

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»



ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра русского языка

и методики его преподавания в начальных классах

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Екатеринбург 2013

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка
и методики его преподавания в начальных классах

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ПЕРИОД ДЕТСТВА**

Екатеринбург 2013

УДК 372.4 (063)
ББК Ч426.130
С 57

Ответственный за выпуск:
кандидат филологических наук, доцент Е.Б. Плаксина

Рецензенты:
доктор филологических наук, доцент кафедры риторики и стилистики русского языка УрФУ **И.В. Шалина**
доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания и русского языка УрГПУ **Т.А. Гридина**

С 57 Филологическое образование в период детства:
материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 16-17 апреля 2013 г.; Отв.ред. Плаксина Е.Б. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013.– 284 с.

В сборнике освещены проблемы, связанные с изучением речевого развития ребенка, процесса языкового образования и литературного развития, исследованием различных аспектов детской речи. Определяются пути совершенствования речевых умений и речевых навыков детей. Адресован студентам педагогических вузов и колледжей, преподавателям вузов и педагогам-практикам.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (№ 106 от 27.03.2013 г.)

УДК 372.4 (063)
ББК Ч426.130

© Авторский коллектив, 2013
© ФГБОУ ВПО Уральский государственный педагогический университет, 2013

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ, ЭЙДЕТИКИ, МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ И НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ С ПОМОЩЬЮ ДЕРЕВЯННЫХ ЛОЖЕК

Музыкальное воспитание много десятилетий является одним из приоритетных направлений эстетического воспитания дошкольников. Чуткая эмоциональная реакция детей на музыку проявляется с первых лет жизни и как нельзя лучше раскрывает его творческие и артистические способности. Очень часто в повседневной жизни творческие способности сопоставляются со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку. Очевидно, что рассматриваемые нами способности тесным образом связаны с понятием «творчество», «творческая деятельность». Таким образом, творческие способности - это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Для выявления музыкальных творческих способностей дошкольников нашего детского сада нами проведена диагностика на начальном и заключительном этапе работы по выбранной теме.

Проанализированные итоги диагностики на начальном этапе показали, что у 30% детей отмечается высокий уровень развития музыкальных творческих способностей, у 40% средний уровень развития способностей, 30% уровень выше среднего.

Следующий выделенный этап работы стал - подбор, изучение и анализ литературы по развитию творческих способностей у дошкольников. В результате исследований нами выявлено, что уровень творческих способностей детей напрямую зависит от качества мышления, которое формируется в креативность, воображения и воссоздания целостного образа, индивидуальных особенностей памяти и скорости запоминания, а также развития положительного эмоционального фона в процессе организованной и свободной деятельности воспитанников в течение дня.

На основе имеющихся результатов мы определили направление работы и выделили центральный ее аспект - использование элементов эйдетики, метода моделирования и нетрадиционных методов развития эмоциональной сферы дошкольников с помощью деревянных ложек для повышения творческих способностей наших воспитанников.

Музыкальные занятия выстроили с учетом общих задач музыкально-эстетического воспитания детей и проводим по заранее намеченному плану. При этом принимается во внимание то, что содержание и структура занятий должны быть вариативными и интересными, с использованием разнообразных приемов, помогающих детям воспринимать музыкальное произведение, понять элементарные основы музыкальной грамоты, воспринять и воспроизвести танцевальное движение.

Цель нашей работы: развитие зрительной и тактильной памяти, образного мышления, воображения, слухового и зрительного внимания, активизация ресурсов познавательных процессов, эмоций и воспитание музыкальной грамотности.

Принципы работы: радостная, весёлая атмосфера, мобильность и доступность игрового материала, разделение информации в соответствии с особенностями каждого ребёнка.

Для внедрения выдвинутых идей в процесс обучения, начали работу с детьми средней группы: предложили играть на занятиях в необычные интересные игры «На что похоже», «Угадай, что делают человечки», «Превращения слов», «Дорисуй детали», «Измени одну букву – изменится слово», загадки, кроссворды, ребусы. Материал для игр подобран с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников данного возраста, направлен на развитие воображения, образной памяти, выраженной в сохранении ярких, наглядных образов предметов по прекращению их воздействия на органы чувств. Т.е. дети не воспроизводят в памяти воспринимаемые ими предметы, а продолжают, как бы видеть их. Такой способностью в разной мере обладают все люди, но именно дети способны быстрее и ярче находить эйдетические образы. Именно в дошкольном детстве у детей преобладает образная память. Такую психологическую особенность можно с успехом использовать для запоминания текста песен, и трудных для восприятия элементов танцев. В играх и упражнениях используется присущая каждому ребенку способность к воображению. Дети быстро и с энтузиазмом входят в игру со своим воображением, даже не подозревая о том, какие сложные задания они порой выполняют. При внешней развлекательности упражнения основаны на современных научных представлениях о структуре внимания и памяти.

Суть этого метода в том, чтобы с помощью рисунка - ассоциогаммы, слова-подсказки или мини-сказки придумать такой образ, чтобы трудное в восприятии движение или слово легко

вспоминалось, и дети были уверены, какое именно действие им необходимо выполнять. Имея придуманную ими же опору, дети не допускают ошибок в своих действиях. Со временем навык сокращается, и запоминаемое слово или движение легко вспоминается уже без придуманного образа. Вот почему важно применять эйдетику при первом же знакомстве с текстом песни или танцем. По образному выражению У. Джемса, при эйдетической памяти «мозг воспринимает как воск, а удерживает как мрамор».

Безусловно в современной педагогике наиболее перспективным считается метод моделирования, т.к. мышление старших дошкольников отличается предметной образностью и наглядной конкретностью, но эффект от применения этого метода будет не полным если не подкрепить элементами эйдетики.

Чтобы сохранить полученные результаты и перейти на следующий этап обучения, в старшей группе, детям были предложены волшебные таблицы. Классические методики предлагают использовать дробное заучивание текста песен (куплет, припев). Для поддержания целостного образа музыкального произведения и анализа содержания текста пени целесообразно обратиться к предложенной О.М.Дьяченко методике обучения детей моделированию сказки.

Содержание песни необходимо разделить на логические завершённые части (строчки, рифмы), к каждой из которых на полоске бумаги дети схематично рисуют картинку-пиктограмму.

В результате получается апперцептивная схема – полное представление о содержании песни. Опираясь на неё, дошкольники успешнее запоминают тексты песни и используют их в самостоятельной деятельности.

На завершающем этапе обучения детей подготовительной к школе группы предложили задания с использованием абстрактных символов при изучении различных характеристик музыки. В этом направлении много и интересно работали учёные, занимавшиеся проблемой обучения малышей музыке: И.П.Манакова, Н.П. Салмина.

В качестве примера приведем предложенное авторами задание по кодированию и декодированию звуковой реальности. В ходе кодирования детям предлагается перевести язык музыкальных либо «живых» природных звуков на язык символов, а затем с помощью памяти и воображения произвести его декодирование (*моделирование звуков*).

Это задание требует привлечения логического мышления. На первых занятиях вызывает серьёзные трудности и напряжение. Но это исключительно художественная по своему содержанию задача. И в дальнейшем дети с большим интересом сами разрабатывают символы и фиксируют как музыку, так и музыкальные звуки. Например: звуки зимы, часов, автомобиля, голоса природы.

При усложнении задания можно предложить детям меняться листами с закодированными музыкальными и природными звуками.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что метод моделирования открывает перед педагогами ряд дополнительных возможностей в умственном воспитании, в том числе и в развитии творческих музыкальных способностей дошкольников и может являться логическим продолжением эйдетики.

Немаловажное значение в развитии творческих способностей имеет развитие эмоциональной сферы дошкольников на любом возрастном этапе. Традиционно деревянные ложки использовались в быту, танце, но ложки могут иметь и неспецифические свойства и выступать в роли предмета влияющего на развитие эмоций дошкольников. Для этого мы разрисовали обратную сторону черпака обработанные ложки. Получились смешные рожицы, которые передают эмоциональные состояния человека. С наружи разместили положительные эмоции, а внутри противоположные. Для максимального эффекта рисунки подготовили в минимальном цветовом решении. В начале и в итоге совместно организованной деятельности ложки можно использовать как тестовый материал, для определения настроения у воспитанников. Ребенок в соответствии с образом распознает эмоциональное состояние, а затем сравнивает его со своим. Понимание собственных эмоций происходит через познание эмоций других людей. Хороши ложки при формировании нравственных понятий. Дошкольник зрительно учится отличать положительные и отрицательные эмоции, тем самым производит оценку эмоциональных проявлений, а в последствии может перенести увиденное в конкретные жизненные ситуации. Необходимы ложки во время прослушивания музыкальных произведений. Ребенок воспринимает музыкальный образ героя, но не всегда может словами описать свое отношение к нему. Тогда на помощь приходят ложки, являясь опорой для начала высказывания. Особенно это задание интересно, когда музыкальное произведение имеет несколько разнохарактерных частей. Также стоит отметить, что на эмоциональное состояние влияет цветовая гамма. Ребенок к эмоциональному состоянию изображенному на ложках подбирает «одежду» разных цветов. После того как воспитанник наденет на ложку наряд, педагог должен попросить рассказать, почему он выбрал именно этот цвет, как этот цвет соотносится с главным героем музыкального произведения.

Таким образом, ребенок эмоционально откликается на звучащие музыкальные образы, осмысливает их и, обобщая, подкрепляет их определенными зрительными эталонами, сформированных на основе личного жизненного опыта.

Немаловажное значение в развитии музыкальных творческих способностей детей имеет работа с родителями. На практическом семинаре для родителей «Способы работы при заучивании песен с детьми дома и на прогулке» были предложены различные варианты таблиц, игр, например: «По дороге с облаками», где в начале игры взрослый ищет предметы, которые похожи на слова песенки: «По узенькой дорожке...», а ребенок заканчивает: «...шагали наши ножки». Также педагоги познакомили родителей со своеобразными приемами и способами заучивания танцевальных движений: «Путешествие в танцевальную страну», «Посадим чудо-сад», «Что умеют капельки». Особый интерес вызвали мастер-классы: «Создание снежной бури», «Танец, музыка, фантазия», «Там, на неведомых дорожках», где родители слушали музыку, поэтические строчки, создавали свои неповторимые танцевальные композиции.

Большой успех имел «Песенный вернисаж», на котором для родителей были представлены работы детей: придуманные четверостишия на знакомые мелодии, коллажи из знакомых песенок, которые оформлены в виде книжек и газет с помощью воспитателей, самые лучшие работы собраны в музыкальный альбом.

Организованная работа с родителями позволяет создать невидимый «мост доверия» с ребенком, помогает сблизиться с педагогами, снизить эмоциональное напряжение в детско-родительских отношениях и перенести родителей в далекий мир детства.

Проведенная работа на протяжении трех лет дала положительные результаты. Логическим завершением предложенных нами идей, несомненно, можно считать итоговые результаты диагностики. Так, у детей отмечается высокий уровень развития творческих способностей в 50%, что на 20% больше чем на начальном этапе, в 40% уровень выше среднего, что на 10% больше, чем в начале нашей работы, у 10% отмечается средний уровень развития творческих способностей. Таким образом, нами отмечается положительная динамика в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста при использовании элементов эйдетики, метода моделирования и нетрадиционных форм развития эмоциональной сферы.

Литература

- Куревина, О.А.* Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2003.
- Кудрявцев, В.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития. Дошкольное образование. – М., 1997. – № 7, 10; 2000. – № 4.
- Куприна, Н.Г.* Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребёнка. Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 10.

© **Андреева И. Н., 2013**

Анохина Е.В.

Новоуральск, МБОУ «СОШ №58»

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО И ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Расстройства речи у слабовидящих детей являются сложными дефектами, многообразными по степени выраженности и структуре. Это объясняется тем, что формирование речи у этих детей протекает в более сложных условиях, чем у нормально видящих детей. Кроме того нарушено и формирование других функций, имеющих непосредственное отношение к образованию речи.

Дети, не получившие специализированной помощи в условиях коррекционных групп для детей с нарушениями зрения детского сада, оказываются в «группе риска» при поступлении в школу, так как имеют предпосылки возникновения сразу нескольких видов дисграфии, и заранее обречены на неуспеваемость по русскому языку и чтению.

Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза встречается у детей с нарушением зрения наиболее часто. В ее основе лежат: нарушение деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Особенно распространенным при этом виде дисграфии является искажения звуко-буквенной структуры слова. Нарушение деления предложений на слова проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов с другими словами, раздельное написание приставки и корня слова.

В основу нового стандарта образования положен системно-деятельностный подход, базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся, а новые социальные запросы, отраженные в ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться».

В условиях происходящих перемен в жизни школы особое значение приобретают проблемы совершенствования методов преодоления нарушений речевого развития, профилактика нарушений в формировании письменной речи и оптимизация логопедической работы.

Логопедическую работу по развитию языкового анализа и синтеза ведут в трех направлениях:

1. Развитие анализа в структуре предложения;
2. Развитие слогового анализа и синтеза;
3. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Развитие анализа в структуре предложения начинается с расширения и совершенствования словарного запаса учащихся. Слово рассматривается с точки зрения его лексического, грамматического и синтаксического значения. Ученики усваивают понятия «предмет» и «слово», которым назван предмет, «действие» и слово, которым оно названо, «признак» и «слово», которым назван признак. Знакомят детей и со словами-предлогами, которые имеют пространственное значение. Затем дети подводятся к понятию о предложении, проводится работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением. Сначала усвоенные ранее слова соединяют в простое нераспространенное предложение, а потом переходят к работе над распространением предложения путем введения второстепенных членов.

Развитие фонематического анализа и синтеза является самым сложным и самым важным. В процессе развития звукового анализа и синтеза должна вестись систематическая работа, которая учитывает различные формы звукового анализа и синтеза, а так же последовательность их формирования. Фонематический анализ предполагает как простые так и сложные формы. Выделяют следующие формы звукового анализа (от простого к сложному):

1. Узнавание звука на фоне слова.
2. Выделение первого и последнего звука в слове.
3. Определение последовательности, количества и места звука в слове.

Уточняется представление о том, что слово состоит из звуков, а звуки сливаются в слоги. Важно, чтобы на начальном этапе данной работы дети усвоили, что такое звук речи, как он образуется, научились различать гласные и согласные звуки. После этого можно переходить к слоговому составу слова. Учащихся знакомят со словами различной слоговой структуры, сначала на ритмический рисунок слова, потом на слогаобразующую роль гласного.

Опираясь на гласные буквы второго ряда, учеников подводят к пониманию и практическому усвоению одного из способов обозначения мягкости согласных на письме.

Учитывая, что у детей остаются несформированными неречевые процессы, такие, как мышление, слуховое и зрительное внимание и память, на протяжении всего первого года коррекционной работы в содержание занятий включают задания, направленные на их развитие.

Общие принципы и правила коррекционной работы со слабовидящими:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

Развитие анализа и синтеза в структуре предложения.

Содержание словарной работы предусматривает постепенное расширение, углубление и обобщение знаний о предметном мире. Дети узнают, что предметы, окружающего нас мира, могут быть живыми и неживыми (одушевленными и неодушевленными), отвечают на вопросы *кто это?* или *что это?* Про одни предметы можно сказать *он*, про другие *она*, про третьи *оно*, множество предметов называют словом *они*. Один и тот же предмет или действие можно назвать разными словами (*синонимы*: друг-товарищ-друг; машина-автомобиль; грустит-печалится), разные предметы имеют одно и то же слово-название (*многозначные слова*: коса у девочки и коса, которой косят траву; кран подъемный и кран водопроводный; лук-растение и лук-оружие; идет человек и идет дождь). Существуют слова с противоположным значением (*антонимы*: день-ночь; молчит-говорит).

Сформировав у первоклассников представление о словах – предметах и словах действиях, затем эти слова соединяются в простое нераспространенное предложение, поскольку они являются грамматической основой предложения, т.е. подлежащим и сказуемым. Тем самым закладывается основа успешного овладения учащимися синтаксическим разбором предложения на более поздних этапах обучения.

Сформировав у детей представление о предложении, его структуре, продолжаем работу над словами, обозначающими признаки предметов. Особенным на данном этапе работы является то, что слова, обозначающие признак, рассматриваются не изолированно, а вводятся сразу в словосочетания и предложения.

Для развития языкового анализа в структуре предложения целесообразно познакомить детей и со словами-предлогами пространственного значения. Задания предусматривают не только правильное употребление предлогов, но и пропедевтически подводят детей к практическому усвоению правильного написания предлогов со словами.

На этом и последующих этапах работы над предложением широко используются графические схемы предложения для того, чтобы сформировать у учащихся абстрактное и зрительное представление о слове, как единице предложения.

Обучение фонемному анализу.

1. Звуки речевые и неречевые.

На старте овладения звуковым анализом и синтезом внимание обучающихся привлекается к звукам окружающего мира для того, чтобы актуализировать их чувственные представления о звуке (задействовать слуховой анализатор). Одновременно ведется работа по активизации и уточнению словаря на материале названия звуков. Дети слушают звуки (стук, скрип, шуршание, скрежет, звон, журчание и т.п.), издаваемые окружающими предметами и животными. Дети пытаются понять, какая информация заключается в звуках, издаваемых животными, сравнивают ее с информацией, которую может передать человек. Обращается внимание на то, что люди не просто производят разные звуки (чихают, кашляют, кряхтят, смеются), но и говорят.

2. Органы речи.

Далее дети знакомятся с органами речи (*язык, твердое и мягкое небо, зубы, губы, голосовые связки и язык*). Положение органов речи при произнесении звуков может быть разным (губы все время двигаются, меняют положение; язык то поднимается кверху, то упирается в зубы, то принимает форму чашечки, то дрожит; голосовые связки или вибрируют или «спят»), а может быть одинаковым (звуки д-т, п-б, ш-ж). Дети описывают свои собственные ощущения, слушают собственные звуки.

От положения органов речи, а именно от наличия преграды органов речи на пути воздушной струи зависит характер звука. На занятиях этого этапа проводятся упражнения на различение и группировку звуков по наличию или отсутствию преграды, формируются понятия: «звук – отсутствие преграды – гласный звук», «звук – преграда – согласный звук».

Одновременно в играх обучающиеся упражняются в выделении первого и последнего звука в слове (игра с мячом «Цепочка слов»).

3. Гласные Звуки.

Принимая во внимание, что слабовидящие школьники с речевыми нарушениями не очень четко ощущают работу своих органов артикуляции, целесообразно в большей степени проработать гласные звуки, отличающиеся друг от друга не только звучанием, но и лабиализацией. Сначала зачитывается стихотворение, насыщенное изучаемым звуком, с утрированным произнесением последнего.

На занятиях дети на слух определяют часто повторяемый звук, рассматривают его артикуляцию в зеркале, запоминают артикуляторные движения при произнесении изолированного звука, делают заключение об отсутствии преграды на пути воздушной струи, запоминают, что данный звук относится к гласным звукам.

Упражнения в узнавании и вычленении каждого из этих звуков в словах проводятся далее снова с опорой на громкое утрированное проговаривание в начале слова, затем в конце, и, наконец, в середине слова.

На занятиях дети определяют место звука в словах (начало, середина или конец); находят среди изображенных предметов те, в названиях которых есть изучаемый звук; с опорой на готовую звуковую схему находят порядковое место звука в слове.

4. Обучение слоговому анализу.

Одновременно с прохождением гласных звуков дети учатся делить слова на слоги. В устной речи ребенок скандирует слова бессознательно, поэтому у него получается правильно. В условиях же произвольных действий дети начинают произносить согласные в стечении с призвуком гласного, и у них получается ко-ш[э]-ка, во-л[э]-ки.

На логопедических занятиях деление на слоги дети проводят по звуковым схемам: составляют звуковую схему, находят и считают гласные звуки, затем делят слово на слоги (подводим к правилу «сколько в слове гласных – столько и слогов»), согласные при стечении «разводим» в разные стороны.

5. Твердые и мягкие согласные звуки.

Различение согласных звуков по твердости-мягкости требует особенного внимания, так как при всей важности этого различия оно не нашло прямого отражения в буквенном составе русского алфавита. Твердые и мягкие согласные на письме обозначаются одной и той же буквой. При письме твердость и мягкость будет выражаться в букве последующего гласного и в наличии или отсутствии мягкого знака, при этом выбор следующей буквы зависит именно от определения ребенком качества согласного звука. Четкая дифференциация помогает обучающимся сделать этот выбор и предупреждает возникновение в том числе и фонематической дисграфии. Акцент на занятиях направлен не на запоминание (чаще всего у детей закрепляется знание о твердых и мягких согласных как о «синих» и «зеленых» звуках), а на понимание разницы в звучании, различение кинестетических ощущений и сопереживание учебного материала, осмысленное и осознанное отношение к нему. В результате дети приходят к выводу, что одна и та же буква может обозначать два разных звука. Развиваются и личностные качества – образное мышление, эмоции, чувства, которые обогащают мировосприятие обучающихся, делают процесс усвоения материала целостным.

На занятии используется сказка из книги Л.Н.Ефименковой и Г.Г.Мисаренко «Организация логопедической работы в школе».

Фрагмент занятия.

Жили-были два брата. Одного звали Том. Он был худым, высоким и таким же твердым, как звук [т], с которого начинается его имя. Он всегда выбирал себе то, что начинается с твердых звуков. Он не ел тянучек, но очень любил томатный сок (*-Почему?*). Он носил пальто, но никогда не одевал пиджак. (*Объясните причину*). Он не брал в руки мяч, но с удовольствием пускал мыльные пузыри и играл в морской бой. (*Поясните*).

А второй брат, которого звали Тим, был маленький, кругленький и пухлый. Он любил все то, что начинается с мягких звуков, как и его имя: тефтели (*выделяем первый звук*), леденцы, пирожное, кисель.

Братья очень дружили. Когда Тим рисует, Том – раскрашивает. Если Том берет в руки дудочку, Тим сразу начинает дирижировать. Они никогда не выбирали одни и те же вещи, поэтому никогда не ссорились. Им ведь не приходилось выхватывать друг у друга игрушки и сладости.

- Ребята, вы догадались, кто такие Том и Тим? (*согласные звуки - твердый и мягкий*)

- Каким цветом раскрасим рубашку тома, а каким Тима? (*Дети на уроках уже проходили данный материал, поэтому выбирают синий цвет для Тома, зеленый - для Тима*).

И вот однажды решили братья пойти в поход.

- Давайте поможем им собраться.

Рассмотрите картинки, подумайте, какие из этих предметов возьмет Том, а какие Тим? – рюкзак и ранец, кеды и кроссовки, кефир и компот.

- Как вы отличаете твердые и мягкие согласные?

Вещи собраны, пора отправляться в путь. Но по какой дороге? Одна ведет в лес, а другая на луг? По какой дороге захочет пойти Том, а по какой Тим? Но Тим и Том не захотели разлучаться, они решили пойти по самой опушке леса. (Как вы думаете, почему?) и т.д.

В конце занятия игра «Чей это предмет?»

вата, кирпич, пух, дерево, подушка, камень, диван.

Если дети, отвечая, ориентируются на мягкость-твердость не самого предмета, а первого звука в его названии, значит цель урока достигнута.

Специфика логопедического занятия – основной упор направлен на развитие фонематической дифференциации и кинестетических ощущений от органов артикуляционного аппарата при произнесении согласных.

6. Звук [й] и йотированные гласные.

Звук [j] (йот) относится к сонорным согласным, занимающим особое положение в системе звуков русского языка: он характеризуется почти полным отсутствием шума и с этой стороны сближается с гласными, но отличается от последних наличием преграды в ротовой полости. Артикуляция его почти такая же как и у [и], но [j] а произносится с более сильной струей выдыхаемого воздуха и при большем подъеме средней части спинки языка к твердому небу.

Звук [j] (йот) употребляется в русском языке в двух значениях: как неслоговой звук (*край, чай, война*) и как слоговой звук, входящий в произношение йотированных гласных я, е, ю, ё в начале слога. Гласные буквы е, ё, ю, я выполняют в свою очередь тоже двойную роль (в зависимости от места в слове) - обозначают двойной звук или являются показателем мягкости предыдущего согласного.

Опираясь на мягкость впереди стоящего согласного, дети более отчетливо понимают выбор буквы гласного на письме и произнесение согласного при чтении.

Фонемный анализ – очень важная и нужная операция письма, но она важна не сама по себе, а только при решении какой-либо графоорфографической задачи, и увлечение слуховой работой может быть помехой в становлении грамотного письма. Однако программный материал предусматривает обучение детей установлению соотношения звукового и звукобуквенного состава слова с йотированными гласными, что является сложной задачей для детей с речевыми нарушениями, тем более, что знание о дифтонгах понадобится им лишь при изучении разделительных знаков. Поэтому на логопедических занятиях не ставится цель научить детей фонемному анализу слов с йотированными гласными - эта работа является профилактической.

Логопедические занятия проводятся в следующей последовательности:

- ✓ практическое овладение правильным произнесением и обозначением на письме звука [Й];
- ✓ практическое овладение дифференциацией согласного звука и буквы «Й» и гласного звука и буквы «И»;
- ✓ буквы Е, Ё, Ю, Я;
- ✓ звуко-буквенный анализ слов с буквами Е, Ё, Ю, Я в начале слова и после гласных.
- ✓ обозначение мягкости согласных буквами Е, Ё, Ю, Я.
- ✓ выбор букв А-Я, О-Ё, У-Ю после согласных..
- ✓ обобщение знаний, проверка и контроль усвоения навыка дифференциации звука и буквы «Й» и йотированных гласных.

Для знакомства со звуком [й] можно прочитать сказку А.Шибаяева «Два хвостика».

Фрагмент занятия. Один мальчик нарисовал лесного зверька – с длинными ушами, с большими задними ногами и маленьким хвостиком. И написал, как зовут зверька, чтобы никто не сомневался. (Вы догадались ребята, кого нарисовал мальчик?). Вот тут то и начались чудеса.

Зверек вдруг заговорил!

- Бе-бе-бе-зобразие! – сказал он.
- Почему безобразие?
- Ко-ко-ко-нечно! – рассердился зверек.

Мальчик удивился:

- В чем дело?
- Му-му-мучитель ты, вот кто? – замычал зверек. – Что ты со мной сделал?
- Ничего. Разве я плохо тебя нарисовал?
- Нет, узнать можно.
- Так в чем же дело?
- З-зачем ты меня з-заикой сделал? Я не заика.

Спыхватился мальчик и еще один хвостик пририсовал. И зверек перестал заикаться.

- спасибо, сказал он. – Теперь каждый скажет, что я не заика, я – (ЗАЙКА)

- Ребята, что же мальчик сделал неправильно. А как он исправил свою ошибку? Исправьте эту ошибку для нашего зверька. Какая сначала была буква в слове? Какая буква стала после исправления? Это разные буквы или нет? Какой звук обозначает буква И? Какой звук обозначает буква Й?

7. Мягкий знак – показатель мягкости согласных.

Кроме йотированных гласных показателем мягкости согласных на письме является также буква Ь. Со словами типа «конь», «мель», проводится полный звукобуквенный анализ, так как здесь очень удобно показать разницу между твердыми и мягкими согласными звуками. Выкладывая схемы звукового состава слов с мягким согласным в конце, обязательно показать на необходимость Ь, так как гласного звука дальше нет, а обозначить мягкость надо, иначе слово поменяет свое значение. Таким образом схема звуковая преобразуется в звукобуквенную. Делается это для предупреждения ошибок на пропуск буквы Ь на письме.

Далее анализируются слова с Ь в середине слова. Дети сравнивают звучание слов *банка-банька, полка-полька, галка-галька, пенки-пеньки*. Слова отличаются только парными по твердости мягкости согласными звуками. Чтобы записать слово с мягким согласным в середине необходим мягкий знак.

Сравнение звуковой и буквенной записи слов помогает детям осознать, что мягкий знак – это особенная буква, которая звука не обозначает, а нужна она для помощи мягким согласным на письме. Отсюда расхождение при звукобуквенном анализе таких слов – букв больше, чем звуков.

Количественная и качественная обработка результатов обследования навыков языкового и звукового анализа в начале и в конце каждого учебного года показала положительную динамику обучения детей, что педагогические методы, приемы, технологии результативны и целесообразны.

Коррекционно-развивающие упражнения способствуют предупреждению трудностей становления письма и чтения у учащихся первых классов с расстройствами зрения, что подтверждается и результатами обучения (техника чтения, диктанты, тестовые работы).

Обучение строится с учетом особенностей развития детей и причин, лежащих в основе ошибок, проявляющихся в тех или иных трудностях письма и чтения, а также с учетом типичных трудностей, характерных для учащихся с нарушениями зрения.

Количественное уменьшение ошибок и качественные изменения трудностей у детей свидетельствуют об усовершенствовании связей между зрительным, слуховым, двигательным и речедвигательным анализаторами и о повышении психофизиологической готовности детей с функциональными расстройствами зрения к овладению операциями кодирования и декодирования в букварный период обучения грамоте.

Литература

- Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П.* Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. М. 1993.
- Гудонис В., Баркаускайте.* Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения. **Дефектология.** – 2006. – № 3. – С. 78-82.
- Гладилина Л.Н.* Рекомендации для педагогов школ по профилактике и преодолению школьной неуспешности ребенка с нарушением зрения. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.86-88.
- Григорьева Л.П., Сташевский С.В.* Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Учебно-методическое пособие. – М., 1990.
- Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Владос, 2003.
- Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.* Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М., 1991.
- Жихарева Ю.* Готовность к школе – что это такое? // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004, №3.
- Замышляева М.Е.* Роль лингафонного кабинета в реализации принципа коррекционной направленности обучения русскому языку слабовидящих школьников. // Обучение и воспитание слабовидящих детей в школе-интернате. Екатеринбург, школа-интернат №78, 1995. С.20-32.
- Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии. – М., 1990.
- Мисаренко Г.Г.* Обучение фонемному анализу в первом классе. – М. 2008.
- Парамонова Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб. 2002.
- Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М. 1997.
- Солнцева Л.И.* Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. // Дефектология, 1998, № 4, с. 9 – 15.
- Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В.* Основы логопедии. – М.1989.
- Фомичева М.Ф.* Воспитание у детей правильного произношения. – М. 1989.

© Анохина Е.В., 2013

Антипова Е.В.

Омск, БДОУ «Детский сад № 278»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Недоразвитие речи у умственно отсталых детей представляет собой сложное нарушение, охватывающее все стороны речи. Детям, страдающим олигофренией, свойственно стойкое фонетическое недоразвитие, бедность словарного запаса, недостаточность употребления слов, обозначающих действия, признаки и отношения, резкое снижение речевой активности и речевого общения. Существенно страдает регулирующая функция речи, от словесного сопровождения деятельности и словесного отчета о проделанном до предварительного планирования предстоящей деятельности.

Грубая задержка речи обнаруживается у детей с органическим поражением ЦНС уже в раннем возрасте.

К моменту поступления в специальные дошкольные учреждения у большинства из них активная речь только начинает развиваться, появляются отдельные слова, иногда элементарная фраза. Значительное число детей-олигофренов к четырем годам являются практически безречевыми. Примечательно, что дети, даже умеющие разговаривать, почти не пользуются своей речью: они молча действуют с игрушками и крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Недостаточность речевого общения, недоразвитие его мотивационно-потребностной и содержательной сторон на протяжении всего дошкольного периода становятся объектом пристального

внимания педагогов в связи с тем, что речевое общение является не только наиболее ранней формой речи, но, главное, исходной формой, на базе которой развиваются все другие речевые функции.

В условиях нормального развития предпосылки к возникновению речевого общения возникают в раннем возрасте, когда складываются механизмы довербального общения, основанные на установлении личностных, эмоциональных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми. Под влиянием непосредственного эмоционального контакта с близкими людьми у ребенка пробуждается потребность в общении, а по мере усвоения языка формируются специфические умения налаживать его посредством речи.

Овладение разнообразными видами общения тесно связано с развитием и перестройкой психических процессов. Особое значение для развития общения имеет практическая деятельность.

Традиционная модель образования обладает весьма ограниченными потенциальными возможностями. Следовательно, необходимы такие педагогические технологии, которые смогли бы решить обозначенные проблемы, не нарушив структуру коррекционного обучения, а лаконично влились в процесс развития детей с нарушением интеллекта.

Специалисты различных областей образования все чаще обращаются к методу проектов, основателем которого принято считать Е. Паркхерст («Дальтон – план, 1919 год, США») (Власова 1973).

«Метод учебных проектов» привлек наше внимание тем, что применяя его в совместно организованной деятельности, в свободное время, ребенок учится нестандартно мыслить, развивается творческая активность, формируются и совершенствуются психические процессы, накапливается духовный и нравственный опыт, формируется потребность создавать и поддерживать традиции семьи и коллектива, в котором живет и воспитывается дошкольник с особыми образовательными потребностями.

Совершенствуется умение выделять конкретные признаки и свойства предметов: их форму, цвет, величину, пространственное расположение, овладевает коммуникативными умениями.

«Метод учебных проектов» доступен в применении, не требует особых материальных затрат и эффективен в обучении старших дошкольников с нарушением интеллекта экологической компетентности, привитию любви и интереса к природе родного края. Чувство Родины начинает формироваться у ребенка с отношений в семье, к самым близким людям, отношений в коллективе сверстников и взрослых.

Исходя из выше изложенного, нами разработан и апробирован в условиях ДОО экологический проект «Раз картошка, два картошка, потрудился и за ложку». Участниками проекта стали дети, педагоги и родители. Определена цель проекта: повышение уровня экологического воспитания через сотворчество ребёнка и взрослого в процессе знакомства и выращивания культурных растений (картофеля) на территории приусадебного участка дошкольного образовательного учреждения.

Для решения поставленной цели выделены актуальные задачи: изучение методических подходов к формированию педагогической и информационной грамотности родителей; повышение уровня экологической компетентности детей; повышение эффективности педагогического процесса на основе совместной деятельности всех участников; развитие творческих способностей детей и родителей в совместной деятельности по оформлению выставок и проведению совместных мероприятий; улучшение рефлексии взаимоотношений родителя с ребенком с целью успешного преодоления нарушений интеллектуального развития.

Реализация проекта проходила в несколько этапов. На аналитическом и организационном этапе мы изучили специальную литературу и наметили направления работы, составили перспективный план, подготовили развивающую среду помещения группы, с помощью методики "Ранжирование" выявили представления детей о компонентах экологической культуры человека. Подобрали иллюстрации с изображением картофеля в разные вегетационные периоды, собрали видеотеку о посадке, уходе и сортах растения.

Научно-методическую основу нашего исследования составили положения отечественных учёных в области олигофренопедагогики (А.А. Катаевой) и олигофренопсихологии (К. С. Лебединская).

На практическом этапе для развития коммуникативных навыков дошкольников с нарушением интеллекта проводили ознакомительные беседы. Для повышения экологической компетенции детей и родителей провели мероприятие «Посиделки», где дети делились своими знаниями из истории появления картошки в России как культурного растения. Знания приобрели при участии родителей из энциклопедий и интернет ресурсов.

Активно включились в работу все участники проекта во время посадки, ухода за картошкой в разные вегетационные периоды, уборки урожая.

Многие воспитанники с нарушением интеллекта впервые держали в руках тяпку, лопату, рыхлитель и другие инструменты, необходимые для работы на приусадебном участке. Для

поддержания активного интереса к проекту было разработано развлечение «Волшебная коробка». Дети с помощью сохранных анализаторов пытались определить содержимое коробки. Высказывали свои предположения. С включением каждого нового анализатора в работу у детей рождались более интересные версии о содержимом коробки.

Также запомнились детям занятия в «Лаборатории дошкольника». Они практически научились отделять сок из овощей и фруктов без помощи соковыжималки, йодом определять наличие крахмала в представленных продуктах. С помощью микроскопа рассматривали состав картофеля.

В рамках реализуемого проекта проводились игры и эстафеты с картошкой на улице. При участии родителей дети создавали мультимедийные презентации на тему: «Любимые семейные рецепты блюд из картофеля».

Некоторые родители не владеют программами создания презентаций, поэтому силами педагогов дополнительно был организован и проведен мастер-класс на тему «Виды Презентации. Конструктивные возможности программы. Преимущества мультимедийной презентации в работе с родителями в детском саду компенсирующего вида».

В начале сентября силами педагогов, родителей и детей в холле дошкольного учреждения устроена выставка творческих работ из картофеля и овощей «Угадай, чем стала...». На обозрение зрителей были представлены удивительные поделки. Коллектив педагогов группы представил свою работу, чем порадовал, удивил коллег и посетителей.

На завершающей стадии практического этапа реализации нашего проекта состоялся большой осенний праздник, где были подведены итоги работы, отмечены самые активные участники проекта. Каждая семья получила заслуженную награду. После торжественной части, всех гостей дети пригласили отведать запеченную в кожуре картошку, которую сами вырастили.

Каждый этап проекта фиксировался в фото и видео материалах, дети выполняли рисунки и составляли схемы последовательности выполнения действий.

Таким образом, в результате реализации проекта на территории ДОУ создана экологически благоприятная среда для выращивания культурных растений; повысился уровень знаний у детей в области экологии, экологическая грамотность родителей по теме проекта; совместно с родителями дети и педагоги создали новую традицию. Все участники проекта не формально, а наглядно продемонстрировали, что в основе развития духовности, нравственности, интереса и любви к родному краю дошкольников с нарушением интеллекта лежит общее дело.

Литература

Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М. 1973.

Ветрова В.В., Смирнова Е.О. Ребенок учится говорить. – М. 1988.

Детская речь: проблемы и наблюдения. – Л. 1989.

Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М. 2001.

Рубинштейн С.Я. О мышлении и путях его развития. – М. 1958.

© Антипова Е.В., 2013

Аракчеева Н. В., Уфимцева М. А., Фаизова Е. Г.
Екатеринбург, МБДОУ № 548

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В КОМПЛЕКСНОМ РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Основная задача педагогов, работающих с дошкольниками с ОВЗ - развитие и коррекция речи, формирование интереса к процессу обучения и его мотивации. Для успешного обучения в школе, у выпускников детского сада должны быть сформированы умения связно высказывать свои мысли, строить диалоги и составлять небольшие рассказы на определенную тему. У детей с общим недоразвитием речи, но с нормальным слухом и сохранным интеллектом, нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: фонетика, лексика, грамматика, связное высказывание. Надо отметить, что формирование связной речи - наиболее сложный раздел коррекционного обучения. Умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии у детей с ОВЗ не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения в ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Для улучшения качества образования, оптимизации коррекционного развития нами применяются приемы, повышающие резервные возможности организма ребенка, такие, как приемы мнемотехники.

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, и конечно развитие речи. Приемы мнемотехники облегчают запоминание у детей и увеличивают объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Одним из приемов мнемотехники является метод наглядного моделирования.

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Этот метод позволяет ребенку зрительно представить

абстрактные понятия и научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, так как мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербально. Знания, заложенные в моделях, ребенок может воспринять и освоить, если осмыслит их. В отличие от демонстративной наглядности, несущей знания, которые можно взять сразу, модели требуют различных операций теоретического мышления. Моделирование также позволяет задействовать все виды памяти: вербальную, зрительную, двигательную, ассоциативную. Все это поднимает наглядность на высший качественный уровень – уровень мыслительных операций. Формирование навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с постоянным повышением роли самостоятельного участия дошкольников. Таким образом, моделирование способствует становлению личности, которая сама добывает знания, планирует свою деятельность.

Поскольку все направления коррекционно-образовательной работы являются взаимосвязанными и взаимопроникающими, а задачи коррекционного обучения решаются комплексно во всех формах его организации, то соответственно процесс развития и коррекции речи происходит во всех видах деятельности ребенка. Система работы с применением моделирования также позволяет оптимизировать коррекционно-развивающий процесс детей с ОВЗ на занятиях физического воспитания, музыки, на занятиях по продуктивным видам деятельности.

Занятия по развитию речи у детей с ОНР преследуют цель - научить детей связно, последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни

При формировании представлений о структурных единицах языковой системы, лексико-грамматических категорий особым детям требуется специальное обучение. Облегчить этот процесс, разнообразить его и сделать более интересным для ребенка поможет метод наглядного моделирования. Для организации коррекционной работы по этому направлению используются различные пиктограммы. Набор пиктограмм позволяет показать многообразие однокоренных слов, которые можно получить от исходного корневого слова. Работа с пиктограммами поможет развить у ребенка ощущение системного устройства языка.

Наглядное моделирование может быть использовано при работе над различными видами связного высказывания. Систему предметно-смысловых отношений можно смоделировать, т.е. представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения как высказывания, так и целого рассказа. В данном случае моделирование сопутствует усвоению принципа замещения (умения обозначать персонажи и атрибуты художественного произведения заместителями), передачи события при помощи заместителя.

В пересказе по опорным сигналам используются схематические картинки, которые, являясь зрительным планом, направляют процесс связного высказывания, речевые средства которого обеспечивает текст рассказа. При составлении рассказов усиливается роль и значения моделирования. Дети испытывают трудности в построении сюжета, тут им на помощь приходит картинно-графический план. Он служит моделью рассказа, и ребенку, при наличии наглядной опоры остается самостоятельно подобрать лексический материал, построить предложения.

Для рассказа по сюжетной картинке наглядное моделирование просто необходимо. Ребенку трудно «сконструировать ситуацию», изображенную на картине, придумать развитие событий и грамотно закончить свой рассказ.

Особенно ощутимую помощь моделирование оказывает в составлении описательных рассказов. Сложность обучения описанию обусловлена тем, что для этого необходима активная интеллектуальная работа самого ребенка по выделению признаков и свойств предмета или явления. Прежде чем описывать предмет, ребенок должен научиться выделять наиболее существенные черты, установить и удерживать в памяти последовательность изложения, подбирать точные слова, выражать свое отношение к описываемому предмету и грамматически правильно оформлять фразу. Наглядное моделирование существенно облегчает данный вид рассказывания, а так же стимулирует развитие исследовательских способностей детей, привлекает их внимание к признакам предмета, помогает закреплять результаты обследования в наглядном виде.

Для развития речи на музыкальных занятиях при активном слушании и проговаривании текстов песен, диалогов сказочных персонажей используется прием «пластического моделирования». Опираясь на мнемотаблицы, дети учатся «говорить» руками. Высоту звуков ребенок может не только услышать, но и увидеть. Ритм проговаривания также моделируется и показывается наглядно. Из детских стихов и песен выделяют самые короткие ритмы, эти ритмы используются как «ритмические строительные блоки» («ритмоблоки»). Они служат для сопровождения речи детей. Движение и речь связываются между собой, что значительно активизирует внимание, память детей, речь становится плавной, интонационно выразительной.

Практика работы с применением приемов мнемотехники на основе комплексного преодоления речевого недоразвития у детей с ОВЗ позволяет сделать выводы, что применение метода наглядного моделирования во всех видах деятельности помогает развивать у детей все виды связной речи, обогащает словарный запас, развивает мышление, внимание, воображение, речеслуховую и зрительную память; учит последовательности, логичности, полноте и связности изложения; позволяет упорядочить и систематизировать информацию об окружающем; воспитывает у детей потребность в речевом общении. У ребенка повышается чувство заинтересованности, появляется удовлетворённость результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы. Это позволяет говорить об улучшении качества образования детей с ОВЗ.

Литература

- Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2005.
- Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М., 2004.
- Давыцова Т.Г.* Ввозная В.М. Использование опорных схем в работе с детьми. // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения № 1, 2008.
- Ефименкова Л.Н.* Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.
- Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. / Под ред. *Ю.Ф. Гаркуши.* – М., 2007.
- Кудрова Т.И.* Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи. // Логопед в детском саду 2007 № 4 с. 51-54.
- Милостивенко Л.Г.* Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей – СПб., 1995 с. 35-62.
- Омельченко Л.В.* Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. // Логопед 2008, № 4, с. 102-115.
- Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Под ред. *Т.В. Волосовец.* – М., 2007.
- Рассторгуева Н.И.* Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. // Логопед. 2002, № 2, с. 50-53.
- Смышляева Т.Н. Корчуганова Е.Ю.* Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников. // Логопед. 2005, № 1, с. 7-12.
- Ткаченко Т. А.* Если дошкольник плохо говорит – СПб., 1997.
- Ткаченко Т.А.* В первый класс без дефектов речи – СПб., 1999.
- Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1991.

© Аракчеева Н. В., Уфимцева М. А., Фаизова Е. Г., 2013

Батина У. А.

Екатеринбург, МБДОУ № 426

РАБОТА СО СКАЗКОЙ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФНР

Родное слово – основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний.

К.Д. Ушинский

Язык есть удивительнейшее и совершеннейшее творение народной культуры. Родной язык, его беспрепятственное и всестороннее развитие должны быть поставлены в основу воспитания; к его духу, к его поэзии ребёнок должен приобщаться с первых лет жизни.

Способность к членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений развития человеческой личности. Развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка «№7с.3». Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для формирования полноценной личности ребёнка, для успешного обучения его в школе и для дальнейшей трудовой деятельности «№ 6с.3».

Работа по развитию речи и ознакомлению с окружающим занимает большое место в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Данная работа осуществляется не только на занятиях, но и в режимных моментах, в свободной познавательной деятельности детей, в игре.

В задачи развития речи входит формирование словаря и грамматического строя речи, развитие связной речи, воспитание звуковой культуры речи, ознакомление с художественной литературой «№ 3 с.4».

Формирование связной речи имеет важнейшее значение, потому что помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми, определять и регулировать нормы поведения в обществе, что является важнейшим условием для развития личности.

Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он так же совершенствует свою речь, учась мыслить. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя речи «№ 5 с.8».

В процессе формирования связной речи отчётливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказать о чём-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно–следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Для детей с нарушениями речи составить небольшой связный рассказ – сложная задача в силу множества причин. Нарушения речи многообразны, они могут, проявляется в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи.

В условиях логопункта, в основном, мы работаем с детьми старшего дошкольного возраста с фонетическим недоразвитием речи, фонетико–фонематическим недоразвитием речи, которое характеризуется – нарушением процессов формирования произносительной стороны родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, связанными с дефектами восприятия и произношения звуков, при сохранном интеллекте. Речь ребёнка с ФФНР характеризуется пропусками, искажениями и заменами звуков.

В ходе коррекционных занятий ведётся работа не только по коррекции звукопроизношения, но и по развитию фонематических процессов, грамматического строя речи, формированию связной речи в целом.

С целью увеличения эффективности занятий по развитию связной речи мы объединили работу учителя – логопеда и педагогов и создали развивающий цикл занятий для детей старшего дошкольного возраста, сопровождающий образовательный процесс, направленный на художественно–эстетическое развитие ребенка, и представляющий для него возможность приобретения опыта творческой деятельности средствами сказочного материала:

✓ на фоне театрализованной деятельности: драматизации, пальчиковый театр, костюмированное представление для младших дошкольников;

✓ на фоне речевой деятельности – пересказ, составление ребёнком связного описательного рассказа; придумывание продолжения сказки самостоятельно;

✓ на фоне продуктивной деятельности: лепка, аппликация, ИЗО - деятельность, ручной труд.

Этот вид деятельности осуществляется в свободное от основных режимных моментов время: перед обедом, после сна, после ужина. В соответствии с тематическим планом нашего образовательного учреждения подобраны сказки, и рассказы соответствующие возрасту воспитанников. Каждую неделю рассматривается одно произведение и после его прочтения начинается работа с детьми по обсуждению прочитанного произведения: проводятся беседы, детям предлагается составить пересказ данного произведения, придумать свою версию дальнейшего развития событий в произведении, далее ребёнок отражает свои впечатления в каком–либо продуктивном виде деятельности, в театрализованной деятельности. Работа учителя – логопеда и педагога взаимосвязана и проводится параллельно.

Реализовать работу по развитию связной речи детей через сказку нам удалось за счёт соблюдения следующих условий:

1. Отбор сказочных произведений производится с учётом применения их «сказочного материала» в различных видах детской деятельности, в соответствии с возрастными особенностями детей данной группы.

2. Воспитательно–образовательные возможности выбранных произведений должны соответствовать, основным принципам образовательной программы ДООУ, в том числе модели выпускника ДООУ, а именно способствовать воспитанию таких личностных качеств дошкольника, как:

✓ самостоятельность, активность, проявление инициативы в художественной деятельности, обладание яркой индивидуальностью;

✓ эмоциональная отзывчивость на состояние других людей, красоту окружающего мира и произведений искусства, обладание практическими умениями и навыками для внесения изменений в окружающую среду.

3. Создание необходимых условий для развития связной речи детей через систему групповых, подгрупповых, индивидуальных и игровых видов познавательной деятельности детей.

4. Через включение родителей в процесс «сказочного творчества»: организацию конкурса творческих работ детей и родителей по теме сказки, через работу с фонетическим дневником (для детей, занимающихся на логопункте).

5. Обобщение собственного опыта педагогической деятельности, поиск новых методов и приёмов работы со сказкой в условиях современного общества.

Творчество, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием личной свободы людей, выступает механизмом, способствующим развитию образного мышления ребёнка, выразительных средств языка. Поэтому одним из эффективных методов развития связной речи дошкольников является совмещение понятий «сказки» и «творчества», другими словами, это метод «сказочного творчества».

Ключевые идеи:

- Метод «сказочного творчества» способствует развитию связной речи ребёнка.
- Творческая работа со сказкой помогает приобщить ребенка к эстетическим ценностям, ориентировать ребёнка на добро, помощь и справедливость, привить общепринятые нормы социального поведения.
- Работа со сказкой позволяет развить воображение и эмоциональную сферу дошкольника, а также позволяет развить творческий потенциал ребенка.

Литература

- Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М., 2000.
- Бойкова С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей (5-7 лет). — СПб., 2010.
- Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. – М., 1978.
- Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филличева Т. Б. Логопедия. – Екатеринбург, 1998.
- Сохина Ф.А. Развитие речи дошкольного возраста. – М., 1984.
- Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. – М., 1981.
- Филличева Т. Б., Соболева А. Р. Развитие речи дошкольника: методическое пособие с иллюстрациями – Екатеринбург, 1996.
- Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М., 1983.

© Батина У. А., 2013

Березина Е. С.

Екатеринбург, МБДОУ № 405

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

Все известные педагоги с древности до наших дней отмечают: движение - важное средство воспитания. Двигаясь, ребенок познает окружающий мир, учится любить его и целенаправленно действовать в нем. Движение - первые истоки смелости, выносливости, решительности маленького ребенка, а у старших детей - форма проявления этих важных человеческих качеств. Игры с движениями дают детям яркие мгновения чудесного человеческого общения, развивают опыт поведения.

В основном все дети, имеющие речевые отклонения, пассивны, неохотно выражают свои эмоции и мысли, вялы, неэмоциональны, не имеют особой уверенности в своих силах и возможностях, соматически ослаблены. Актуальность данной проблемы привела меня к вопросу - как инструктор физической культуры может помочь детям развивать речь?

Ответ нашелся очень быстро, так как двигательная деятельность тесно связана с развитием речи ребенка. Подвижные игры, спортивные мероприятия, эстафеты, физкультурные занятия с музыкальным сопровождением, прежде всего вызывают эмоциональный подъем, помогает снять нервное напряжение. У детей появляется возможность побороть свою закомплексованность, Так например сочетание физических упражнений, музыки, проговаривание стихов в ритм движений, развивает речь, активизирует произвольное внимание, помогает видеть собственные достижения, способствует повышению саморегуляции ребенка на занятии. Восприятия, памяти, ориентировки в пространстве на материале основных движений, психологической установки, функциональная подготовка организма к предстоящим нагрузкам это все неотъемлемо влияет на развитие речи ребенка. Ребенок все воспринимает по-своему, мы должны проявить творческий подход к занятиям физической культурой, чтобы, прежде всего, заинтересовать его, дать ему возможность почувствовать себя уверенней. Все свои жизненные впечатления и переживания малыши отражают в условно-игровой форме, способствующие конкретному перевоплощению в конкретный образ, увлекает и воспитывает ребенка, а встречающиеся в некоторых играх зачины диалоги непосредственно характеризуют персонажи и их действия, которые надо умело подчеркнуть в образе, что требует от детей активной умственной деятельности. В подвижных играх много шуток, юмористического настроения,

соревновательного задора: движения точны, образны, часто сопровождаются неожиданными веселыми моментами, заманчивыми и любимыми детьми считалками и потешками. Так, например, зачины, которые по определению русского фольклориста Г.А.Виноградова являются как бы игровой прелюдией, дают возможность быстро организовать игроков, настроить их на объективный выбор водящего, безоговорочное и точное выполнение правил. Этому способствует ритмичность, напевность или характерное скандирование считалок, предшествующих игре. Обычно в каждой игре есть водящий или ведущий, на эту роль обычно бывает много желающих, а выбрать надо одного, иногда двоих, для чего и служат считалки и скороговорки

Игра - один из самых лучших способов развития речи и мышления детей. Она доставляет ребенку удовольствие и радость, а эти чувства являются сильнейшим средством, стимулирующим активное восприятие речи порождающим самостоятельную речевую деятельность (Бабенкова, Федоровская 2008: 5). Озорные стихи и считалочки не только позволяют вам проводить физкультурные занятия весело, но и помогут разбудить детскую фантазию, творческую инициативу. Каждые 10-15 минут нужно проводить двухминутный перерыв на игру, к которой заранее подобран стишок. Кроме того, при повторении стихотворных строк и одновременном движении у детей формируется правильное звукопроизношение, умение быстро и четко говорить, совершенствуется память, способность согласовывать движения и речь. Уникальное сочетание добрых стихов и простых движений дает поразительный эффект активного умственного и физического развития.

У медведя во бору.

Все играющие стоят, свободно группируясь на одной стороне площадки, на противоположной стороне проводится линия-опушка леса. За линией, в двух-трех шагах от нее, находится берлога медведя.

Играющие подходят к медвежьей берлоге и начинают делать движения, имитирующие сбор ягод, грибов, и в тоже время все вместе приговаривают:

**У медведя во бору
Грибы, ягоды беру,
А медведь не спит
И на нас рычит.**

Когда дети произнесут последнее слово - "рычит", медведь с рычанием выскакивает из берлоги и старается кого-нибудь поймать. Пойманного он отводит в берлогу. Игра кончается, когда будут пойманы трое - пятеро. Коллективно проговоренные стишки в этой игре и игровой задор отлично влияют на развитие речи малышей. Игра как деятельность способствует качественным позитивным изменениям в физическом и психологическом развитии ребенка, оказывает разностороннее влияние на формирование его личности. Именно игра удовлетворит детскую любознательность, доставит радость, поможет вовлечь ребенка в активное освоение основных видов движений (Громова 2009: 1).

Литература

Анисимова Т. Г., Савинова Е.Б. Физическое развитие детей 5-7 лет. – Волгоград, 2009.

Громова О.Е. Спортивные игры для детей. – М., 2009.

Бабенкова Е.А., Федоровская О.М. Игры, которые лечат. – М., 2008.

© Березина Е.С., 2013

Булатова Н. И.

Полевской, МБДОУ ПГО №67

ФОРМИРОВАНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший дошкольный возраст является одним из ключевых в жизни ребёнка и во многом определяет его будущее психическое развитие. Особое значение этого возраста объясняется тем, что он непосредственно связан с тремя фундаментальными жизненными приобретениями ребёнка: прямохождением, речевым общением и предметной деятельностью. Но главное состоит в том, что в этом возрасте ребёнок овладевает умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведение, интеллектуальное и личностное развитие, а именно умением понимать речь и активно пользоваться языком в общении с людьми. Через речь, которой ребёнок овладевает в эти годы, он получает прямой доступ к важнейшим достижениям человеческой, материальной и духовной культуры. У детей трёх, четырёх лет достижения в освоении родного языка уже значительны, тем не менее речь ещё далека от совершенства. Ребёнок не всегда может при помощи взрослых связно и понятно рассказать, что видел на улице, пересказать сказку. Нередки и грамматические ошибки, такие, как неточное употребление предлогов и падежных окончаний, неправильное образование некоторых грамматических форм (много карандашов). Не всегда верно ребёнок употребляет слова (у меня ручки засохли).

Звуковое несовершенство речи объясняется тем, что артикуляционный аппарат у детей младшего дошкольного возраста ещё очень слаб. Гимнастика для рук, ног – дело нам привычное и знакомое. Понятно: мы тренируем мышцы, чтобы они стали ловкими, сильными, подвижными. А вот зачем язык тренировать, ведь он и так «без костей»? Оказывается, язык – главная мышца органов речи. И для него, как и для всякой мышцы, гимнастика просто необходима. Язык должен быть достаточно хорошо развит, чтобы выполнять тонкие, целенаправленные движения, именуемые звукопроизношением.

Недостатки произношения отягощают эмоциональное ребёнка, мешают ему развиваться и общаться со сверстниками. Чтобы эта проблема не возникала у ребёнка в дальнейшем, стоит начать заниматься артикуляционной гимнастикой как можно раньше. Артикуляционная гимнастика поможет быстрее «поставить» правильное звукопроизношение.

Артикуляционная гимнастика – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц речевого аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированных движений органов, принимающих участие в речи. Артикуляционная гимнастика является основой формирования речевых звуков (фонем) и коррекции нарушений звукопроизношения любой этиологии (причина).

Игра – ведущая деятельность в жизни ребёнка. В формировании артикуляционного аппарата используется комплексный подход в подборе игровых упражнений:

- ✓ игры, направленные на укрепление мышц артикуляционной моторики («Окошко», «Чистим зубки», «Месим тесто» и др.);

- ✓ игры для правильного формирования артикуляционных укладов основных фонетических групп звуков («Скажи [А]», «Самолёт гудит [У]», «Кораблик подаёт сигнал [Ы]» и др.);

- ✓ игры на развитие речевого дыхания. Выдох должен быть непрерывный и длительный, потому что звуки ребёнок произносит при выдохе («Сдуй снежинку», «Ветерок», «Футбол» и т.д.);

- ✓ игры, направленные на развитие слуха. Умение слушать необходимо для того, чтобы сам ребёнок научился правильно говорить, произносить звуки, отчётливо выговаривать слова, использовать все возможности голоса: говорить выразительно, менять громкость и скорость речи («Посидим в тишине», «Угадай по голосу» и др.);

- ✓ игры на развитие мелкой моторики. Они включают движения кистей рук и пальцев, сопровождаемые ритмической, несложной речью. Упражнения кистей и пальцев рук способствуют развитию физиологической основы овладения ребёнком речью, развитию двигательного центра мозга, ведающего в том числе, и развитием мелкой моторики.

Комплекс игр и упражнений способствует укреплению мышц артикуляционного аппарата, совершенствованию звукопроизношения, развитию эмоциональной сферы, воспитанию слухового восприятия, развитию правильного речевого дыхания, развитию общей и мелкой моторики.

© Булатова Н. И., 2013

Буракова М. А.
Екатеринбург, МБДОУ – детский сад
компенсирующего вида № 101

ЗРИТЕЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ГИМНАСТИКИ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНЫХ И РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речь и зрение играют большую роль в общении людей друг с другом. Речь является тем свойством психики, которое отличает человеческое существо от других живых существ. Зрение является чудесным даром природы. Глаз – не просто орган чувств, он – часть мозга. Известно, что от состояния зрения зависит общее самочувствие человека и его способность воспринимать окружающий мир. Благодаря речи и зрению малыш познает окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений о предметах и явлениях, овладевает нормами поведения. Своевременное и правильное развитие речи, зрительных функций и способностей – необходимое условие формирования личности ребенка.

В настоящее время увеличивается процент детей имеющих нарушения в развитии зрительной системы. Причиной возникновения глазных заболеваний является врожденная патология глаз, недоразвитие зрительной системы на фоне общего соматического ослабления здоровья, наследственный фактор. В результате заболеваний глаз у детей наблюдается снижение остроты зрения, затрудняется формирование бинокулярного зрения, что осложняет процесс восприятия окружающего мира и влияет на развитие ребенка. Зрительные нарушения очень часто сопровождаются речевым недоразвитием, различным по структуре речевого дефекта: от фонетического, фонетико-фонематического до общего недоразвития речи. Это объясняется тем, что формирование речи слабовидящего ребенка протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Статистический

материал показывает, что речевые нарушения у слабовидящих детей встречаются чаще, чем у детей без зрительной патологии.

Нарушения зрения и речи часто являются серьезным препятствием для полноценного развития ребенка, успешной социализации, освоения им основной общеобразовательной программы дошкольного образования МБДОУ, а в дальнейшем могут привести к трудностям при освоении основных общеобразовательных программ начального образования. Поэтому в дошкольном учреждении компенсирующего вида оказывается логопедическая помощь всем детям, у которых имеются речевые нарушения. ФГТ и ФГОС одним из целевых ориентиров предусматривают сохранение и укрепление здоровья детей, коррекцию недостатков в развитии.

Содержание программы МБДОУ – детский сад компенсирующего вида для детей с нарушением зрения направлено на профилактику и улучшение состояния зрения путем создания щадящих условий, комплекса общеукрепляющих и специальных коррекционных мероприятий. Учитель-логопед МДОУ для детей с нарушениями зрения выявляет особые образовательных потребностей детей и оказывает помощь им в усвоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Дети, поступающие в группы компенсирующего обучения, к сожалению изначально не здоровы, имеют не только зрительный дефект, но и другие отклонения в состоянии здоровья (в том числе нарушения деятельности нервной и сердечно-сосудистой систем, функциональные желудочно-кишечные расстройства и другие гастроэнтерологические заболевания, отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата). В настоящее время проблема здоровья и его сохранения является одной из самых актуальных. Понятие «здоровьесберегающие технологии» прочно вошло во все элементы образовательной системы, начиная с дошкольных образовательных учреждений. Восстановление, охрана, сохранение и укрепление здоровья детей в ДОУ осуществляется через использование различных видов здоровьесберегающих технологий. В работе с детьми, имеющими зрительные нарушения, учителя-тифлопедагоги используют здоровьесберегающие технологии доктора медицинских наук В. Ф. Базарного. Основные методы и приемы данных технологий (режим смены динамических поз, работа с наглядным материалом, максимально удаленным от глаз ребенка, методика сенсорно-координаторных и зрительно-координационных упражнений и т.д.) позволяют снять общее и зрительное утомление ребенка и способствуют его гармоничному развитию. В методических разработках учителей-дефектологов З.П. Малевой, О.Б. Иншаковой, З.Н. Тюбекиной, М.А. Мишина предложены игры и игровые упражнения по развитию зрения, зрительно-двигательной координации и речи.

Анализ современных технологий и методик показывает, что в логопедической работе с детьми, имеющими нарушение зрения и речи, целесообразно использовать зрительно-двигательные гимнастики как средство комплексной коррекции нарушений в развитии, снятия напряжения, повышения двигательной активности.

Зрительно-двигательные гимнастики проводятся учителем-логопедом в процессе непосредственной коррекционно-образовательной деятельности, а также воспитателями в течение дня, после зрительной нагрузки. Они способствуют снятию физического, психического и зрительного напряжения, активизации глазодвигательных функций, развитию способностей зрения (фиксации, локализации, конвергенции, аккомодации), и опосредованно развивают речь ребенка. Гимнастики можно разделить на группы: зрительно-двигательные гимнастики без предметов, зрительно-двигательные гимнастики с предметами, зрительно-двигательные гимнастики с использованием модифицированных схем-тренажеров.

Благодаря зрительно-двигательным гимнастикам без предметов происходит закрепление и накопление словарного запаса существительных, глаголов, прилагательных по лексическим темам, координируется речь с движением, совершенствуется грамматический строй речи, автоматизируется произношение звуков в самостоятельной речи. Благодаря зрительно-двигательным гимнастикам с предметами и картинками происходит активизация, уточнение, расширение словарного запаса, автоматизация, дифференциация звуков в словах и предложениях, развивается слуховое восприятие, фонематический слух, закрепляется навык использования лексико-грамматических категорий. Благодаря зрительно-двигательным гимнастикам с использованием модифицированных схем-тренажеров отрабатывается речевое дыхание, формируется сила, продолжительность ротового выдоха, навык мягкого голосоуправления, плавной голосоуправления, закрепляется изолированное произношение звуков, отрабатывается слоговая структура слов, формируется и совершенствуется умение передавать ритмический рисунок слова, предложения.

Гимнастики без предметов – это физкультминутки, на которых дети выполняют движения, контролируют собственные движения глазами, подключают зрительный анализатор и речевое сопровождение.

Например: «Любопытная Варвара смотрит влево, смотрит вправо.....», «Мы на небо

посмотрели, птички в небо улетели.....», «У меня есть самолет, с ним собрался я в полёт. Правое крыло отвел – посмотрел, левое крыло отвёл, посмотрел....», «Мы посмотрим низко, посмотрим высоко. Мы посмотрим близко. Посмотрим далеко....» и т.д.

Гимнастики с использованием предметов и картинок – это двигательные упражнения, на которых дети выполняют действия с предметами, картинками и прослеживают за ними глазами.

Игры на звукоподражание: «Потяни песенку жука «ЖЖЖЖ» и проследи глазами за полетом жука вправо-влево, вверх-вниз, по диагонали, по кругу», «Потяни песенку самолета «ЛЛЛЛЛ» и проследи глазами за полетом самолета вправо-влево, вверх-вниз, по диагонали, по кругу». Игрушка находится в руках взрослого.

Игры на развитие слухового внимания и фонематического слуха: «Отгадай погремушку по звуку. Проследи за ней открытыми глазами. Проследи за погремушкой закрытыми глазами с опорой на слух», «Послушай звук, выбери картинку – символ этого звука. Подними вверх, посмотри. Опустит вниз, посмотри.....», «Послушай слово, покажи картинку на сенсорном кресте (используются слова-паронимы)» и т.д.

Игры с картинками: «Назови картинку близко, найди и покажи ее тень далеко», «Назови картинку и прикрепил её к сетке прищепкой в разных направлениях. Назови картинку в правом верхнем углу, переведи взгляд на картинку в левом нижнем углу, назови её (5 раз). Назови картинку в левом верхнем углу переведи взгляд на картинку в правом нижнем углу, назови её (5 раз). С верхней картинке на нижнюю (5 раз) и т.д.», «Меткий стрелок глазами по картинкам» и т.д. Отбор картинок осуществляется в зависимости от поставленных целей. Для автоматизации, дифференциации звуков предлагается речевой материал на определенный звук. Для активизации, расширения словарного запаса предлагаются картинки по лексическим темам. С целью отработки грамматических категорий предлагаются картинки с грамматическими заданиями: в единственном и множественном числе, с одним и тем же действием, происходящим в разное время и т.д.

Гимнастики с использованием модифицированных схем-тренажеров (пособий в большом пространстве) – это упражнения, на которых дети прослеживают глазами по заданной траектории, подключая к зрительному акту движения руки, пальцев и речевое сопровождение. Игры: «Перемести капельку дождя сверху - вниз по веревочной дорожке, потяни звук «ССССС», «Помоги жуку пролететь по веревочной дорожке слева – направо, потяни звук «ЖЖЖЖЖ», «Прокати машину по стрелочкам стрелоплана, изображая мотор машины «РРРРРРРР», «Пройди пальчиками по цветным рельсам сверху вниз, слева направо, по кругу, по восьмерке, проговаривая ритмический рисунок слова», «Погуди как паровоз: «ТУ-ТУУУУУ» и проведи указкой путь паровоза» и т.д.

По данным мониторинга образовательного процесса систематическое использование зрительно-двигательных гимнастик приводит к положительной динамике в развитии детей, способствует формированию координированных движений руки, пальцев, развитию зрительно-двигательной координации (согласованного взаимодействия руки и зрения), двигательной активности, успешной ориентировке в пространстве, овладению предметно-практическими действиями, исправлению речевого недоразвития. Кроме того, данный вид деятельности благоприятно влияет на лечение детей в офтальмологическом кабинете. У детей повышается острота зрения, закрепляется бинокулярное зрение.

Литература

Учение и зрение: методическое пособие по охране, гигиене и профилактике зрения // Сост. З. П. Малева – Челябинск, 2002.

Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. – Л., 1982.

Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. – М., 2004.

Тюбекина З.Н., Мишин М.А. Дидактические игры и упражнения с активизацией зрения на занятиях тифлопедагога // Физическое воспитание детей с нарушением зрения, 2001, № 2.

© Буракова М. А., 2013

Бушуева Г.Д.

**Пермь, МАДОУ «Центр развития ребенка –
Детский сад № 252»**

ВЛИЯНИЕ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а так же отклонения в развитии движений пальцев рук, так как кинестетическая функция тесно связана с речевой функцией. В связи с этим в системе по их обучению предусматриваются воспитательные мероприятия в данном направлении.

Такие авторы, как Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева описывают отдельные приемы по развитию моторики у детей с задержкой речевого развития.

Ученые, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени форсированности тонких движений пальцев рук (М.М. Кольцова).

Так, на основе проведенных опытов и обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы (Л.В. Фомина).

Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями таких ученых, как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия. Когда ребенок овладеет двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Влияние мануальных действий (ручных) действий на развитие мозга человека было известно еще во втором веке до нашей эры в Китае. Японский врач Намикоси Токудзиро создал оздоровительную методику воздействия на руки. Работу по тренировке пальцев рук можно начинать с детьми в возрасте 6 -7 месяцев. В этот период полезно делать массаж кистей рук, поглаживать их, слегка надавливая. С 10 месяцев следует начинать активно тренировать пальчики (рвать на мелкие кусочки бумагу, катать шарики из пластилина).

Начиная с полутора лет детям даются сложные задания, специально направленные на развитие тонких движений пальцев. Это застегивание пуговиц, завязывание и развязывание узлов, шнуровка. С народными пальчиковыми играми ребенок встречается уже в колыбели, на коленях у мамы, бабушки или няни. В течение последнего десятилетия специалисты занимаются поиском, возрождением таких игр, обращаясь за помощью к этнографам, фольклористам, филологам. Многие из вновь обретенных игр не устарели и естественно воспринимаются современными детьми. Что касается признания пальчиковых игр официальной педагогикой, то приоритет в этой области принадлежит немецким специалистам. Еще в 1873 году немецкий педагог Фридрих Фребель выделил воспитательное значение пальчиковых игр и включил их в учебный план созданных им детских садов. Как уже говорилось, большинству пальчиковых игр сопутствуют стихи, лишь некоторые из них сопровождаются нерифмованным текстом, обычно диалогом участников или командами водящего. Особое значение имеют игры, использующие одновременные разнотипные движения рук. Осуществление и автоматизация движений такого типа требует создания принципиально новых нейронных сетей, расширяются резервные возможности функционирования головного мозга ребенка. Пальчиковые игры как бы отображают объективную реальность окружающего мира: предметов, животных, людей, их деятельность, а также процессы и явления, происходящие в природе. Четырех - пятилетние дошкольники предпочитают игры с множеством событий, а старшие ребята, как правило, оформляют игры реквизитом: мелкими предметами, домиками, пластмассовыми шариками.

У ряда детей наблюдается отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в виде плохой координации сложных движений, их недостаточной точности и ловкости, в виде затруднений при выполнении упражнений по словесной инструкции. Характерными признаками являются некоторая скованность, отсутствие легкости и грациозности при выполнении упражнений.

Обращают на себя внимание и особенности мелкой моторики пальцев рук. Наши наблюдения за тем, как дети застегивали и расстегивали пуговицы, завязывали и развязывали ленты, шнурки, позволили увидеть нарушенную координацию пальцев.

Мы создали картотеку игр (пальчиковых, подвижных, дидактических), физкультминуток, опиралась на лексические темы, наметили основные задачи работы. Вот некоторые из них:

1. Научить детей ходить в определенном направлении (по прямой, по кругу), под заданный ритм.
 2. Научить детей стоять попеременно на одной ноге.
 3. Научить детей подпрыгивать на двух ногах, затем на правой, левой ноге.
 4. Научить детей попеременно вставать, приседать под счет.
 5. Научить поднимать руки вверх, вперед, в стороны, на пояс, вытягивать руки вперед, отставлять ногу в сторону, опускать голову вниз, наклоняться вперед, в стороны, назад, левую руку к плечу, правую на голову, выставить правую ногу вперед, на пятку, на носок.
 6. Научить детей ловить мяч двумя руками, одной рукой.
 7. Научить детей ловить мяч после удара по полу, по стене.
 8. Научить детей ловить мяч после нескольких ударов об пол (удары об пол левой, правой рукой с попеременным чередованием).
 9. Научить детей перекачивать (перебрасывать) мяч с одной руки на другую.
- Научить детей передаче мяча с небольшого расстояния в шеренгах.

11. Используя ленты, а потом веревочку, научить детей завязывать и развязывать узел, бант.
12. Научить детей поочередно соединять большой палец и указательный, средний, безымянный, мизинец.

13. Научить детей ритмично выполнять движения «ладонь – кулак - ребро».

Начали с простых упражнений, типа «Мальчик-с пальчик, где ты был?»- этот вид упражнений - прикосновение большого пальца к каждому другому пальцу на этой руке, проводились под разными названиями «Гости, Колечки». Для тренировки большого пальца руки мы используем упражнение «Скакалка». Это упражнение трудное. Круговые вращения большим пальцем делаются ритмично, с большой амплитудой, сначала в одну сторону, а потом в другую. В игре с бумагой детям предлагаем, пользуясь всеми пальцами обеих рук, разгладить его так, чтобы он не топорщился и чтобы не один его край не остался загнутым.

Помимо подобранных речевых упражнений мы предлагаем детям: лепить из целого куска пластилина, игры с конструктором, мозаикой, кубиками, рисовать, раскрашивать, резать ножницами, нанизывать крупные пуговицы. В процессе таких интересных занятий у детей развиваются движения кистей и пальцев рук, пробуждается положительное эмоциональное отношение к игре. Для развития выразительности речи мы используем разные виды театра - театр картинок, пальчиковый театр, настольный театр.

Систематические упражнения по тренировке мелкой моторики полезно и для подготовки к письму. В дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, навыков ручной умелости. Но в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучения ему, что часто приводит к формированию неправильной техники письма. У детей к 6-7 годам заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Кисти рук должны приобрести подвижность, гибкость, точность. Будущему первокласснику это необходимо, т. к. в психологическом плане тренировочные упражнения для руки логично вписываются в развитие операционно-технической сферы деятельности ребенка.

В ходе выполнения упражнений у ребенка будут формироваться произвольное внимание и определенные волевые качества. То есть дошкольник потренируется специально ограничивать свое восприятие и свое поведение рамками конкретного упражнения. Кроме того, здесь в определенной мере будут задействованы память, мышление и воображение ребенка. Но чтобы был достигнут результат, любая деятельность должна осуществляться системно. Весь накопленный материал мы классифицировали по принципу комплексного оказания помощи детям. Работа в группе строилась таким образом, что каждую неделю мы с детьми изучали определенную лексическую тему.

Поэтому мы старались подобрать интересный и разнообразный материал по подготовке руки к письму. Он включает в себя штриховку, пунктировку, дорисовку, обводку и другие упражнения, которые предлагаются в игровой форме.

Таким образом, разработанная система по развитию общей и мелкой моторики руки является эффективной для речевого развития детей.

Литература

- Басов А.В., Тихомирова Л.Ф.* Развитие логического мышления детей. – М., 1996.
Володькова Н. П., Лапковская В. П. Речевые развлечения в детском саду. – М., 2009.
Кольцова М. М., Рузина М. С., Ребенок учится говорить: Пальчиковый игротренинг. – Ек-г, 2004.
Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – М., 1995.
Синицына Е. И. Умные пальчики. – М., 1998.

© Бушуева Г.Д., 2013

Воронцова И. К.
Екатеринбург, УрГПУ

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Развитие связной речи является центральной задачей речевого развития детей. Это обусловлено, прежде всего, социальной значимостью и ролью речи в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Выготский 2001; Леонтьев 2007; Рубинштейн 2002 и др.). Исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (Леонтьев 2007; Щерба 2008).

Для ребенка достаточный уровень речевого развития – залог успешного обучения. Однако, как показывают наши наблюдения, речь учеников нередко отличается малым словарным запасом слов, школьники испытывают затруднения при построении связного высказывания в процессе общения. Для решения указанных проблем мы разработали комплекс упражнений, направленный на развитие умений

связной речи у второклассников. При этом нами учитывалось, что процесс речевого развития требует системного, комплексного подхода. Развитие связной речи должно происходить постепенно, задача учителя – обеспечить связь между речевой деятельностью учащихся и их жизненным опытом. При подборе материала по развитию речи необходимо также учитывать возрастные особенности учащихся, уровень сформированности их речевых умений; задания должны быть посильными для выполнения.

Во 2 классе при ознакомлении учащихся с основными признаками текста полезно использовать на уроке алгоритм, который помогает учащимся легко ориентироваться и разграничивать текст и набор предложений. Алгоритм основывается на положении о том, что текст это два и более предложения, текст составляет тематическое единство и в тексте выражается основная мысль.

Большого внимания и целой системы упражнений требует работа по определению и выделению частей текста: вступление, основная часть, заключение. При определении частей текста можно провести сравнение между «построением дома» и «построением текста». Например: на доске появляется аппликация «Дом». Что это? – Дом. А какой это дом? Учащиеся дают краткую характеристику. Почему дом такой? – Так придумал, решил хозяин. Так и автор текста определяет, каким он хочет видеть свой текст (рассказ, сказку). С чего начал строительство дома хозяин? – С фундамента. Автор придумал «вступление». Далее хозяин строит в соответствии с задуманным основную часть дома и автор излагает «основную часть» текста в соответствии с темой и основной мыслью. Закончил строительство дома «хозяин» – покрыл крышу, а автор придумал «заключение». В доме печка согревает, создает тепло. В тексте автор высказывает свое мнение, отношение к тому, что нам рассказывает. «Окошко» в доме – загляни! – и ты узнаешь, что внутри. Так и в тексте: основную мысль можно понять, вникнув в само содержание.

Проведенная работа поможет детям облегчить процесс усвоения, понимания, структуры текста, определения темы и основной мысли текста.

Для составления комплекса упражнений нами был проанализирован учебник Т.Г. Рамзаевой «Русский язык. 2 класс» [Рамзаева 2002] на соответствие учебного материала (по темам) развитию умений связной речи. Тематическое содержание учебника мы объединили в разделы и проанализировали их с точки зрения представленных видов упражнений. Также нами были предложены упражнения, дополняющие материал учебника с целью системного развития умений связной речи младшего школьника.

Раздел «Повторение» представлен упражнениями, направленными на создание собственного текста (всего 2), упражнениями – «размышлениями» (2), упражнениями аналитического характера (4). Мы предлагаем дополнить материал раздела упражнениями творческого характера, аналитико-синтетического характера, упражнениями, направленными на исправление деформированного текста, на переработку готового текста

Раздел «Звуки и буквы» представлен упражнениями – «размышлениями» (8), упражнениями аналитического характера (4), упражнениями, направленными на создание собственного текста (2), упражнениями аналитико-синтетического характера (1), творческими упражнениями (1). Мы предлагаем дополнить материал раздела упражнениями, направленными на исправление деформированного текста, на переработку готового текста.

Раздел «Развитие речи» представлен упражнениями – «размышлениями» (7), упражнениями аналитического характера (4), упражнениями, направленными на создание собственного текста (5), упражнениями аналитико-синтетического характера (6). Мы предлагаем дополнить материал учебника упражнениями творческого характера, упражнениями, направленными на исправление деформированного текста, на переработку готового текста.

Раздел «Орфография» представлен упражнениями – «размышлениями» (4), упражнениями аналитического характера (2), упражнениями аналитико-синтетического характера (3), творческими упражнениями (1). Мы предлагаем дополнить материал учебника упражнениями, направленными на исправление деформированного текста, на переработку готового текста.

Раздел «Части речи» представлен упражнениями аналитического характера (6), упражнениями, направленными на создание собственного текста (5), упражнениями аналитико-синтетического характера (2). Мы предлагаем дополнить материал учебника упражнениями творческого характера, упражнениями, направленными на исправление деформированного текста, на переработку готового текста, упражнениями – «размышлениями».

При разработке методического инструментария мы постарались учесть особенности и специфику развития связной речи младших школьников, и предлагаем следующий комплекс упражнений.

Упражнения аналитического характера – упражнения направлены на формирование умения раскрывать тему высказывания, основную мысль, умение располагать материал в определенной композиционной форме. Примеры упражнений: Прочитай, определи, где текст, где не текст. Объясни

почему; Прочитай. Подбери заголовок к тексту; Прочитай текст. О чем этот текст? В чем заключается основная мысль текста? Озаглавь текст.

Упражнения аналитико-синтетического характера необходимы для работы над такими речевыми умениями, как умение раскрывать тему и мысль высказывания.

Примеры упражнений: Прочитай текст. О чем он? Из скольких частей он состоит? Озаглавь каждую часть. Запиши главную часть текста; Прочитай текст. Из предложенных вариантов выберите тему, основную мысль и заголовок. Объясните свой выбор. Перескажите текст; Прочитай. Выбери подходящее по смыслу начало текста. Объясни свой выбор. Запиши получившийся текст.

Упражнения на исправление деформированного текста формируют умение строить высказывание в определенной композиционной форме, умение раскрывать тему высказывания, умение отбирать необходимый для высказывания материал.

Примеры упражнений: Прочитай предложения. Запиши их в таком порядке, чтобы получился связный текст. Придумай заглавие; С этим текстом случилась беда: его забыли озаглавить, перепутали предложения и не дописали окончание. Помогите тексту принять должный вид. Придумай заголовок для текста;

Упражнения, направленные на переработку готового текста - развивают умение отбирать и систематизировать материал, располагать его в соответствии с композицией.

Примеры упражнений: Прочитай текст. О чем он? Я составила план. Проверь, правильно ли я это сделала?; Перед тобой текст. Два абзаца заменены фрагментами плана. Подумай, о чем могла идти речь в этом месте. Запиши текст целиком; Составь по плану рассказ. Озаглавь его.

Упражнения, направленные на создание собственного текста развивают умение собирать материал, умение систематизировать отобранный материал, умение выстраивать материал в определенной композиционной форме.

Примеры упражнений: Представь, что у тебя потерялась собака. Как ты будешь описывать ее тем, кто будет помогать тебе ее искать? Составь и запиши текст объявления; Прочитай заголовок. Придумай к нему план текста (в тексте три-четыре абзаца). Запиши текст в тетрадь; Составь рассказ по серии картинок и данным словам. Придумай заглавие.

Мы считаем, что при помощи данного комплекса упражнений в сочетании с материалом, представленным в учебнике, развитие связной речи будет протекать наиболее успешно и интенсивно. С каждой группой упражнений количество формируемых умений связной речи возрастает. Это обусловлено тем, что упражнения усложняются, изменяется характер заданий. Задания могут варьироваться в зависимости от возможностей конкретной группы учащихся (облегчаться или усложняться).

Литература

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М. 2001.

Ладыженская Т.А. Обучение связной речи в школе. Методы обучения в современной школе: Сб. статей / Под ред. Н.И. Кудряшова. – М. 2003.

Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. – М. 2005.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. 2007.

Львов М.Р. Методика развития речи младшего школьника. – М. 2003.

Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы. 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002.

© Воронцова И. К., 2013

Гильзева В.Р.

Екатеринбург, МАДОУ ЦРР - детский сад №587

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ДОУ

Широкое изучение проблемы адаптации детей к условиям жизни и воспитания в дошкольном учреждении было возрождено в 80-х годах XX века такими учеными, как Н. Д. Ватутина, Л. Н. Павлова, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер. Изменения речевой активности детей при поступлении в дошкольные образовательные учреждения относятся к параметрам оценки социальной адаптации воспитанников. В этот период особое значение имеют индивидуальные особенности детей в сфере общения и их речевые умения и навыки. Из практики хорошо известно, что в процессе адаптации детей к ДОУ и при переходе ребенка из одной среды в другую происходят неблагоприятные для его развития изменения в поведении и психике.

Формирование речи в раннем детстве определяется развитием новых видов деятельности. Известно, что возникновение новых видов деятельности ребенка и новых отношений его со сверстниками и взрослыми приводит к дальнейшей дифференциации функций и форм его речи. Высшие психические функции внутренне связаны с развитием речевой активности и языковой способности. Это объясняет факт понижения общей психической и речевой активности детей в период

адаптации к новой среде. Современными исследователями установлено, что в период адаптации задерживается пополнение активного словаря детей новыми словами. Лишь к концу первого месяца адаптации дети начинают использовать порядка 10-15 новых слов, затем словарь детей ежемесячно пополняется 20-23 словами.

С повышением речевой активности детей возрастает и их психическая активность. Под влиянием речи перестраиваются психические процессы ребенка – его восприятие, мышление, память. Однако процесс овладения речью, в свою очередь, зависит от развития деятельности ребенка, от его восприятия и мышления. На начальных ступенях овладения речью значение, которое ребенок вкладывает в слышимые и произносимые им слова, существенно отличается от значения, которое эти же слова имеют для взрослого. На протяжении раннего детства происходит изменение значений слов, что является одной из важнейших сторон умственного развития ребенка.

«Пересечение» в развитии речи и мышления, языковой и интеллектуальной способностей ребенка осуществляется до 2-3 лет. Условием развития познавательной активности в данный период выступает общение ребенка с взрослым партнером, в процессе которого ребенок усваивает заинтересованное отношение к предметам и явлениям, способы исследовательских действий и управления своим поведением. Структурирование картины мира и собственного Я, представлений о своих умениях и возможностях происходит благодаря слову.

Социальная среда и роль взрослого в развитии речевой активности ребенка – важные факторы социального и общего развития ребенка в раннем детстве и младшем дошкольном возрасте. Поэтому в период адаптации воспитанников к ДОО особые требования предъявляются к речи воспитателя, его умению моделировать педагогические ситуации, позволяющие решать задачи стимулирования речевой активности детей, формировании речевых умений и навыков воспитанников.

Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка, исследователи называют языковой способностью.

Решение задач стимулирования речевой активности и развития языковой способности детей в процессе их адаптации к ДОО предполагает:

- ✓ развитие способности подражать речевым и предметным действиям взрослого, соотносить данные действия и конструировать новые по усвоенным моделям;
- ✓ развитие у детей понимания речи окружающих и накопление речевых средств, постепенное увеличение словарного запаса, уточнение и обогащение значений слов, различение грамматических форм.

Эти задачи тесно связаны друг с другом. При этом пассивная речь опережает развитие активной речи, ведет за собой ее развитие. Динамика соотношения пассивной речи с активной характеризует изменения потребности детей в общении со сверстниками и взрослым при переходе от уровня пассивной к активной адаптации. Дети все чаще включаются в речевые взаимодействия с воспитателями и сверстниками, учатся решать коммуникативные задачи.

Первым этапом развития речи в процессе адаптации детей к условиям ДОО является использование воспитателем приема «проговаривания» действий на протяжении всего воспитательного процесса: одевание, раздевание, умывание, кормление и т. д. При этом речь воспитателя не должна быть однообразной. Так, фразу «Пошли мыть руки» можно заменять на «Вымоем руки», «Сейчас мы пойдем мыть руки», «Пойдемте мыть руки», «Пора помыть руки» и т. д. Обращается внимание на реализацию разных функций речи: назывной, комментирующей, обобщающей, планирующей, контролирующей – в процессе организации всех форм детской жизнедеятельности в саду. В этом случае речь становится средством активации речевой деятельности детей и организации их собственного поведения. Речь воспитателя может как ограничивать действия детей («Нельзя»), так и побуждать к действиям, может совмещаться с действиями и завершать их («Будем одеваться» - «Одеваемся» - «Оделись»). Адекватное выполнение действий детьми говорит о правильном восприятии и понимании обращенной к ним речи. Таким образом, воспитатель подводит детей к овладению более сложными функциями речи – регулирующей и планирующей. Все это обеспечивает переход от пассивной к активной адаптации.

Речевое комментирование воспитателем организации жизнедеятельности детей способствует тому, что дети первой группы адаптации (дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми, в получении ласки и сведений об окружающем) побуждаются к сотрудничеству с взрослым с целью получения от него новых сведений об окружающем мире и новых способов действия. При этом дети первой группы адаптации переходят во вторую группу адаптации, где потребность в общении с взрослым рассматривается как сотрудничество и желание получать новые знания об окружающем. Поэтому на данном этапе следует поддерживать все возрастающий интерес к окружающим явлениям, предметам, игрушкам, картинам, самим взрослым. На основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности происходит совершенствование восприятия

более сложных образцов речи, различных вариантов предложений, обогащение словаря, уточнение и усвоение лексических и грамматических значений слов. Это ведет к развитию потребности в общении с взрослыми на познавательные темы и к активным познавательным действиям. Общение приобретает инициативный характер, ребенок чувствует потребность в активных самостоятельных действиях и благодаря этому переходит в третью группу адаптации.

К концу периода адаптации дети должны уметь осознанно воспринимать речь взрослых, то есть уметь вслушиваться в речь окружающих, правильно выполнять словесные инструкции, активно пользоваться звукоподражаниями, пользоваться в общении ситуативной речью как по указанию воспитателя, так и по собственной инициативе. Самым важным достижением является появление у детей активной речи, желания говорить, когда дети в общении начинают отвечать на вопросы воспитателя на занятиях, по своей инициативе вступают в общение с взрослым и сверстниками. Воспитанники к этому времени усваивают основные синтаксические единицы, которыми и пользуются в общении.

Приемами, опосредующими процесс адаптации детей к ДОО, являются:

✓ показ и рассматривание предмета. То, что показывает и называет взрослый, приобретает для ребенка особый интерес, вызывает радостные эмоции, которые он переносит на взрослого, тем самым данный прием помогает наладить контакт с ребенком, построить положительные взаимоотношения;

✓ выполнение действий с предметом. Выполнив вместе с воспитателем ряд действий с предметом, ребенок переносит это в самостоятельную игровую деятельность, что способствует развитию игры детей и, как следствие, развитию взаимоотношений детей, так как в общении со сверстниками воспитанники вступают по поводу интересующей их совместной деятельности, а наиболее привлекательной деятельностью дошкольников на протяжении всего дошкольного периода является игра;

✓ просьбы, поручения. Этот прием помогает сформировать у детей ориентировку в окружающем, учит правильно обращаться с просьбой к сверстнику или взрослому. Использование данного приема приводит к формированию умения самостоятельно выражать просьбу, что, прежде всего, необходимо в общении детей друг с другом в условиях игры и другой совместной деятельности;

✓ вопросы – ответы. Данный прием используется для активизации речи детей: побуждает детей к усвоению правил диалогической речи, а также позволяет развить у детей умение вслушиваться в обращенную к нему речь взрослого и сверстника, благодаря чему развивается социальная перцепция и ориентировка;

✓ опосредованное общение через игрушку. Опосредованное общение через игрушку создает непринужденную обстановку в группе, что очень важно для развития вербальной и невербальной коммуникации, способствует снятию страхов неизвестности, несоответствия требованиям взрослого, «брошенности», вызывает повышение познавательного интереса детей, что ведет к более быстрому привыканию к условиям ДОО;

✓ многократное проговаривание речевого материала или комментирование действий. Этот прием способствует формированию стереотипов поведения, т. к. привлекает детей к выполнению правил и образцов, что, в свою очередь, приводит к произвольному запоминанию речевых образцов и дальнейшему сознательному их использованию в аналогичных ситуациях, а также помогает формировать у ребенка произвольную деятельность и поведение. Комментирующая речь оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние детей, которое достигается положительной оценкой деятельности ребенка и отдельных действий. Желание услышать в рассказе взрослого положительную оценку своей деятельности способствует развитию у ребенка потребности в социальном соответствии.

Благодаря этим приемам, мотивом общения детей в ситуации игрового и коммуникативного взаимодействия с другими детьми, педагогом сначала становится «делать, как взрослый», затем «быть, как взрослый». В целом это способствует переходу от этапа адаптации к этапу социализации и к первым попыткам самоутверждения в группе сверстников.

© Гилязева В.Р., 2013

Голубева И.А.
Тавда, МКДОУ № 18

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ (ПРИМЕНЕНИЕ МАССАЖЕРА СУ-ДЖОК)

Дошкольный возраст - это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи - фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период

развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Основные задачи развития речи: воспитание звуковой культуры речи, обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, обучение связной речи – решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение содержания речевой работы, меняются и методы обучения. У каждой из перечисленных задач есть целый круг проблем, который необходимо решать параллельно и своевременно. Проведенные исследования отечественных и зарубежных психологов, физиологов и педагогов показывают, что развитие рук находится в тесной взаимосвязи с развитием речи и мышления ребенка, оказывая большое влияние на функции нервной деятельности. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее - от пальцев. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь.

Пальчиковые игры и упражнения, пальчиковые разминки способствуют развитию речи детей дошкольного возраста. При этом следует отметить, что зачастую педагоги дошкольного образования не уделяют достаточно внимания развитию мелкой моторики, не в полной мере используют в своей работе различные пальчиковые игры, не владеют методикой проведения занятий. Пальчиковые игры в основном используются в работе с детьми младшего дошкольного возраста, в то время как и в старшем дошкольном возрасте игры пальчиками не теряют своего развивающего потенциала. В работе со старшими дошкольниками можно использовать игры, сочетающие элементы театрализации и пальчиковые игры (пальчиковый театр). Развитие речи – это основной показатель развития детей и главное условие успешности организации разнообразной детской деятельности. Недостатки речи обнаруживаются особенно четко при обучении в школе и могут привести к неуспеваемости, порождают неуверенность в своих силах.

Родителей и педагогов всегда волновали вопросы: как обеспечить полноценное развитие ребенка? Как подготовить его к школе? В нашем детском саду эту проблему мы решаем с помощью пальчиковых игр с различным нетрадиционным материалом. Почему с нетрадиционным? Нетрадиционный материал своей необычностью, яркостью, оригинальностью привлекает и удерживает внимание ребенка. Учеными доказано, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Следствием слабого развития мелкой моторики является общая неготовность современных детей к письму или проблем с речевым развитием. С большей долей вероятности можно заключить, что если с речью не все в порядке, это наверняка проблемы с моторикой. Однако, если речь ребенка в норме, это вовсе не значит, что он хорошо управляется со своими руками. К сожалению, о проблемах с мелкой моторикой большинство родителей узнают только перед школой. Это оборачивается двойной нагрузкой на ребенка: кроме усвоения новой информации, приходится еще учиться удерживать в непослушных пальцах карандаш или ручку. Вообще педагогу в своей работе необходимо использовать самые разнообразные методы и средства развития интеллектуальных и речевых возможностей ребенка. Одним из таких средств является развивающий массаж. При систематическом проведении массажа улучшается функция рецепторов проводящих путей, усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами. И одной из нетрадиционных форм массажа является Су – Джок терапия ("Су" – кисть, "Джок" – стопа). В основе метода Су -Джок лежит система соответствия, или подобия, кистей и стоп всему организму в целом. В чем же заключается это подобие? Тело человека имеет 5 условно отдельных частей: голова, две руки и две ноги. И у кисти руки, и у стопы ноги — по 5 пальцев, которые соответствуют 5 частям тела. Это сходство наглядно можно представить, рассмотрев собственную кисть. Максимально отставленный большой палец — это голова, мизинец и указательный пальцы — руки, а средний и безымянный — ноги. Возвышение ладонной поверхности, расположенное под большим пальцем, — грудная клетка, остальная ее часть — брюшная полость. Тыльная сторона кисти — спина, а продольная линия, условно делящая кисть пополам, — позвоночник. Особое место в методике Су-Джок отводится большому пальцу, на котором «лицо» находится на ладонной поверхности, а «затылок», соответственно, — на тыльной стороне руки.

Следовательно, актуальность использования массажера Су-джок в коррекции у дошкольников с речевыми нарушениями состоит в том, что:

- во-первых, ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с речевыми нарушениями характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к обучению. Использование массажера Су-джок вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

- во – вторых, детям нравится массировать пальцы и ладошки, что оказывает благотворное влияние на мелкую моторику пальцев рук, тем самым, способствуя развитию речи.

В своей практике я применяю су-джок - массажеры в виде массажных шариков в комплекте с массажными металлическими кольцами. Шариком можно стимулировать зоны на ладонях, а

массажные колечки надеваются на пальчики. Ими можно массировать труднодоступные места. Как известно, массаж – это мощный биологический стимулятор, воздействующий на функции кожи, уровень снабжения организма кислородом и питательными веществами, на сократительные способности и работоспособность мышц массируемой кисти руки, а также на эластичность суставов и связок. На кистях имеются точки (или зоны), которые взаимосвязаны с различными зонами коры головного мозга. Поэтому, определив зоны соответствия речеобразующих органов и систем, можно воздействовать на них с целью профилактики и коррекции речевых нарушений. За речь у человека отвечают, главным образом, две зоны, находящиеся в коре головного мозга — это зона Вернике, которая отвечает за сенсорную или импрессивную речь. Т.е. эта зона отвечает за восприятие речи. И зона Брока, отвечающая за экспрессивную речь – произнесение звуков самим человеком. Из этого следует, что для стимуляции речевого развития воздействовать надо на точки соответствия головному мозгу. По теории Су-Джок это верхние фаланги пальцев. Поэтому хочу посоветовать педагогам применение су-джок массажёров в коррекции речи дошкольников, так как это способствует созданию функциональной базы для перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной речевой работы с ребенком, повышает физическую и умственную работоспособность детей. И в заключении хочу сказать, что «Истоки творческих способностей детей и их дарований – на кончиках пальцев... Чем больше уверенности и изобретательности в движении детской руки, тем тоньше взаимодействие с орудием труда, чем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем глубже входит взаимодействие руки с природой, с общественным трудом в духовную жизнь ребёнка. Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок».

Литература

- Аммосова Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями: Логопед, № 6, 2004 . – с. 78-82.
- Бот О.С. Формирование тонких движений пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи: Дефектология, № 1, 1983.
- Богуш Д.А. Корейский метод Су-Джок. – М., 2008.
- Громова О.Е. Инновация в логопедическую практику: Методическое пособие для ДОУ. – М., 2008.
- Ивчатова Л. А. Су-док терапия в коррекционно-практической работе с детьми. Логопед – 2010. № 1.
- Крупенчук О.И. Пальчиковые игры. – М., 2008.
- Новикова О.А. ум на кончиках пальцев: веселые пальчиковые игры. – М., 2007.
- Османова Г.А. Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики. – М., 2008.

© Голубева И.А., 2013

Дегтярева Л.В.

Пермь, МБДОУ «Детский сад №317»

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ЛОГОПУНКТА ДЕТСКОГО САДА

Любая форма дизонтогенеза непременно сопровождается дисфункцией тех или иных параметров психической деятельности. Своевременная психологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей позволяет приблизить любой вид онтогенеза к нормальному течению, облегчить вхождение ребенка в обычную социальную среду. Наиболее коррегируемым считается возраст от 5 до 12 лет. Мозговые уровни формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь одни над другим. Каждый последующий уровень неизбежно включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития зрелую психику. Очевидно, что коррекционно-развивающий и формирующие процессы должны начинаться с уровня, предшествующего несформированному или пораженному.

Работы В.М.Бехтерева, А.Н.Леонтьева, Н.С.Лейтеса, А.Лурия, П.Н.Анохина доказали влияние сформированности тела на уровень развития высших психических функций и речи. Следовательно, коррекционная, развивающая работа должна быть направлена «снизу вверх» (от движения к мышлению), а не наоборот.

Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций. Так как сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития высших психических функций, логично в начале коррекционно-развивающего и формирующего процесса отдать предпочтение именно двигательным методам. Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагает востребованность таких психических функций, как эмоции, память, восприятие и т.д. следовательно, в результате коррекции и развития этих функций создается базовая предпосылка для полноценного их участия в овладении чтением, письмом, математическими знаниями.

Коррекционно-развивающая работа, основанная на двигательных методах должна включать в себя растяжки, дыхательные, глазодвигательные, перекрестные телесные упражнения, упражнения для

языка и мышц челюсти, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы.

Необходимым условием любого коррекционного процесса при работе с детьми является система наказаний и поощрений, если она разработана совместно с ним. Наказанием может служить выбывание из игры на «скамью запасных», «лишение роли лидера» и др. в качестве поощрений могут служить различные призы, исполнение любимой музыки, ведущая роль в игре и т.д. занятия с ребенком должны начинаться с проработки фазы развития, которая предшествовала пропущенной или при прохождении которой наблюдались явные отклонения.

Цель наших занятий – создание условий для практического овладения базовыми нейропсихологическими, телесно-ориентированными техниками применительно к дошкольному возрасту.

Задачи, решаемые в ходе наших занятий:

1. Познакомить детей с упражнениями для стабилизации и активизации энергетического потенциала организма, оптимизации и коррекции межполушарных взаимодействий и специализации левого и правого полушария.

2. Содействовать усвоению основных упражнений с опорой на собственное тело.

В структуру занятия включены:

✓ дыхательные упражнения. Они улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность, формируют умение произвольно контролировать дыхание;

✓ растяжки. Нормализуют гипертонус и гипотонус мышц. Оптимизация тонуса является одной из самых важных задач нейропсихологической коррекции. Гипотонус сочетается с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий. Гипертонус, как правило, проявляется в двигательном беспокойстве, нарушении сна. У детей с гипертонусом ослаблено произвольное внимание, нарушены двигательные реакции. В начале занятия даем ребенку почувствовать свой собственный тонус и показать варианты работы с ним на самых наглядных и простых примерах, одновременно обучая ребенка приемам релаксации.

✓ Глазодвигательные упражнения. Они позволяют расширить поле зрения. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие.

✓ Телесные упражнения. При выполнении упражнений для тела и пальцев снимаются мышечные зажимы, происходит «чувствование» своего тела, что способствует обогащению сенсорной информации. В результате движения во время мыслительной деятельности простираиваются нейронные сети, позволяющие закреплять новые знания. Важно знать и помнить: неподвижный ребенок не обучается!

✓ Упражнения на развитие мелкой моторики рук.

✓ Упражнения для релаксации, развивающие коммуникативную и когнитивную сферу.

Благодаря системной и целенаправленной работе в данном направлении ребенок овладевает базовыми нейропсихологическими, телесно-ориентированными игровыми техниками. Успешное овладение описанных выше упражнений выполняет комплексную функцию в развитии ребенка: успокаивают и уравнивают психику, повышают потенциальный энергетический уровень, развивают внимание, память, мышление, а следовательно и речь.

В 2011-2012 учебном году на логопункт нашего детского сада было зачислено 36 человек, выпущено с чистой речью – 20 детей.

Литература

Бельская А.Л. Опыт психологической коррекции в детском возрасте. – Екатеринбург, 2011.

Семенович А.В. Все виды расстройств с отклонениями в развитии. – М., 2007.

Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников. Практическое пособие. – М., 2008.

© Дегтярева Л.В., 2013

Дю Н.В.

Екатеринбург, МБДОУ детский сад №438

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Компьютер активно входит в нашу жизнь, становясь необходимым и важным атрибутом не только жизнедеятельности взрослых, но и средством обучения детей.

Использование современных компьютеров в работе с детьми дошкольного возраста обусловлено необходимостью значительных перемен в системе дошкольного образования.

Общее недоразвитие речи (в осложненном и неосложненном варианте по Е.М. Мастюковой, О.В. Правдиной) составляет основное речевое нарушение у детей на логопункте МБДОУ детский сад

№ 438. В последние годы отмечается увеличение числа детей с данными нарушениями речи, у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути воспитания и обучения данной категории детей. Известно, что использование в коррекционной работе здоровьесберегающих нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом. На индивидуальных и подгрупповых занятиях, для реализации коррекционных задач и повышения мотивации детей, мы использовали компьютерные программы, которые могут служить одним из средств оптимизации процесса коррекции речи. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка. Занятия с использованием компьютера должны проводиться при обязательном соблюдении следующих условий для сбережения здоровья ребенка:

- ✓ использование новых моделей компьютера;
- ✓ работа с компьютером на одном занятии в течение короткого времени (5-10 мин.) и не более двух раз в неделю (индивидуально, в зависимости от возраста ребенка, особенностей его здоровья);
- ✓ до начала занятия и после должна проводиться гимнастика для глаз, с специально изготовленным пособием.

Помимо того, обязательным является включение в занятия учителя-логопеда игр, направленных на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно-пространственных отношений, что особенно необходимо для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

У дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи различного уровня, выявляется недостаточное понимание и различение грамматических форм; затруднения, а иногда и невозможность связно, последовательно, логично передать содержание текста; недостаточность объема словаря; вербальные замены; при осложненном варианте общего недоразвития речи имеют место определенные сложности при автоматизации поставленных звуков. Поэтому на подгрупповых и индивидуальных занятиях фрагментарно нами используются компьютерные презентации. С детьми, имеющими I, II уровень общего недоразвития речи, уточняю, закрепляю с помощью компьютера такие понятия, как цвет, форма, величина (игра «Мы художники»).

Направления коррекционной работы с использованием ИКТ:

- ✓ Развитие связной речи в подготовительной группе (пересказ, составление текста с опорой на серию сюжетных картинок – презентация «Снеговик»).
- ✓ Подготовка к обучению грамоте, формирование навыков фонематического анализа (презентация «Человечки-звуки», «Вагончики»).
- ✓ Формирование зрительно-пространственных отношений (презентация «Где спит рыбка»).
- ✓ Работа над звукопроизношением в старшей и подготовительной группе, артикуляционная гимнастика «Сказка о веселом язычке» (компьютерные презентации «Мы красиво говорим», «Автоматизация звуков»).
- ✓ Формирование лексико-грамматических категорий. Словообразование, словоизменение на материале презентаций «Где спит рыбка», «Транспорт», «Какой, какая, какие».
- ✓ Коррекционно-оздоровительное направление. Самомассаж, игры на развитие общей, мелкой моторики рук (подборка упражнений для родителей).

Для формирования мотивации к речевой деятельности мы считаем эффективным использование метода наглядного моделирования. Применение пространственных моделей (схем) в обучении детей старшего дошкольного возраста служит связующим звеном между образным и логическим мышлением, учит ребенка анализировать отображенную в модели действительность, выделять в ней главное и второстепенное, рассуждать, делать выводы. Поэтому на занятиях по составлению рассказов и формированию лексико-грамматических категорий использую модели звукового и слогового состава слова, словесного состава предложения, обыгрываем с детьми эти модели. Подобные схемы и модели помогают приучить детей к наблюдениям за языком, повышают интерес к звуковой стороне речи, слову, его смысловому значению, что создает предпосылки для формирования фонематического восприятия. Модели артикуляции отражают положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука и соответствуют его характеристике, т.е. исполняют роль зрительных опор, что, безусловно, способствует активному развитию у детей собственных произносительных навыков, развивает внимание, память. При помощи пособия «Сказка о веселом язычке» (подвижные игрушки и компьютерная презентация) закрепляем правильное выполнение артикуляционных упражнений. Используемые нами компьютерные программы «Игры для Тигры», «Человечки-звуки», «Вагончики» успешно помогают детям с недоразвитием речи усвоить, осмыслить такие понятия, как «звук», «слово», «слог», часть и целое, способствуют формированию первоначального навыка овладения чтением.

Применение ИКТ в коррекционной работе позволило сделать мне следующие выводы:

- ✓ компьютер становится необходимым средством обучения детей с нарушениями речи;
- ✓ использование ИКТ в большинстве случаев повышает мотивацию ребенка к логопедическим занятиям, способствует повышению речевой и познавательной активности;
- ✓ способствует повышению самооценки ребенка (система поощрений – компьютерные герои «Смешарики», затем рисунки с компьютерными героями);
- ✓ формирует в определенной степени сотрудничество между ребенком, учителем-логопедом и родителями, активизирует работу с родителями, повышает компетентность родителей в коррекционно-воспитательной работе, что является необходимым условием успешного воздействия на ребенка, имеющего общее недоразвитие.

В дальнейшем мы планируем использовать компьютер в диагностических целях. Считаем возможным использование компьютера воспитателями подготовительных и старших групп при обучении математике (особенно полезно для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата). Настаиваем на необходимости обучения родителей грамотно использовать компьютер, с соблюдением гигиенических норм.

Литература

- Кукушкина О.И.* Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов. Дефектология – М., 2001. – № 3.
- Лынская М.И.* Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ. Логопед в детском саду – Л., 2006. – № 6 (13).
- Федорович Л.А.* Информационные технологии в учебном процессе подготовки будущих логопедов. Логопед в детском саду – Л., 2005. – № 5-6 (8-9).

© Дю Н.В., 2013

Дюдина М.С.
Белгород, НИУ «БелГУ»

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Речь представляет собой очень сложное и в то же время, дифференцированное явление: это и фонетика, и лексика, морфология и синтаксис, орфография и пунктуация.

В начальном курсе русского языка всё более чётко выступают две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие. При этом знания по языку и речеведению составляют для учащихся фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями. Развитие речевой деятельности на уроках русского языка происходит неразрывно с изучением разделов русского языка. Рассмотрим проблемы развития речевой деятельности при изучении разделов русского языка.

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит предметом искусства.

Речь - деятельность человека, использующего язык в целях общения выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и прочее. Речь - не только процесс, но и результат: речевые тексты, устные или письменные, - книги, рассказы, песни и прочее. Речь есть реализация языка, который обнаруживает себя только в речи. Речь материальна, она воспринимается органами чувств. Она конкретна, связана с объектами действительности, может оцениваться с точки зрения истинности, она преднамеренна, и устремлена к неопределенной цели, она ситуативно обусловлена, динамична, развивается во времени и пространстве, она субъективна и индивидуальна. Виды речи: внешняя и внутренняя; внешняя подразделяется на устную и письменную; на монолог и диалог, а также по стилям и жанрам (Зеньков 1996: 69).

Развитие речи учащихся - процесс овладения речью: средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и механизмами речи - ее восприятие и выражения своих мыслей. Процесс развития речи протекает в дошкольном и школьном возрасте и у взрослого. Термин «развитие речи» используется также в узком методическом значении: специальная учебная деятельность учителя и учащихся, овладение речью; соответствующий раздел курса методики русского языка.

Повышение уровня речевого развития является одной из важнейших социально – педагогических проблем в современном начальном образовании. Речь, представляя собой, язык в действии, служит универсальным средством общения, границы, и сферы которого постоянно расширяются; это мощный канал интеллектуального, духовного становления личности: это необходимое условие социальной активности каждого человека; речь выступает зеркалом общего культурного уровня того, кто ею пользуется.

Реальное состояние речевой деятельности младших школьников свидетельствует о давно назревшей необходимости теоретических и технологических инноваций. Причиной

неудовлетворенности учителей-практиков функционирующей сегодня методикой развития речи в младших классах является отсутствие теоретического обоснования ее принципов, соответствующего состава необходимых и достаточных умений, последовательности их формирования, приемов использования естественных законов запоминания, способов их развития и особенно тех из них, которые коррелируют с законами развития речи младших школьников (Мухина 1997: 167).

В раннем детстве у ребенка возникают потребности общения, которые он удовлетворяет посредством простейших средств речи: гуления, лепета, а в возрасте около года появляются первые слова. С самого начала речь возникает как социальное явление, как средство общения. Несколько позднее речь станет также средством познания окружающего мира, планирования действий. Развиваясь, ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами. Обогащается словарь, усваивается фразеология, ребенок овладевает закономерностями словообразования, словоизменения и словосочетания, многообразными синтаксическими конструкциями. Эти средства языка он использует для передачи своих все усложняющихся знаний, для общения с окружающими людьми в процессе деятельности.

Речевая деятельность - процесс словесного общения с целью передачи и усвоения общественно-исторического опыта, установление коммуникации, планирования своих действий. Высказывания младших школьников свободны, непосредственны. Часто это простая речь: речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, произвольная реактивная (диалогическая) речь. В настоящее время в начальной школе большое внимание уделяется развивающей направленности образовательного процесса. Особенности развития личности младшего школьника во многом определяет успешность его обучения, специфику овладения им компонентов учебной деятельности, интенсивностью формирования у него общеучебных умений и навыков. И одним из главных факторов повышения результативности обучения является учитель. От того, каким уровнем профессиональной подготовки он обладает, будет зависеть и уровень подготовленности детей к развитию речи (Матюхина 1984: 79).

Вообще язык усваивается ребенком стихийно, в общении, в процессе речевой деятельности. Но этого недостаточно; стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка стихийно, как правило, усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы.

Развитие речи в младших классах осуществляется в первую очередь на уроках родного языка. Овладение речью идет одновременно в нескольких направлениях: по линии развития звуко-ритмической, интонационной стороны речи, по линии овладения грамматическим строем, по линии развития лексики, по линии все большего и большего осознания учащимися собственной речевой деятельности (Богословский 1981: 82).

При такой организации обучения в центре оказывается самая важная функция языка - коммуникативная. Раскрыть коммуникативную функцию языка для ребенка значит научить его планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции участника общения, контролировать свою речевую деятельность.

Школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать на уроке. Нужно ставить перед учащимся задачу научиться давать полные и развернутые ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, законченными предложениями, связно пересказывать большой по объему материал. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью. На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической. Первоклассники практически владеют всеми фонемами, тем не менее, фонетической стороне надо уделить большое внимание, так как обучение чтению и письму требует хорошо развитого фонематического слуха, т.е. умение воспринимать, правильно различать все фонемы, научиться анализировать их, выделять каждый звук из слова, выделенные звуки сочетать в слова. На протяжении младшего школьного возраста идет развитие и грамматической стороны языка. Ребенок приходит в школу, практически владея грамматическим строем родного языка, т.е. он склоняет, спрягает, связывает слова в предложения. Развитию грамматического строя языка способствует новая форма речевой деятельности - письменная речь. Необходимость быть понятым в письменном изложении заставляет учащегося грамматически правильно строить свою речь (Петровский 1986: 245).

В школе учащиеся овладевают чтением и письмом. И чтение, и письмо - речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знания его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Все это не приходит к ребенку само собой, всему надо учить; этим и занимается методика речевого развития.

Третья сфера работы школы по развитию речи - доведение речевых умений детей до какого-то минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся. Это совершенствование речи учащихся повышение ее культуры, всех ее выразительных возможностей.

Речь - очень широкая сфера деятельности человека. В развитии речи выделяются три линии: работа над словом, работа над словосочетанием и предложением, работа над связной речью.

Вообще все эти три линии работы развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений для связной речи; при подготовке к рассказу сочинению проводится подготовительная работа над словом и предложением. В развитии речи нужна долгая кропотливая работа учащихся и учителя. Временные неудачи срывы не должны пугать. Систематическая работа по развитию речи обязательно даст плоды. Речевые умения и навыки развиваются по законам геометрической прогрессии: малый успех приводит к большему - речь совершенствуется и обогащается.

Младший школьный возраст - период воспитания, накопления знаний, период освоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются - так характеризует этот возраст Н.С. Лейтес.

Психические процессы младших школьников развиваются интенсивно, но неравномерно. Восприятие является свежим, широким и острым, но мало дифференцированным. Дети этого возраста не умеют проводить целенаправленный анализ наблюдаемого, не умеют выделять главное, существенного в воспринятом, для их восприятия характерна яркая эмоциональность. Однако постепенно восприятие становится более управляемым, оно освобождается от влияния непосредственной деятельности, с которой раньше было неразрывно связано, увеличивается место организованного наблюдения (Зеньковский 1996: 145).

Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным периодом в овладении новых знаний, умений, навыков и очень благоприятным периодом в речевом развитии ребенка.

Под развитием речи следует понимать развитие языковой способности на всех ее уровнях, формирование адекватной языковой картины мира в процессе социализации личности, в ходе освоения ею с помощью языка культурных ценностей общества.

Литература

Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М., 1973.

Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М., 1984.

Зеньковский Л. Психология детства. – М., 1996.

Мухина В. С. Возрастная психология: Учебник для студентов ВУЗов. – М., 1997.

Общая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский, А. В. Бругалинский, В. П. Зинченко и др.; Под ред. А. В. Петровского. - 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1986.

Общая психология: Учеб. Пособие для студентов педагогических институтов / В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др.; Под ред. В. В. Богословского и др. 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1981.

© Дюдина М.С., 2013

Ждановских Н.И., Мошкина О.В.

Екатеринбург, МБДОУ д/с «Центр «Радуга»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АРТ-ТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

В качестве инновационной технологии предлагается коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с помощью такой организационной формы деятельности как Театр моды. МДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга» посещают дети с ограниченными возможностями здоровья: тяжелое нарушение речи, задержка психического развития, легкая степень умственной отсталости. В данной статье остановимся на коррекционной работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

Тяжелое нарушение речи – это речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речи. Общая, мелкая артикуляционная моторика, дыхание, голос, темп и ритм, фонетическая сторона, фонематический слух и фонематическое восприятие, слоговая структура слова, лексико-грамматический строй и связная речь. Проявления тяжелого нарушения речи колеблются в широких пределах: от полного отсутствия экспрессивной речи до незначительных нарушений в развитии лексико-грамматического строя и связной речи. Общение со сверстниками необходимо для

развития навыков адаптации и для последующей социализации, без этого общения даже самый талантливый от природы ребенок не найдет своего места в обществе и в жизни. Что же говорить о детях, общение которых изначально затруднено общим недоразвитием речи II, а то и I уровня. Первый уровень характеризуется отсутствием речевых средств общения, но при этом дети активно используют мимику, жестовую и лепетную речь. Речь ребенка понятна только близким людям и в конкретной ситуации. Второй уровень характеризуется осуществлением общения посредством использования простых слов и элементарной фразы. Слова часто искажены и речь ребенка также малопонятна для окружающих. Дети могут ответить на вопросы, связанные со знакомыми предметами и игрушками. Такие дети сложно адаптируются к социуму, не читают стихи, не рассказывают, не поют песни. Очень трудно, когда тебя не понимают окружающие. У ребенка формируется заниженная самооценка, у родителей растет тревога и напряжение.

В нашем образовательном учреждении создан «Театр Моды для малышей», в котором участниками процесса являются дети, родители, педагоги. В группе занимались дети 5 – 6-летнего возраста, имеющие общее недоразвитие речи I и II уровня. Занятия с детьми и родителями осуществлялись в течение двух лет. Основная цель деятельности Театра моды – повышение адаптационных возможностей личности средствами творческой деятельности. Главным связующим звеном во всей этой деятельности является ребенок, для которого и вокруг которого осуществляется взаимодействие всех участников образовательного процесса. Театр моды оказывает комплексное воздействие на развитие ребенка, используя музыку, движение, эмоциональное общение с детьми и взрослыми, широкое ознакомление с окружающим миром.

Родители и педагоги – активные участники взаимодействия в Театре моды. Перед ними стоит задача - создание костюма для ребенка и вместе с ребенком на определенную тему. Перед ребенком задача – создать образ и представить костюм зрителям. В связи с этим в ДОУ создана постоянно действующая творческая мастерская для родителей и педагогов. Здесь обсуждаются темы новых коллекций, проходят мастер-классы, создаются костюмы, осуществляется обмен опытом. За прошедшее время работа осуществлялась по различным темам: «Лесная полянка», «Веселье мышата», «Муха-цокотуха», «Белоснежка и семь гномов», «Метелица» и др. Чтобы создать костюм по выбранной теме, необходимо было вместе с ребенком на занятиях в детском саду и дома сделать большую подготовительную работу: прочитать сказку, рассмотреть иллюстрации, выбрать и обсудить понравившийся персонаж. Затем родители подбирали ткань, необходимые аксессуары и шили, клеили, вязали, красили: создавали чудо.

Дети во время занятий учились двигаться под музыку в соответствии с характером будущего персонажа. В рамках арт-терапевтического направления происходит это следующим образом: сначала дети слушают музыку, специально подобранную к данному сюжету, затем спонтанно двигаются под музыку, и только на следующем этапе учатся передавать образ через движение. Эти занятия развивают общую моторику, помогают формировать правильное речевое дыхание. Главным условием при выборе является эмоциональная составляющая музыкального произведения, которая помогает детям создать свой образ и передать его другим. В процессе самовыражения и нахождения образа используются этюды и упражнения психогимнастики, большое количество игр. В этот период развивается и воображение ребенка. Оно является необходимым условием любой умственной деятельности. С одной стороны воображение зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, а с другой – оно само способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий. Одним из предлагаемых детям упражнений стала игра «На что похоже?». Параллельно воображению формируется пространственное восприятие детей, умение ориентироваться в схеме собственного тела и в окружающем пространстве. На занятиях формируется восприятие пространственных признаков предметов, конструктивных навыков, зрительно-пространственной ориентировки, понимание различных логико-грамматических конструкций. Любимыми играми у малышей стали: «Кто где спрятался?», «Что справа, а что слева?», «Что сначала, что потом?» и т.д. Также во время занятий используется большое количество игр и упражнений на развитие эмоциональной составляющей. Проигрываются и закрепляются эмоции: радость, печаль, удивление; закрепляется умение выразить ту или иную эмоцию и узнать ее у другого человека. Вся деятельность в «Театре моды для малышей» – это большая психологическая игра, посредством которой происходит коррекция и профилактика деформации в формировании личности ребенка.

Казалось бы, в нашей работе с детьми в большей степени используется невербальная составляющая общения. Тем не менее, в процессе специальных занятий и в период подготовки к выступлениям происходит обогащение словарного запаса: от развития звукоподражания у детей с первым уровнем недоразвития речи, до развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, развитие активного словаря, так как происходит оречевление своих действий, настроения, эмоционального состояния. Также на занятиях дети слышат и активно применяют различные прилагательные и пространственные наречия: ближе – дальше, вправо – влево, вперед –

назад и др. Применяем, закрепляем, актуализируем. Обогащение словарного запаса идет также за счет широкого ознакомления с окружающим миром, с народным творчеством и с художественными произведениями.

Задача педагога на всех занятиях и с родителями, и с детьми заключается в том, чтобы создать условия для побуждения к творчеству и самовыражению, общению и социализации, к обретению чувства личностной ценности.

1. Безоценочное принятие всех детей и взрослых. На наших занятиях нет «правильного» и «неправильного». Детям и их родителям необходимо чувствовать себя в безопасности, знать, что создание образа – это способ передачи своего опыта, мыслей и чувств.

2. Важен вклад каждого в процесс формирования целостности коллекции. Каждый ребенок и родитель вносит свой уникальный вклад, без которого общий образ будет неполным.

3. Безопасные условия среды: в костюме ребенок должен ощущать себя комфортно, уважать образ и действия другого, не мешать другому в проявлении себя.

4. Процесс и продукт. Хотя в «Театре моды» делается акцент на процессе создания образа, важным является и сам продукт творчества (костюм каждого и коллекция в целом), что помогает ребенку почувствовать законченность образа, его целостность и повышает уверенность в себе.

Совместная творческая деятельность развивает детей. Ребенок испытывает целую гамму положительных эмоций, как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Творческая деятельность в «Театре моды для малышей» развивает личность ребенка.

В результате цикла занятий осуществляется итоговая презентация, на которой обязательно присутствуют зрители. Дети выступают на утренниках в детском саду, а также на фестивалях и конкурсах, семинарах и научно-практических конференциях. Практически во всех коллекциях вместе с маленькими детьми выступают старшие школьники, педагоги или родители, которые создают для малышей комфортную среду на сцене. Этот момент является очень важным в процессе социализации детей посредством Театра моды. Также важен этот момент в процессе речевого развития, особенно когда рядом находится старший друг, такой же ребенок, который ближе и понятнее, чем взрослые. Да к тому же, он еще крепко держит за руку и с ним не страшно, а весело.

В рамках психологического направления вся деятельность в «Театре моды» качественно изменяет состояние личности: снижается тревожность, изменяется отношение к самому себе, развивается творческое воображение. В педагогическом направлении посредством «Театра моды» обеспечивается социальная адаптация как здорового ребенка, так и ребенка с нарушениями речи, т.е. более успешно проходит процесс социализации. Взаимодействие названных направлений применения творческой деятельности приводит к качественным позитивным личностным изменениям: повышается самооценка детей, происходит и обогащение родительно-детских отношений через эмоциональное общение, и речевое развитие, что является фундаментом для успешного обучения ребенка в школе.

Отношения в системе «педагог – ребенок – родитель», основываясь на личностно-ориентированном подходе в работе средствами искусства, способствуют активизации творческих проявлений, изменению поведения и развитию разнообразных форм коммуникации. Театр моды – активная форма работы в данном направлении.

Литература

- Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? – М., 2002.
Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2006.
Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. Под ред. Шипициной Л.М. – СПб., 2003.
Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб., 2006.
Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 1996.

© Ждановских Н.И., Мошкина О.В., 2013

Зайцева Г.М.

Екатеринбург, МБДОУ «Центр «Радуга»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ РИТМИЧЕСКИХ ИГР В КРУГУ

Проблема формирования коммуникативных умений и навыков детей дошкольного возраста всегда волновала педагогов и психологов, сегодня ее актуальность возрастает, так как современное общество предъявляет все более высокие требования к коммуникативной деятельности человека. В ряду интегративных качеств, характеризующих личность ребенка к началу школьного обучения, в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования обозначено такое качество, как владение средствами и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками (Сомкова 2011: 22).

Вместе с тем, в последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей, имеющих те или иные нарушения физического и/или психического развития, которые зачастую отрицательно влияют на отношения ребенка с окружающими. Замечено, что у детей данной категории множество психических функций, умений и навыков формируются с задержкой, в том числе, развитие речи и навыки общения. Такая ситуация вынуждает педагогов участвовать в поиске, разработке и трансляции новых приемов и методик коррекционно-развивающей работы. На наш взгляд, развитие коммуникативной деятельности детей-дошкольников с ограниченными возможностями здоровья можно осуществлять на основе ритмических игр в пространстве круга. Педагоги и психологи Центра лечебной педагогики Москвы применяют данную методику на протяжении ряда лет и считают, что специально организованные игровые действия в пространстве круга помогают «особому» ребенку увидеть других детей, учат подражательным действиям и взаимодействию, приучают соблюдать правила общения и поведения (Особый ребенок. Исследования и опыт помощи 2006: 133-147).

Общеизвестно, что игра занимает в жизни любого ребенка исключительное место. Именно игра позволяет выявить задатки ребенка и превратить их в способности, развивает умения и навыки, стимулирует развитие дошкольника в целом. В игровой деятельности ребенок открывает то, что давно известно взрослому, через игру он познает мир, приобретает личный опыт, учится строить социальные отношения с окружающими взрослыми и детьми. Как основная форма деятельности в дошкольном детстве игра способствует гармоничному развитию у детей психических процессов, личностных черт, речи и интеллекта. Причем формирование названных качеств в игре реализуется намного легче и быстрее, нежели при использовании исключительно дидактических приемов обучения и воспитания.

В дошкольной коррекционной педагогике игровые упражнения и разнообразные игры всегда занимали центральное место. При формировании коммуникативных умений и навыков детей с нарушениями развития оптимально использовать пространство круга. Психологически это объясняется тем, что круг объединяет всех и при этом не выделяет кого-то: все равны и каждый - часть целого. Наверное, неслучайно у многих народов мира традиционными являются пляски в кругу, хороводы, круговые обрядовые действия. Ограниченное пространство круга помогает ребенку сконцентрировать внимание. Структура игр, проводимых в кругу, по рекомендациям специалистов Центра лечебной педагогики, строится с соблюдением следующих положений:

- ✓ начинается игра в кругу с приветствия как с начального звена всякого позитивного общения;
- ✓ игры повторяются столько раз, сколько в кругу детей, чтобы обращаться поименно к каждому ребенку;
- ✓ стихотворные тексты повторяются несколько раз, иногда с небольшими изменениями;
- ✓ активные игры чередуются с более спокойными играми, количество и содержание игр зависит от возможностей группы детей и этапа коррекционно-развивающей работы;
- ✓ заканчиваются игровые действия в кругу повторяющимися рифмованными строчками и, непременно, на положительных эмоциях (Особый ребенок. Исследования и опыт помощи 2006: 133-147).

Игры, используемые в «Круге», относятся к группе ритмических игр, поскольку основываются на материале стихотворений, потешек, рифмованных фраз. Содержание стихотворного материала оказывает благоприятное влияние на эмоциональное состояние ребенка: вызывает интерес и позитивные переживания, не утомляет при многократном повторении, формирует мотивацию к занятиям, способствует снятию эмоционального напряжения, содействует возрастанию общей активности. Кроме того, применение ритмических игр позволяет решить основную задачу психолого-педагогической работы в области коммуникации - формирование и развитие всех компонентов речи детей-дошкольников. Дело в том, что ритм, благозвучная рифма привлекают ребенка, развивают его слухоречевое внимание, стимулируют речевую активность, простой текст рифмовки рассчитан на то, что ребенок сможет его произносить как вместе со взрослым, так и самостоятельно.

Критерием тщательного отбора содержания текстов является их соответствие возрасту, опыту ребенка и его речевым возможностям. Содержание ритмических игр помогает развитию детской лексики, так как расширяет представления ребенка об окружающем мире. Обогащение, уточнение и активизация словаря на материале текстов ритмических игр в дальнейшем будет способствовать развитию умения более точно, образно передавать свою мысль в процессе общения.

Поскольку рифма акцентирует морфологический признак, то речевое наполнение указанных игр формирует грамматически правильную речь. Если воспроизведение словосочетаний недоступно ребенку, используемые грамматические категории усваиваются на уровне пассивного лексикона. Полезно использовать стихотворения с вопросами и ответами, так как они позволяют не только развивать диалогическую форму речи, но и служат средством для речевого контакта детей или ребенка и взрослого.

Для формирования мелодико-интонационной выразительности речи разыгрываются действия, основанные на стихотворных текстах с различными темпо-ритмическими параметрами. Детей учат на

основе подражания менять тембровую окраску голоса, повышать и понижать силу и высоту голоса, передавать вопросительную и восклицательную интонацию.

В пространстве круга игры и игровые действия можно применять практически во всех разделах коррекционно-развивающей работы. Поскольку многие игры относятся к разряду подвижных, одной из основных функций является физическое развитие ребенка: координации движений, совершенствование крупной моторики, умения бегать, прыгать, бросать, ползать и т.д. Играя в подвижные игры, дошкольник учится управлять своим телом, становится ловким, смелым, сметливым, эмоционально- и моторно-раскованным.

В основу данной методики положены такие дидактические принципы, как переход от простого к сложному, системность и концентричность при организации игровой деятельности. При проведении игр и упражнений с детьми, имеющими особые образовательные потребности, педагогу необходимо:

- ✓ продумывать не только содержание инструкции, но и способ ее подачи;
- ✓ воздействовать с помощью интонационно-выразительной окрашенности речи;
- ✓ включать в работу все сенсомоторные анализаторы;
- ✓ прогнозировать возможные реакции детей на предлагаемые правила и условия;
- ✓ создавать доброжелательную атмосферу, выстраивать отношения между всеми участниками круга на основе взаимного интереса.

Важно, что к ребенку нет прямого обращения со стороны взрослого, требования выполнить какое-то движение, произнести нужную фразу, он делает это сам, увлекаемый ритмом, игровым действием и эмоциями.

Таким образом, ритмические игры в кругу позволяют поднять эмоциональный тонус ребенка и, что очень важно, дают ему возможность увидеть эмоциональную реакцию сверстников и взрослых, присутствующих в круге, а значит, развивают его коммуникативные возможности. Участие в играх помогает ему научиться ожидать своей очереди, следовательно, способствует организации поведения ребенка. Кроме того, игры, организованные в пространстве круга выполняют ряд других важных задач: формируют стереотип занятия в группе детей, развивают подражание; активизируют зрительное и слуховое внимание; стимулируют сенсорное и моторное развитие; развивают речь и интеллект ребенка. И что наиболее значимо, применение ритмических игр позволяет решить основные задачи психолого-педагогической работы в области коммуникации, определенные в Федеральных государственных требованиях:

- ✓ развитие свободного общения со взрослыми и детьми;
- ✓ формирование и развитие всех компонентов речи (лексической стороны, грамматического строя, звукопроизношения и просодических элементов; диалогической и монологической форм связной речи);
- ✓ практическое овладение нормами русской речи.

Владение правильной речью и навыками культуры речевого общения будет способствовать динамичному расширению круга общения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволит ему быстрее находить контакт и вступать в общение с разными людьми. При этом сформированные коммуникативные умения и навыки помогут ребенку чувствовать себя комфортно и быть эмоционально благополучным в среде сверстников.

Литература

Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. – М., 2006.

Монина Г.Б., Ларечина Е.В. Игры для детей от года до трех лет. – Спб., 2008.

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.5: науч.-практ. сб. – М., 2006.

Сомкова О. Образовательная область «Коммуникация»//Дошкольное воспитание. – 2011.-№9 – с.22-33.

Тихонова Е. Значение рифмовок для формирования лексико-грамматической системы языка. Для работы с детьми с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание. – 2011. – №9 – с.34-43.

© Зайцева Г.М., 2013

Зиннурова Г.Ш.

Верхняя Пышма, МАДОУ детский сад № 23

Умен ты или глуп, велик ты или мал,

не знаем мы, пока ты слово не сказал!

персидский поэт и мыслитель XII в. Саади

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Направление нашей работы определяется тем, что культурно-речевое воспитание детей – дело большой социальной значимости. В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования, выделена образовательная область «Коммуникация», содержание которой направлено на достижение целей овладения конструктивными

способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. В наше время пресса, телевидение, фильмы, даже детские мультфильмы несут в себе достаточно большой заряд агрессии, атмосфера насыщена отрицательными, тревожными и раздражающими явлениями. Все это обрушивается на незащищенное эмоциональное поле ребенка.

Ученые, педагоги и психологи исходят из того, что в детском саду должны создаваться условия, которые бы давали детям знания по культуре речи и помогали бы им овладевать коммуникативными умениями, столь необходимыми в жизни каждого человека. Если упустить период дошкольного детства и не сформировать простейшие формы нравственности, когда ребенок особенно чувствителен и восприимчив, приобщая его к основам культуры и подготовки к будущей жизни – позже это будет гораздо сложнее.

В рамках программы «Детство» анализ методической дошкольной литературы показал, что вопросу развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста отводится довольно скромное место. Недостаточно изученными остаются возможности формирования речевых умений при обучении детей родному языку, в процессе усвоения ими родного языка как средства общения с окружающими людьми.

Исследования многих авторов показали, что развитие коммуникативных умений детей может быть эффективным только тогда, когда будут перспективны и поступательны цели, содержание, методы и формы организации обучения.

Развитие коммуникативных способностей могут осуществляться по многим направлениям. Одним из них и является творческая деятельность.

Для развития речевых коммуникативных умений через творчество, нами была выбрана проектная деятельность, в рамках которой, реализовывался долгосрочный, творческий проект «Моя первая книга». Проект включал в себя три этапа.

На начальном этапе дети совместно с родителями подбирали материал и определяли тему своей будущей домашней газеты. В рамках детского сада мы организовывали игры-путешествия в мир книги, которые способствовали повышению заинтересованности детей. Благодаря семейной работе в группе была организована библиотека с красочными иллюстрированными книгами и детскими журналами (комиксами), которые дети с удовольствием рассматривали. Кроме того, на специально организованных занятиях мы знакомимся с известными художниками-оформителями, проводили беседы и составляли рассказы «о своей игрушке или любимом герое».

Второй информационный этап в основном составлял работу с родителями воспитанников. Вместе с ними мы определяли форму, в которой будет отражен результат их совместной деятельности (мини-газета, книжка) и вид работы (коллаж, рисунок, аппликация). Нами были предложены индивидуальные и подгрупповые консультации для родителей, оформлялись папки передвижки, где содержалась информация расширяющая знания в области изготовления мини-газет и книг. Для детей была организована экскурсия в библиотеку, где они познакомились с профессией библиотекарь, и посмотрели детские работы (рисунки, открытки, книжки).

На третьем этапе дети совместно с родителями презентовали результаты своих мини-проектов. Работы были представлены по следующим темам: фото-альбом «Мама, папа, я - осенняя пора» и книги «Мои летние каникулы», «Моя семья». В детском саду дети, под руководством воспитателя детьми были оформлены коллективные книга «Новогодние приключения Деда Мороза» и альбомы «Когда я вырасту», «Наши ветераны».

Публичные представления детьми выполненных работ позволили создать условия, которые способствовали формированию культуры речи и помогли им овладеть коммуникативными умениями, столь необходимыми в жизни каждого человека.

Результаты проекта вызвали положительные отклики не только у детей, но и родителей, активно принимавших участие в этом проекте.

Литература

Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М., 1999.

Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. и др. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – М., 2010.

Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2000.

Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: Учебное пособие. – М., 2012.

ФГТ в дошкольном образовании. Типовое положение о ДОУ. – М., 2012.

Шорохова О. А. Речевое развитие ребенка: Анализ программ дошкольного образования. – М., 2009.

© Зиннурова Г.Ш., 2013

Ибрагимова Ф.И.
Екатеринбург, МБДОУ № 389

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ С РЕЧЕВЫМ СОДЕРЖАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СЕКЦИИ «ОРИЕНТИРОВКА В ПРОСТРАНСТВЕ»

Мы живем в век научно-технического прогресса, и жизнь во всех её проявлениях становится разнообразнее и сложнее. Человечество осваивает огромные пространства: космос, недра земли, дно морей и океанов. Всё это требует от человечества не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Умение ориентироваться пригодится людям любой профессии. Умение ориентироваться важно не только ради знаний, а как важная составляющая личности, включающая умственное, нравственное, эстетическое, физическое воспитание и развитие.

Ребенок дошкольного возраста - постоянно растёт и развивается, а движения – одно из условий его постоянного роста и развития. Ни для кого не секрет, что дети быстрее развиваются в игре и в движении. Ведь именно игра и движение воздействуют на эмоциональное состояние человека. С их помощью можно быстро активизировать или наоборот, успокоить ребенка. Потребность в активных движениях удовлетворяется во всех видах игр и игровых упражнениях.

Мотивы выполнения активных действий детей разнообразны. У дошкольников преобладает мотив эмоциональной привлекательности. Польза от совершаемых детьми движений неизменно выше, если они выполняют их охотно и радостно. Неоценима роль подвижных игр и игровых упражнений, в том числе со словесным сопровождением для развития мелкой моторики, координации движений, внимания, памяти, восприятия, формирования представлений об окружающем мире, координации движений, развития слухового и зрительного анализаторов, следовательно, подвижные игры и игровые упражнения способствуют развитию речи детей дошкольного возраста. Благодаря упражнениям с названием дети представляют образ того или иного персонажа и стараются как можно лучше, выразительнее передать его. Образ также помогает качественнее выполнить основные движения. Например, ребенок идет твердым шагом – «волк идет», с гордой осанкой – «лиса - всему краса».

Физические упражнения и упражнения на дыхание помогают увеличению жизненной емкости легких, насыщению крови кислородом, они совершенствуют деятельность сердечно-сосудистой системы, усиливают энергообеспечение организма и тем самым повышают работоспособность и выносливость.

Развивая у детей пространственную ориентировку, активизируется и обогащается речь детей. Многообразие пространственных отношений отражается в речи с помощью предлогов и наречий: отношение объектов между собой (около, за, перед, между) и движение объекта относительно другого (к дому, из, вдоль и другое). Развивается описательная речь, любознательность, кругозор, активность в познании окружающего мира.

Работа по ориентированию в пространстве с элементами спортивного ориентирования позволяют решить многие задачи образовательной программы в условиях организации работы секции «Ориентировка в пространстве»:

а) определение «точки стояния», т. е. местонахождения субъекта по отношению к окружающим его объектам, например: «Я нахожусь справа от дома» и т. п.;

б) определение местонахождения объектов относительно человека, ориентирующегося в пространстве, например: «Шкаф находится справа, а дверь слева от меня»;

в) определение пространственного расположения предметов относительно друг друга, т. е. пространственных отношений между ними, например: «Справа от куклы сидит мишка, а слева от нее лежит мяч».

Организация работы секции строится по принципу комплексно-тематического планирования и включает в себя следующие компоненты:

✓ Игровые упражнения - «Сосчитай всё вокруг» (сосчитать в спортивном зале окна, двери, пролёты, стенки и т.д.).

«Сосчитай геометрические фигуры».

«Найди игрушки по словесному описанию».

«Давайте дружить» - дети встают парами напротив друг друга. Педагог даёт задания: поздоровайтесь друг с другом правой рукой, погладьте друг друга по голове левой рукой, похлопайте друг друга по левому плечу правой рукой и т. д.

✓ Дидактические игры – «Что есть у меня»

Цель: координация речи с движениями, уточнение названий частей тела. Проговаривание стихотворения сопровождается чётким указанием на упоминаемую часть тела, развитие памяти.

Есть на пальцах наших ногти, на руках – запястья, локти.

Темя, шея, плечи, грудь и животик не забудь.

Бёдра, пятки, двое стоп, голень и голеностоп.

Есть колени и спина, но она всего одна.

Есть у нас на голове уха два и мочки две.

Брови, скулы и виски, и глаза, что так близки.

Щёки, нос и две ноздри, губы, зубы – посмотри!

Подбородок под губой. Вот что знаем мы с тобой!

«Опиши, что вокруг тебя» (ориентирование от себя): «Опиши, что вокруг зайчика» (ориентировка от другого); «Помоги Незнайке назвать соседей»; «Магазин игрушек», «Поручения», «Разложи покупки», «Новоселье» - ребенок покупает игрушку по словесному указанию взрослого, а потом по словесному указанию других детей (роль продавца; и покупателя); «А я вижу...» - ребенок смотрит в подзорную трубу и рассказывает, что он видит. «Внимательный разведчик» - ребенок должен перечислить то, что увидел! «Футбол», «Хоккей» - в роли комментатора сначала взрослый, потом роль комментатора передается ребенку.

Введение словесного определения положения того или иного предмета по отношению к себе; по отношению к другому.

✓ Подвижные игры – «Ну-ка, посчитай» - построение в круг по 2,3, 4... детей».

«Угадай по схеме» - детям надо угадать по схеме, в какую игру они будут играть, рассказать правила игры.

«Ходьба по стрелочкам» - дети должны рассмотреть предложенную схему и объяснить, куда они пойдут, как, до куда и т.д.

«Роботы» - по команде дети (роботы) находят место и проговаривают – прямо, направо, налево, вперед, назад.

«Кладоискатели» - ориентирование в физкультурном зале по индивидуальным схемам с проговариванием объектов исследования.

✓ Придумывание названий выполняемым движениям - воспитатель (а потом и сами дети) просит придумать название для небольшого сюжета с движением. Детские ответы демонстрируют развитую силу образного сравнения, свидетельствуют о том, что дети, опираясь на богатые возможности своего воображения, передают в названии, прежде всего смысловую значимость выполняемых движений. То есть это не просто обозначение действия подходящим словом-термином, а попытка выразить через слово смысл образующие характеристики действия.

Хороший образовательный и воспитательный эффект дают чтение художественных произведений, отгадывание загадок, наблюдения в природе: за ветром (откуда дует, куда дует, почему так думаете); направленные на усвоение правил безопасного поведения в природе и во время движения по улицам города, способов ориентировки. Тематические подвижные игры с элементами туристской техники: «Переправа через болото», «Ловкий турист», «Собери рюкзак к походу», убеждают детей в необходимости правильно и быстро выполнить двигательные задания, совершенствовать технику преодоления препятствий, отрабатывать тактику совместных с партнерами действий. Специально подобранные игры по ориентированию: «Следопыты», «Лисица и охотники», «Точный глазомер» и т.д., развивают у детей внимание, память аналитическое мышление, речь, быстроту реакции, формируют умение быть собранными, организованными, самостоятельными.

Продолжается работа на плоскости листа (поверхности стола, доски, ограниченного участка местности). Дети должны овладеть элементарным способом пространственного анализа на плоскости. А также самостоятельно характеризовать размеренность на листе элементов узора или располагать их по инструкции, выполнять задание на пространственное перемещение с четким проговариванием, где находится тот или иной предмет.

Значение своевременного развития у детей пространственных представлений и умения ориентироваться в предметно-пространственном окружении рассматриваются в психолого-педагогической литературе в двух аспектах.

Общеразвивающий аспект связан с особой ролью пространственных восприятий, представлений и умения ориентироваться в пространстве в развитии познавательной деятельности ребёнка, в совершенствовании его сенсорных, интеллектуальных, творческих способностей. Формирование у ребёнка пространственных представлений повышает результативность и качество его деятельности (продуктивно-творческой, познавательно-речевой, трудовой).

Математический аспект связан с развитием у детей способности владения различными способами пространственной ориентации («по схеме тела», «по схеме предметов», по направлениям пространства «от себя» и с изменением точки отсчёта), что служит основой успешного усвоения соответствующих математических разделов в школе.

Литература

Бочарова Н.И. Туристические прогулки в детском саду. – М. 2001.

Громова О.Е. Спортивные игры для дошкольников. – М. 2002.

Грядкина Т.С. Образовательная область «Физическая культура» – СПб. 2012.

Деркунская В.А. Образовательная область «Здоровье» – СПб. 2012.

Кабетова Е. В.
Екатеринбург, УрГПУ

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция — назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь. Диалог может разворачиваться как элементарное реплицирование (повторение) в бытовом разговоре и может достигать высот философско-мировоззренческой беседы.

Выделяются две основные сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. У дошкольника ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети испытывают большие трудности в общении. Известно, не владея родным языком, ребенок не сумеет усвоить навыки диалогического общения. Так как диалог, как вид общения, предполагает знание языка, умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживании речевого взаимодействия с партнером. Возраст (3-5 лет) особо чувствителен, сензитивен в усвоении диалогической речи детьми. Наблюдая за своими воспитанниками, за тем, как развивается у них диалогическая речь, педагог может выделить две линии: во-первых, совершенствуется ли понимание ими речи взрослых; во-вторых, складывается ли собственная активная речь.

Дети четырех-пяти лет испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из личного опыта, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, любимых игрушках. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. В диалоге со сверстником дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать. Дети остро нуждаются в помощи взрослого в процессе освоения диалогического общения со сверстниками. Чтобы дети могли содержательно общаться друг с другом, необходимы определенные условия для их совместной деятельности, для взаимодействия в играх, в повседневной жизни. Прежде всего для общения детей необходимы материальные условия, т.е. развивающая среда. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода, искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях. Известно, что проблемы межличностного (диалогического) общения для ребенка начинаются в основном в семье. Нежелание общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), неумение общаться (родители не знают, о чем разговаривать с ребенком, как строить диалогическое общение с ним) отрицательно влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша. Развитие диалога — это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, с взаимным пониманием и уважением друг к другу, даже если один из них — ребенок. Дети не умеют использовать доступные вербальные и невербальные средства, не владеют способами построения диалога, не устанавливают взаимодействия друг с другом в ходе диалога т.е. не умеют слышать, слушать друг друга, инициативно высказываться.

Овладение связной диалогической речью — одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

В дошкольном детстве ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в

диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л. П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь — характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную — с монологической.

Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, А. М. Леушина собрала значительный материал относительно детских высказываний при различных задачах и в различных условиях общения. На основании своих материалов А. М. Леушина приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка.

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин).

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Воспитатель должен добиться того, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в диалог со взрослыми и детьми. Нужно приучать детей выражать словами свои просьбы, отвечать словами на вопросы взрослых. Смелее и охотнее вступают в общение с окружающими те дети, которые с раннего возраста воспитывались в детском учреждении (ясли, сад). Этому способствуют встречи и разговоры воспитателя с детьми до перевода их во вторую младшую группу. Однако и в этом случае воспитателю следует продолжать развивать и упорядочивать речевую активность детей.

Взрослым (воспитателям и родителям) следует помнить, что для ребенка дошкольного возраста *первостепенное значение имеет овладение диалогической речью — необходимым условием полноценного социального развития ребенка*. Развитый диалог позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети достигают больших успехов в развитии диалогической речи в условиях социального благополучия, которое подразумевает, что окружающие их взрослые (в первую очередь семья) относятся к ним с чувством любви и уважения, а также, когда взрослые считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда взрослые не только говорят сами, но и умеют слушать своего ребенка, занимая позицию тактичного собеседника.

Литература

- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
Выготский Л. С. Мышление и речь/Собрание сочинений в 6 т. – М., 1982.
Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М., 1975.
Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. – М., 1941. - Т. 30. - С. 27-71.

- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1973.
Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М., 2001.
Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973.
Эльконин Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. – М., 1998.
Эльконин Д. Б. Развитие речи в раннем детстве. – М., 1989.
Якубинский Л. П. Язык и его функционирование. – М., 1986.

© Кабетова Е. В., 2013

Канцырева А. К.
Екатеринбург, МБДОУ №405

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ДОУ

Проблема адаптации к детскому саду волнует педагогов и родителей, психологов и медицинских работников, вследствие этого можно сделать вывод, что проблема актуальна во все времена, и помочь ребенку пройти этот не простой этап может только комплексная поддержка и выбор максимально эффективных средств адаптации.

Адаптация (приспособление) – это процесс активного взаимодействия организма со средой. Приспособление к внешним, например климатогеографическим факторам называют биологической адаптацией организма. Но для человека Д.Б. Эльконин так же выделил социальную адаптацию, т.е. способность приспосабливаться к социальным условиям, поскольку любая среда требует адекватных форм поведения.

Исследования многих современных ученых показывают, что главные трудности, с которыми дети и их родители сталкиваются, приходя в детский сад, связаны не с процессом биологической адаптации к новому режиму дня и типу питания, а с вхождением в первую в жизни малыша группу сверстников, с каждым из которых ребенку предстоит наладить отношения.

Следовательно, для успешного прохождения адаптационного периода одну из ведущих ролей играет качество общения сверстников. Об этом свидетельствуют результаты исследований А.Г. Арушановой, С.А. Мироновой и др. (Микляева 2005:18).

Таким образом, закономерным является предположение о том, что если обеспечить комплексное решение задач развития речи и общения детей в период их адаптации к ДОУ, то это позволит сократить сроки адаптации воспитанников и повысить эффективность работы по данному направлению.

На практике большинство детей младшего дошкольного возраста при смене среды проходят через период дезадаптации, которому характерны неблагоприятные изменения в поведении и психике. Одним из самых ярких признаков является падение речевой активности.

Решение задач стимуляции речевой активности и развития языковых способностей детей в процессе их адаптации к ДОУ предполагает:

1. Развитие способности подражать речевым и предметным действиям взрослого, соотносить их и конструировать новые по усвоенным моделям.
2. Развитие у детей понимания речи окружающих и накопление речевых средств, постепенное увеличение словарного запаса, уточнение и развитие значений слов, различение грамматических форм.

На начальных этапах развития речи используется прием оречевления действий на протяжении всего образовательного процесса.

Так же активизировать речевую активность в процессе адаптации к ДОУ помогают следующие приемы: показ и рассматривание предмета, выполнение действий с предметом, просьбы, поручения, вопросы-ответы, опосредованное общение через игрушку, многократное проигрывание речевого материала или комментирование действий.

Большое значение в речевом развитии детей придается игре. И творческая деятельность ребенка проявляется, прежде всего, в игре. Игра является сильнейшим стимулом для проявления детской самостоятельности в области языка. А так же средством закрепления и отработки речевых навыков, полученных на занятиях и в совместной деятельности со взрослым. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

Для успешного прохождения периода адаптации младших дошкольников к условиям ДОУ и повышения уровня развития речи детей Ю.В. Микляева приводит следующие методические рекомендации:

На первом этапе работы необходимо провести педагогическое просвещение родителей, дети которых поступают в детский сад. О. Л. Зверева, Т. В. Кротова, Л. Свирская, А. В. Козлова отмечают, что проблемы межличностного (диалогического) общения для ребенка начинаются в основном в семье. Нежелание общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), неумение общаться (родители не знают, о чем разговаривать с ребенком, как строить диалогическое общение с ним) отрицательно

влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша. Именно тесное взаимодействие между педагогами и родителями позволяет комплексно решать данную проблему (Ткаченко 2005: 33).

В основу взаимодействия с семьёй по данной проблеме заложены следующие принципы:

- ✓ партнёрство родителей и педагогов;
- ✓ единое понимание педагогами и родителями целей и задач;
- ✓ помощь, уважение и доверие к ребёнку со стороны родителей;
- ✓ знание педагогами и родителями воспитательных возможностей коллектива и семьи, максимальное использование воспитательного потенциала в совместной работе с детьми;
- ✓ постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, его промежуточных и конечных результатов.

Далее целью педагогической работы становится установление доверительных отношений воспитателя с детьми, формирование у детей представлений об окружающей среде как о знакомой, формирование потребности в речевом общении.

На следующем этапе работы следует приучение детей к режимным моментам, и продолжение формирования умений и навыков эффективной коммуникации.

Для реализации описанных выше этапов речевого развития ребенка младшего дошкольного возраста необходимо:

- ✓ обеспечить детям социальное речевое окружение, соответствующее интересам их возраста; постепенно расширять и обновлять их социальные связи. Предоставлять детям возможность часто слышать речь и говорить с ними, сопровождать речью все виды обслуживания ребенка и всячески стимулировать его к активности речи;
- ✓ использовать в речевом развитии средства, содействующие слуху, речевому аппарату, развитию связной речи детей младшего дошкольного возраста;
- ✓ использовать игру как средство наибольшего развития речи детей, где сюжетно-ролевая игра является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее усвоение языка.

Литература

Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб., 2006.

Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОО: практическое пособие. – М., 2005.

Микляева Ю.В., Сидоренко Н.В. Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОО. – М., 2005.

Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. – М., 2005.

Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М., 1994.

© Канцырева А. К., 2013

Катрухина О.С.

Екатеринбург, МАДОУ № 358 «Лесная полянка»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Основным и самым важным видом деятельности, присущим ребенку, является игра. Именно в детской игре первоначально возникает замещение: кубик - хлеб, стул – автомобиль. Позднее не только предметы начинают заменять другие, но и сам ребенок, принимая на себя роль, изображает другого человека – врача, маму, шофера и т.д., т.е. моделирует роль.

Ребенок, используя какой-либо предмет в качестве заместителя реальных предметов, осуществляет символизацию, т.е. происходит дифференциация означаемого и означающего и, как следствие, рождение символа. Поэтому целесообразно в процессе речевого развития использовать потребность ребенка в моделировании.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (Журова 2007: 3-5).

У ребенка, владеющего условными обозначениями, схематичными рисунками, чертежами, появляется возможность применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, тем самым, облегчая усвоение материала.

Наглядное моделирование формирует сенсорные предпосылки для развития речевых умений. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретными, доступными осознанию, тем самым повышает эффективность логопедической работы.

Модель должна быть доступна для восприятия ребенка данного возраста; отражать основные свойства объекта, быть по структуре аналогичной ему и упрощать процесс овладения навыками, умениями и знаниями, а не нагружать его лишней, бесполезной информацией.

Изучив научную и методическую литературу по данной проблеме, мы стали применять этот метод на практике.

Было проведено исследование актуального состояния речевого развития детей. Проведенное обследование показало, что один ребенок мог подобрать 1-2 слова признака, 1-2 слова действия и только те, которые типичны для данного объекта («зайчик что делает?» - «прыгает»), т.е. те, которые типичны для большинства движущихся объектов. При ответе на вопрос: «Какой?», в основном, указывался размер и цвет предмета, например: «Мячик большой, синий; зайчик беленький, маленький». Иногда называлась форма предмета или отдельные его части.

Составление рассказа об игрушке сводилось к следующим высказываниям: «У меня есть кукла. У нее есть красивое платье, как у невесты» или «Мне папа купил классную тачку. Она может сигналить».

Таким образом, мы пришли к выводу, что дети затрудняются в определении и выявлении свойств и качеств предметов, объектов, явлений. У многих детей к 4-м годам не сформировано целостное восприятие предмета. Сводилось это примерно к следующему: «Это предмет – машина. У нее есть кабина, колеса, руль и другие части. Все эти части нужны для того, чтобы машина ездил».

Нами была поставлена цель: расширить, обогатить и активизировать в самостоятельной речи словарь ребенка средствами наглядного моделирования.

Использование метода наглядного моделирования в формировании лексико-грамматического строя речи имеет заметные преимущества перед другими и предполагает формирование умений анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка. Он позволяет ребенку осознать звучание слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, уточнить и обобщить понятие о роде предметов, явлений на основе их существенных признаков. Это также способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья.

Работа велась в трех основных направлениях, в ходе которых решались специфические задачи обучения дошкольника.

Можно выделить следующие этапы:

1. Увеличение объема словарного запаса (включая все лексико-грамматические категории – существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, частицы).

2. Развитие описательного типа речи, т.е. рассказывание о свойствах и качествах предмета. Предметно-символическое моделирование, включение сенсотаблиц и символов.

3. Развитие повествовательного типа речи, обучение рассказыванию по серии картин, заучиванию стихотворений с переходом к символическому способу моделирования (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы)

Обучение приемам наглядного моделирования происходило последовательно, согласно алгоритму. Работа по составлению модели на данном этапе включало в себя обследование предмета на занятии и свободной деятельности: на прогулках, в специально организованных играх и упражнениях, в процессе экспериментально-исследовательской деятельности. По мере выявления определенных свойств, характеристик для данного предмета, вводился графический или наглядный символ, обозначающий данное свойство. На первых этапах использовались предметные картинки с изображением предмета, имеющего отличительный, ярко выраженный признак: лимон – кислый, конфета – сладкая, камень – твердый, кактус – колючий и т.д. В дальнейшей работе использовались как традиционные графические символы, например, обозначающие величину, форму, цвет предмета, так и произвольные, выбор которых являлся продуктом совместной творческой деятельности педагога и детей.

Для выявления свойств и качеств предмета применялись различные методы и приемы, такие как упражнения, основанные на использовании сенсорных каналов получения информации о признаках предмета и сами признаки, как самостоятельная смысловая единица: «Найди по описанию», «Узнай по вкусу», «Определи на ощупь», «Что звучит», «Сравни» и др. Для поддержания интереса у детей применялось специальное оборудование и атрибуты: «Волшебный мешочек»; набор предметов, имеющих разные качественные характеристики (игрушки из различных материалов, тканей, натуральные продукты и т.д.), ширма, волшебный колпачок. Интерес вызывала у детей работа с «Бермудином». Это коробка с двумя отверстиями по боковым сторонам, которая позволяет работать сразу двум детям. Использовался «Бермудин» для выявления качеств предмета в процессе тактильного обследования.

По мере накопления сенсорного опыта и лексического базиса начиналась работа по обучению чтению элементарных схем, отражающих 1-2 признака исследуемого предмета (простая схема «большое красное яблоко»). Затем количество признаков (по мере усвоения) доводилось до 8-10. Так от простой схемы, показывающей два отличительных качества мяча, - большой (величина) и красный (цвет), - дети подводились к выявлению таких качеств, как гладкий, пружинящий, прыгающий, холодный и т.д. Особое внимание уделялось образованию грамматических конструкций методом согласования: гладкий

мяч, гладкое яблоко, гладкая доска и т.п., что способствовало развитию понимания родовой принадлежности различных частей речи.

Для активизации мыслительной деятельности применялся такой прием, как внесение в схему лишнего символа, не обозначающего свойства данного предмета или, наоборот, отсутствие в схеме символа, обозначающего характерное свойство. Это способствовало развитию речевых навыков (рассуждение, поиск нужного свойства и символизация), а также аналитико-синтетических функций мышления.

Совершенствованию навыков работы со схемой способствовало введение понятий «утверждение-отрицание». Для понимания значения данных понятий проводились словесные игры «Отрицание», «Скажи с частицей не», «Да - нет», «Скажи наоборот». Эти игры стимулировали речевую свободу детей, учили их исследовать возможности слов, овладевать ими и применять на практике разные смысловые значения.

В работе с детьми в этот период уделялось внимание формированию навыков контроля (в начале контроль взрослого при помощи проблемных и наводящих вопросов, а затем самостоятельно ребенком – согласие или не согласие со схемой; в дальнейшем – взаимоконтроль при работе детей в паре).

На данном периоде применялось как простое (линейное) расположение записи графической структуры исследовательской деятельности, в виде решетки - квадрата с изображением предмета внутри, так и сенсорно-графической схемы по методу В.К. Воробьевой с вертикальным расположением предметов, что соответствует смысловому устройству описательного рассказа.

Этот период работы с применением метода наглядного моделирования позволил значительно расширить словарный запас детей, отработать семантическую, слоговую и грамматическую структуру, возможность дифференцированного выбора слов.

Следующим этапом работы было развитие повествовательного типа речи, в частности, обучение составлению рассказов и пересказов цепной структуры, заучивания стихотворений с переходом на символическое изображение.

Не освещая все виды работы, соответствующие данному этапу, остановимся на составлении рассказов по предметно-графическому плану цепной структуры, особенность которого в том, что предложения строятся по принципу цепи, т.е. объект первого предложения становится субъектом сообщения последующего, например: «Возле дома был сад. В саду росли деревья. На деревьях росли сливы» и т.д.

На данном этапе применялись различные речевые предложения. Например, предлагались три пары предметных картинок для составления простых предложений (кот, мышь, норка) «Кот любил мышей. Мыши прятались в норке. Возле норки стоял кот».

Следующая группа заданий развивала у детей новые распространения простых предложений, за счет включения в них прилагательных и наречий, что делает речь более «живой», красочной. Например; «Возле большого кирпичного дома был огромный, тенистый старый сад» и т.д.

Также детям предлагались упражнения на развитие замысла, подготавливая возможность перехода к составлению рассказов на основе собственного опыта. Например, ребенку предлагалось из набора выбрать необходимые картинки и самостоятельно составить рассказ. При составлении рассказов использовались как авторские (В.К. Воробьевой, Г.В. Обривко), так и личные рассказы («Варенье из слив», «На лугу» и др.).

На протяжении всей работы детьми использовались элементы наглядного моделирования. При составлении рассказов применялись следующие символы: существительные – живые предметы – квадрат розового цвета с черточкой посередине, не живой предмет – аналогично синего цвета; глагол – прямоугольник коричневого цвета с двумя черточками посередине, прилагательное – желтый треугольник с волнистой черточкой в середине.

Работа с детьми по данной теме велась в течение 3 лет, начиная со средней группы и до выпуска в школу. Итоговая диагностика показала, что дети достигли высоких результатов в овладении знаками и условными символами. В конечном итоге дети достигли такого уровня, что могли в исходный рассказ вводить до 4-5 прилагательных, заменять существительные и глаголы синонимами и переводить предметно-графический план на символическую основу, а также придумывать самостоятельные рассказы по полученной схеме.

Анализируя проведенную работу, можно сделать вывод: имеющиеся результаты получены благодаря использованию метода наглядного моделирования. Зрительные опоры, являющиеся основой наглядной модели, значительно облегчают процесс порождения речевого высказывания, активизируют мышление, развивают память, воображение, внимание, логику. Дети овладевают приемами сравнения, обобщения, классификации, комбинирования и моделирования наглядного и речевого материала.

Литература

Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. – М., 2001.

Белоусова С.В. Развитие лексики и грамматического строя речи у дошкольников. – М., 2004

Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду. – Минск, 2007.

Хализева Л.М. Роль овладения наглядным моделированием в умственном развитии ребенка-дошкольника / Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду/ – М., 2001.

Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – СПб., 2004.

Пищикова О.В. Применение наглядного моделирования при формировании связных речевых высказываний у дошкольников с ОНР // www.pedlib.ru

© Катрухина О.С., 2013

Коровкина Н.В.

Екатеринбург, УрГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития связной речи остаётся актуальной в современной дидактике. От степени сформированности умений и навыков связной речи зависит дальнейшее развитие ребёнка и приобретение им учебных знаний в системе школьного обучения. Владение связной монологической речью является высшим достижением речевого развития детей. Оно вбирает в себя освоение звуковой стороны языка, словарного состава, грамматического строя речи и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития. Формирование связности речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (динамика событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей). На сегодняшний день, образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей – явление очень редкое. В речи детей существуют множество проблем:

- ✓ Однословная, состоящая лишь из простых предложений речь. Неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение.
- ✓ Бедность речи. Недостаточный словарный запас.
- ✓ Употребление нелитературных слов и выражений.
- ✓ Бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ.
- ✓ Неспособность построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами.
- ✓ Отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов.
- ✓ Отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т. д.
- ✓ Плохая дикция.

Поэтому педагогическое воздействие при развитии речи старших дошкольников – очень сложное дело. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Рассмотрим факторы, облегчающие процесс становления связной речи. Один из таких факторов, по мнению С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной, Л. В. Эльконина и др. – наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия.

В качестве второго вспомогательного фактора можно выделить создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Л. С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. В современных психологических и методологических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения в ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Справедливости ради надо отметить, что формирование связной речи – наиболее сложный раздел коррекционного обучения.

Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи, так как становление связной речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями.

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей старшего дошкольного возраста. Отмечаемое у детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций, а особенно памяти, требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования связной речи. Поэтому, наряду с общепринятыми приемами и принципами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна. Одной из таких методик, является использование мнемотехнических приемов.

Мнемотехника - искусство запоминания, тренировки памяти, переживает в наши дни свое второе рождение. Еще совсем недавно, в энциклопедических словарях было написано о том, что это - всего лишь разновидность циркового трюка, аттракциона. Сегодня же полки книжных магазинов уставлены пособиями по развитию памяти. Похоже, наше общество снова стало заботиться о том, чтобы информация передавалась из уст в уста, не надеясь на электронные носители. Естественно, они тоже подвержены «внешним воздействиям» и сохранность информации остается под вопросом (вспомните «не отформатированные» диски, на которых хранилось что-то важное). Сюжетный ход «потери данных из-за неисправности компьютера» кочует из фильма в фильм. Но главная опасность касается самого содержания: вынесенная «во вне» память может быть подвергнута редактированию без ведома человека. А значит, сконструировать чью-то память (даже коллективную, историческую) становится проще простого. От того-то и заново ставится вопрос о естественных способностях человека.

Искусство мнемотехники берет свое начало в 477 году до нашей эры. Для того, чтобы выяснить истоки, нам необходимо вспомнить легенду о Симониде. Как ученый, он считается не только основателем мнемоники, но и преобразователем греческого алфавита. А с памятью Симонида связана любопытнейшая история. Цицерон изложил ее, а мы, благодаря «памяти веков» знаем о ней, как о первом случае использования мнемотехники в практических целях. Итак, однажды патрон Симонида Скопас решил упрекнуть поэта в том, что в хвалебной оде, посвященной победе Скопаса в гонках колесниц, Симонид уделил слишком мало место победителю. В конце-то концов, история должна знать своих героев! Что же сделал Скопас? Он просто отказался оплатить оду в полном размере, предложив Симониду обратиться за остатком вознаграждения к тем, кого он восхвалял. Что ж, ситуация не из приятных, но вполне закономерная. Симонид был разочарован - он присутствовал на пиру, и, уж конечно, о происшедшем узнает весь город. Тут-то ему и передали, что с ним хотели бы поговорить двое молодых людей, которые находились за пределами пиршественного зала. Здесь в истории начинается настоящая мистика! Как только Симонид покинул зал с гостями, случилась настоящая катастрофа. Крыша зала обрушилась и раздавила Скопаса и его гостей. Поэту осталось только лишь благодарить свою судьбу, и тех двоих молодых людей, что попросили его покинуть пиршество очень вовремя. Спустя некоторое время, поэта вызвали на раскопки завала и попросили распознать погибших. Ему это удалось. Но как? Вот оно – зафиксированное открытие Симонида. Он сопоставлял личность погибшего с местом, которое тот занимал за столом. Позже, поэт использовал этот опыт в разработке «театра памяти». В современной версии он известен как метод локусов (мест). А открытие было в том, что память основана на упорядоченном изложении материала. Для запоминания необходимо придумать оригинальные образы того, что нужно запомнить, затем разместить их на отрезках очень хорошо знакомого маршрута. При «воспроизведении» человеку достаточно лишь мысленно пройти весь этот маршрут и отыскать (т.е. вспомнить) искомый образ. Симонид стал основоположником нового метода запоминания – топологической мнемоники, согласно которой для запоминания большого количества материала достаточно расположить его в знакомом пространстве (например, собственной квартире) и по мере надобности доставать (находить) его. Учение Симонида состояло из двух важных понятий — ассоциация и фон. Ассоциация – мысленная связь между двумя предметами, фон — это то, что вы хорошо знаете до мельчайших подробностей. Тогда для того, чтобы запомнить множество каких-то фактов, их нужно соединить (ассоциировать) с тем, что вам хорошо знакомо.

Симонидовский метод широко использовал Цицерон, который проговаривал свою речь, шагая из комнаты в комнату. Выступая перед публикой, он проходил мысленно тот же путь, собирая «разбросанные» по пути факты и изречения. Впоследствии мнемоника на долгие годы была забыта. Однако возросшее количество информации и необходимость запоминать много и надолго возродило интерес к этой области практической психологии.

В настоящее время создано множество методик рационального запоминания, однако по-прежнему суть их одна: вначале запоминается какой-либо опорный ряд (фон), к которому подобраны

ассоциации. Использование мнемотехники в настоящее время становится актуальным. Основной «секрет» мнемотехники очень прост и хорошо известен. Когда человек в своём воображении соединяет несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединённые образы.

Хорошо известно, что язык мозга – это образы. И, прежде всего, зрительные образы. Если обращаться к мозгу на его языке, он выполнит любые наши команды, например, команду «запомнить». Но где взять такие программы, которые позволят нам общаться с мозгом и будут кодировать телефоны, даты, номера автомобилей на его образный язык? Мнемотехника и является такой программой. Она состоит из нескольких десятков мыслительных операций, благодаря которым удается «наладить контакт» с мозгом и взять под сознательный контроль некоторые его функции, в частности, функцию запоминания. Использование приёмов мнемотехники, способствует увеличению объёма памяти. Всё это достигается путём образования ассоциаций. Абстрактные объекты, факты заменяются образами, имеющими визуальное, аудиальное или кинестетическое представление. Большинству людей сложно запомнить слова с неизвестным, абстрактным значением. Забуренная информация, исчезает из памяти через несколько дней. Для прочного и лёгкого запоминания следует наполнить слово содержанием (с помощью приёмов мнемотехники). Связать его с конкретными яркими зрительными, звуковыми образами, с сильными ощущениями. Приёмы мнемотехники не совершенствуют память, она только облегчает запоминание. Многие простые приемы мнемотехники мы знаем ещё со школы.

К.Д.Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Приемы мнемотехники для запоминания цветов радуги: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый. Существует несколько поговорок мнемотехники:

Каждый охотник желает знать, где сидит фазан.

Как однажды Жак-звонарь городской сломал фонарь.

Каждый оформитель желает знать, где скачать фоташоп.

Приемы мнемотехники для запоминания правил русского языка:

Мнемотехника для запоминания наречий без ь:

Уж замуж невтерпёж.

Мнемотехника для запоминания слов с ы после ц:

Цыган на цыпочках цыкнул цыплёнку: «Цыц»

Мнемотехника для облегчения запоминания, в каких случаях под ударением после шипящих пишется О и Ё:

У девочки чужой парчовый башмачок? – нехорошо

Бережёт перчёную тушёнку на ночёвку

Мнемотехнику в педагогике называют по-разному: Воробьева Валентина Константиновна называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Ткаченко Татьяна Александровна – предметно-схематическими моделями, Глухов В. П. – блоками-квадратами, Большева Т. В. – коллажем, Ефименкова Л. Н – схемой составления рассказа.

Данная технология имеет:

1. Теоретическую основу. Она базируется на представлении о сложной и активной природе процессов запоминания. Опирающихся на целый ряд совместно работающих аппаратов мозговой коры человека, тем самым она открывает широкие возможности для более эффективного заучивания стихотворного текста, пересказа прослушанного или прочитанного рассказа, что особенно важно, для детей с ОНР.

(В.А.Козаренко «Учебник мнемотехники Система запоминания «Джордано»)

2. Формирует воображение, понимание того, что слышишь; способность сохранять в памяти поступившую информацию;

3. Развивает образное мышление, творческие способности детей, зрительную память.

Цель обучения:

- ✓ развитие связной речи;
- ✓ преобразование абстрактных символов в образы (перекодирование информации);
- ✓ развитие мелкой моторики рук;
- ✓ развитие основных психических процессов – зрительной и слуховой памяти, внимания, воображения, ассоциативного и образного мышления;
- ✓ помогает овладение приёмами работы с мнемотаблицами и сокращает время обучения.

Отличительные особенности технологии:

- ✓ имеет чёткое теоретическое и экспериментальное обоснование;
- ✓ приемы запоминания индивидуализированы;
- ✓ широко используются образные коды, обеспечивающие быстрое запоминание;

✓ введено понятие «навык запоминания» и разработана точная система контроля навыка запоминания.

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация.

Общие задачи для всех видов мнемотаблиц:

✓ развитие памяти (тренинг по разным приемам запоминания);

✓ умение анализировать, вычленять части, объединять в пары, группы, целое, умение систематизировать;

✓ развитие логики;

✓ развитие образного мышления;

✓ умение связно мыслить, составлять рассказы, перекодировать информации;

✓ решение дидактических, образовательных задач;

✓ развитие смекалки;

✓ тренировка внимания;

✓ навык правильного графического изображения;

Виды мнемотаблиц:

✓ развивающие (тренинг основных психических процессов);

✓ обучающие;

Что можно изобразить в мнемотаблице? В мнемотаблице можно изображать практически все, т.е. производится графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий, т.е. можно нарисовать то, что посчитаете нужным. Но изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Данная методика значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например, для обозначения домашних птиц и животных используется дом, а для обозначения диких (лесных) животных и птиц – ёлка. Как любая работа строится от простого к сложному. Начинается работа с простейших мнемоквадратов. Так проводится работа над словом. Например, даётся слово «мальчик», его символическое обозначение. Дети постепенно понимают, что значит «зашифровать слово». Для 3-5 лет необходимо давать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей быстрее остаются отдельные образы: солнышко – жёлтое, небо – синее, огурец – зелёный. Дети постепенно понимают, что значит «зашифровать слово». Затем последовательно переходим к мнемодорожкам. Потом переходим к поэтапному кодированию сочетаний слов, запоминанию и воспроизведению предложений по условным символам. И позже к мнемотаблицам. Количество ячеек в таблице зависит от сложности и размера текста, а также от возраста ребёнка.

Работа над пересказом.

Пересказ – более легкий вид монологической речи, т.к. он придерживается авторской позиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы и приемы. Это в какой-то мере отраженная речь с известной долей самостоятельности. Картинно-графический план в виде пиктограмм выступает здесь как средство мнемотехники.

Этапы работы над текстом при пересказе:

1. Логопед объясняет ребенку смысл трудных слов. Ребенок повторяет их.
2. Чтение текста с демонстрацией сюжетной картины.
3. Беседа по содержанию текста.
4. Повторное чтение текста взрослым с установкой на пересказ с опорой на мнемотаблицу.
5. Пересказ рассказа ребенком с опорой на мнемотаблицу.

Пересказ рассказа “Здравствуй, зимушка-зима!”

1. Чтение логопедом текста и демонстрация опорных картинок.

Наступила зима. Всюду белый, пушистый снег. Холодно на улице. Дети оделись тепло, и пошли гулять. Они покатались на санках, лыжах, поиграли в снежки, слепили весёлого снеговика. Хорошо зимой!

2. Ответы на вопросы по содержанию.

Вопросы:

Какое наступило время года?

Где лежит снег?

Какой снег?

Какая погода на улице?

Куда пошли дети?

Как они оделись?

Что делали дети на прогулке?

Нравятся ли детям гулять зимой?

3. Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ.

4. Пересказ текста ребёнком своими словами.

Заучивание стихов

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру.

Этапы работы над стихотворением:

1. Логопед выразительно читает стихотворение.
2. Логопед сообщает, что это стихотворение ребенок будет учить наизусть. Затем еще раз читает стихотворение с опорой на мнемотаблицу.
3. Логопед задает вопросы по содержанию стихотворения, помогая ребенку уяснить основную мысль.
4. Логопед выясняет, какие слова непонятны ребенку, объясняет их значение в доступной для ребенка форме.
5. Логопед читает отдельно каждую строчку стихотворения. Ребенок повторяет ее с опорой на мнемотаблицу.
6. Ребенок рассказывает стихотворение с опорой на мнемотаблицу.

Хитрый ёж

Хитрый ежик-чудачок

Сшил колючий пиджачок,

Весь в иголках, без застежек.

На иглу нацепит ежик

Грушу, сливу – всякий плод,

Что под деревом найдет,

И с подарочком богатым

Поспешит к своим ежатам.

П. Воронько

Работа над мнемозагадками

Это загадки, но не простые. При отгадывании этих загадок дети учатся по признакам, описанным при помощи знаков, определить объект. На начальных этапах обучения логопед подробно комментирует каждый рисунок. На следующем этапе детям предлагается рассмотреть зашифрованные письма, догадаться, какой предмет там спрятан, и объяснить, как они угадали объект самостоятельно. Затем дети составляют свои «мнемозагадки» и загадывают их другим детям.

Мнемозагадка «Джинсы»

Они бывают голубого, черного или темно синего цвета. Они сшиты из джинса. У них есть пояс и штанины. Их носят круглый год: и осенью, и зимой, и весной, и летом. Их носят и девочки, и мальчики.

Работа над пословицами, поговорками

Необходимо подчеркнуть, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это – прежде всего как начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её.

Использование метода мнемотехники в работе с детьми с общим недоразвитием речи является важным способом развития связной речи и доступным средством познания окружающего мира. Представленные приёмы работы позволяют повысить эффективность коррекции речи старших дошкольников с ОНР, способствует повышению интереса к данному виду деятельности и оптимизации процесса, который развивает связную речь детей. А также являются средствами формирования одной из ключевых понятий – владение устной коммуникацией, так необходимой для адаптации в современном информационном обществе.

Литература

Большова Т.В. Учимся по сказке. – Спб., 2005.

Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием. – М., 2005.

Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием.- Дошкольное воспитание. – М., 2004г.- № 6.

Громова О.Е., Соломатина Г.Н., Савинова Н. П. Стихи о временах года и игры. – М., 2005.

Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников – М., 1985.

Кудрова Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи. Логопед в детском саду. – М., 2007- № 4.

Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи. – М., 2008.- №4.

Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов. Дошкольное воспитание. 1990.- №10.

Косарева Л.В.

Пермь, МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 252»

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ «РЕЧЕЦВETИК»

Общество непрерывно развивается, поток информации резко возрастает. В связи с этим и содержание образования терпит постоянные изменения. Овладение элементарными навыками и знаниями переносятся на более ранний период.

Программа сегодняшнего первого класса достаточно сложная, с первоклассника уже требуют умения читать. Овладение навыками чтения является частью речевого развития и одним из способов получения информации. Вот поэтому и педагоги, и родители озабочены необходимостью более раннего обучения чтению. Но к этому процессу нужно подходить с особой ответственностью и осторожностью. Родители готовы чуть ли не с двухлетнего возраста обучать ребенка буквам, учить читать, но при этом совершенно не учитывают не физиологических, не психологических возрастных особенностей ребенка. Общаясь с родителями, мы стараемся объяснить, что первоначально необходимо заняться развитием слухового внимания, фонематического слуха, формировать звуковую культуру речи.

Для того чтобы ребенок хорошо овладел грамотой, освоил буквы, начал хорошо читать, а в дальнейшем и грамотно писать – необходимо очень четко ориентироваться в звуках: уметь их правильно произносить, различать на слух, определять их наличие и отсутствие, слышать очередность всех звуков в слове.

Дети с нарушением фонематического восприятия часто искажают в речи даже те звуки, которые отдельно произносят правильно. Дети с этим дефектом плохо справляются со звуковым анализом слов, встречаются затруднения в чтении и делают ошибки в письме (замена или перестановка букв, пропуски).

Исходя из опыта своей работы с детьми дошкольного возраста и изучив труды ведущих педагогов и психологов, мы пришли к мнению, что ранее речевое развитие возможно при методически грамотно построенной совместной и непосредственно организованной деятельности с детьми, начиная с трехлетнего возраста.

Наша программа «Речевцветик» ориентированна на детей младшего дошкольного возраста (3 - 4 года). Программа составлена в соответствии с федеральными государственными требованиями и обеспечивает интегрированный подход к организации образовательного процесса.

3-4 года – очень важный период в жизни ребенка. Именно в этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки нравственного и умственного развития. В этот период ребенок проявляет большой интерес к звуковой стороне слова. Обучение правильному произношению и развитию фонематического слуха определяется как ведущая линия развития речи детей 3-4 лет. Это поможет подготовить детей к следующему этапу обучения – развитию звуко-буквенного анализа. Мы посчитали, что необходимо воспользоваться речевой одаренностью детей этого возраста и начать закладывать основы усвоения курса фонетики и морфологии русского языка, овладевать основами грамоты.

Основными задачами нашей программы «Речевцветик» (для детей 3-4 лет), являются: развитие фонематического слуха и обучение правильному произношению.

Звуковая культура речи у большинства детей этого возраста встречает не патологические, а физиологические недостатки произношения. Это обусловлено тем, что у детей недостаточно хорошо функционирует центральный слуховой и речевой аппарат, мышцы речевого аппарата недостаточно развиты. В связи с этим, необходимо работать над основными движениями языка, губ, нижней челюсти. Подготовка речевого аппарата – это обязательный этап речевой работы с детьми, а в младшем возрасте этому уделяется особое значение. Детям очень нравится «тренировать» свой язычок. Каждое артикуляционное упражнение обыгрывается, сопровождается веселыми короткими стихотворными строчками. Сначала движения нечеткие, плохо получаются, но со временем дети хорошо выполняют и «часики», «слоненка», «вкусное варенье», «котенок лакает молоко» и другие артикуляционные упражнения.

В каждой совместной деятельности обязательно присутствуют 3 этапа:

- ✓ подготовка артикуляционного аппарата;
- ✓ уточнение произношения конкретного звука;
- ✓ закрепление звука в словах и фразовой речи.

Наша программа носит комплексный характер, направлена на развитие разных сторон речевой и психической деятельности ребенка (внимание, мышление, память).

Мы используем много игр, которые направлены на развитие фонематического слуха. Дети знакомятся с понятием «звук». Необходимо сформировать у детей способность узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранные игры и упражнения. У детей формируется навыки слухового внимания и памяти – это в дальнейшем поможет развить у детей умение дифференцировать звуки речи. Например, мы используем такие игры, как «Чудесный мешочек» (со звучащими предметами), «Угадай, что звучит», «Кто спрятался за ширмой?», «У кого звучит игрушка?» и тому подобные игры. Эти игры хорошо помогают детям развить фонематический слух, постепенно осваивать звуковую систему русского языка. Вся наша деятельность идет через игру. Речевой материал (потешки, стихи, чистоговорки) подобран в соответствие с обрабатываемым звуком. Дети учатся сами давать характеристику звукам, определяют «поется» этот звук или «встречает преграду». Прикладывают ладонь к горлу и определяют «спит» голосок или «работает». Обозначают гласные и согласные звуки фишками-символами – красными и синими. (Игры: «Покажи фишку», «Звуковые дорожки», «Соберем для мамы бусы», «Посели игрушки домики» и т.д.).

Мы учимся интонационно выделять определенный звук в словах, слышать наличие заданного звука в слове, выделять первый звук. (Игры: «Повторяй за мной», «Эхо», «Хлопни, если услышишь», «Рифмочки» и другие).

Дети различают термины «звук» и «слово». К концу года могут «измерить» протяженность слов, определяют «длинное» это слово или «короткое» (деление на слоги).

Обязательно включаем работу и по другим сторонам речи: грамматический строй, словарь, выразительность речи. Речевой материал позволяет активизировать словарь и пополнять знания детей по определенным темам (времена года, дикие и домашние животные, овощи и фрукты, мебель и др.). Разнообразный демонстрационный и раздаточный материал, частая смена деятельности (речевые, подвижные, пальчиковые игры), сказочные персонажи – все это увлекает детей, они с удовольствием включаются в игру.

Конечно, не все дети одинаково хорошо усваивают материал. Анализируя результаты, мы стараемся корректировать программу, ориентируясь на индивидуальный уровень развития ребенка.

Мы еще раз убедились, что своевременно начатое обучение играет огромную роль в формировании развития речевого слуха и правильного произношения. Воспитание звуковой культуры речи на более поздних этапах идет медленнее и не приводит к желаемым результатам. Чем позднее начинается работа в этом направлении, тем сложнее ребенку будет даваться обучение чтению. Своевременное развитие речи детей является необходимым условием для их полноценного развития, в том числе в плане подготовки к успешному школьному обучению.

Литература

Белусова Л. Е. Веселые встречи. – М., 2003.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. – М., 1978.

Колесникова Е. В. Программа по формированию основ грамоты. – М., 2003.

Косарева Л.В. Авторская программа кружка дополнительного образования по развитию речи и основ грамоты детей 3-4 лет. – Пермь, 2005.

Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М., 1988.

Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика. – СПб, 2002.

Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М., 1976.

Узденкова А. Звукарик. – Екатеринбург, 1998.

© Косарева Л.В., 2013

Крицина А.Д.
Белгород, БелГУ

ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Методики обучения речи в детском саду разработаны недостаточно, это создает определенные трудности для воспитателей дошкольных учреждений при формировании системы смысловых связей в языковом сознании дошкольников. Это подчеркивает необходимость создания методик, позволяющих, с одной стороны, диагностировать состояние речи детей, а с другой – формировать в их языковом сознании систему семантических единиц и отношений, опираясь на стихийное осознание ими уже сложившихся и функционирующих независимо друг от друга семантических шкал, отражающих постоянную тенденцию этого возраста сравнивать и противопоставлять предметы, явления и их характеристики.

Понятность речи зависит, во-первых, от ее смыслового содержания, во-вторых, от ее языковых особенностей и, в-третьих, от соотношения между ее сложностью с одной стороны, и уровнем развития, кругом знаний и интересов слушателей – с другой. Выразительность всех *видов речи* предполагает учет обстановки выступления, ясность и отчетливость произношения, правильную

интонацию, умение пользоваться словами и выражениями переносного и образного значения (Жинкин 1998: 32).

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только средством общения, но и предметом сознательного изучения.

У детей дошкольного возраста постоянно встречаются ошибки в роде, числе и падеже при образовании слов и словосочетаний, они не всегда употребляют союзы и предлоги.

Мы провели опытно-экспериментальную работу в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – *констатирующий*. Целью данного этапа явилось изучение особенностей формально-семантических особенностей речи детей дошкольного возраста. На данном этапе в исследовании приняли участие две группы детей детского сада: контрольная и экспериментальная. В каждой группе по 10 человек. На данном этапе эксперимента использовались следующие методики (Красных 2002: 21):

1. Методика «Какой...?» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).
2. Методика «Назови что видишь» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);
3. Методика «Опиши картинку» (Д.Б. Эльконин);
4. Методика «Образуй слова».

На констатирующем этапе мы изучили особенности речи детей дошкольного возраста. В данном эксперименте приняли участие две группы: экспериментальная и контрольная. В результате исследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов. Определенное количество баллов соответствует: высокому, среднему, низкому уровню. Полученные данные по результатам исследования мы перевели в проценты и представили в виде диаграммы (рис.1).

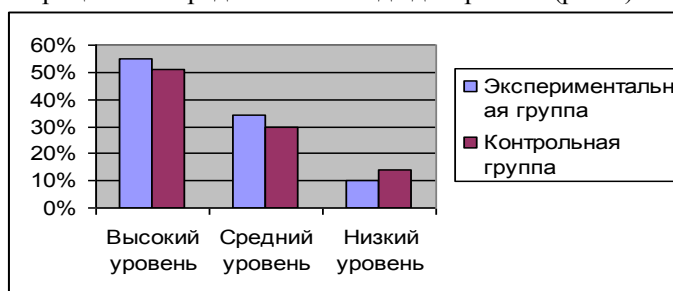


Рис. 1. Показатели констатирующего этапа эксперимента

В процессе наблюдения, мы выяснили, что дети, которые показали высокий уровень не испытывали никаких затруднений при выполнении задания. Дети не испытывали смущения и проявляли явный интерес к заданиям. Уровень понимания речи соответствует возрастной норме. Дети сосредоточенно всматривались в предмет, брали его в руки, игрушки вызвали ответную реакцию, дети улыбались и пытались локализовать свои действия, легко вступали в контакт и понимали обращенную к ним речь. Также наблюдалось соответствие возрастной норме по уровню объема активного словаря.

На следующем этапе исследования мы разработали программу, направленную на повышение уровня формально-семантических особенностей речи детей дошкольного возраста. В формирующем этапе была задействована только экспериментальная группа.

В дошкольном возрасте ведущий вид деятельности – игра. В связи с этим наша работа по формированию формально-семантических особенностей детей дошкольного возраста производилась с помощью игр.

Наша программа включала в себя систему развивающих занятий, на которых проводились различные виды игр: ролевые, сюжетные, народные и т.д.

Приведем пример игр, которые включались в развивающие занятия:

1. Игра «Сочини предложение»

Учитель предлагает две группы карточек из детского лото, на которых изображены предметы. Группа садится полукругом, и по очереди каждый ребенок придумывает предложение, которое содержит названия двух задуманных предметов. Затем показываются два других предмета, и снова по кругу дети придумывают новые предложения (Аникеева 1994: 2).

2. Игра «Интервью».

С помощью этой игры можно знакомить детей с новыми словами.

Сначала надо научить детей смело говорить в микрофон. Для этого попросите детей по очереди что-нибудь сказать в микрофон, хотя бы сосчитать до 10 прямым и обратным счетом. Затем между детьми распределяются роли. Обсуждаются возможные темы. Настраивается микрофон.

Репортеры начинают задавать вопросы. Потом беседу коллективно прослушивают и обсуждают (Аникеева 1994: 2).

3. Игра «Придумай рассказ»

Воспитатель читает предложение, дети вставляют подлежащие, сказуемое, пояснительные слова и т.д. За основу можно взять рассказы (Аникеева 1994: 22).

Например:

«На пороге сидела и жалобно мяукала ... (Кто?). Кошка сидела перед чашкой с молоком и жадно... (Что делала?). Кошка поймала в саду... (Кого?). Шерсть у кошки... (Какая?), ногти... (Какие?). Кошка лежала с котятами... (Где?). Котята играли мячиком (Как?)».

Игры данного типа незаменимы для детей, так как способствуют развитию представлений через характерные, подражательные движения на основе опорных зрительных впечатлений (показ, картинка, слайд и т.п.); помогают приобретению опыта совместных действий, развитию доверия между детьми и взрослыми; обучают согласованности действий в группе; развивают чувство ритма, музыкальность, двигательные навыки и т.д., а самое главное развивают речь детей благодаря проговариванию, повторению слов, заучиванию (Кольцова 1991: 34).

Для подтверждения необходимости предложенной развивающей программы и выявления степени ее эффективности нами был проведен контрольный этап эксперимента с целью изучения динамики произошедших изменений в развитии речи детей в экспериментальной группе.

При проведении контрольного этапа мы использовали такую же систему методик, которую использовали на констатирующем этапе. Оценка результатов, соответствует количеству набранных ребенком баллов.

Полученные данные контрольного этапа исследования переведены в проценты и представлены, на рис. 2

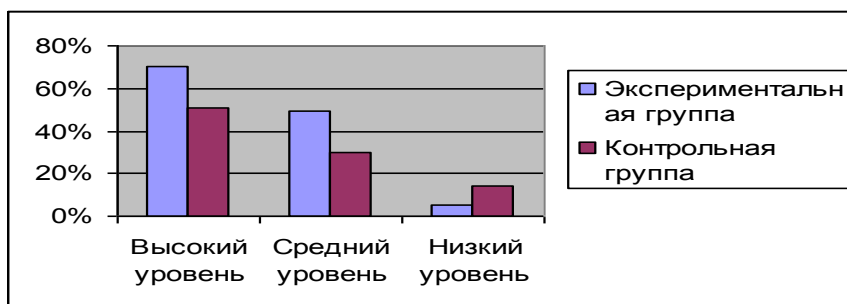


Рис. 2. Показатели контрольного этапа исследования

По результатам сравнения показателей двух исследуемых групп, после проведения контрольного этапа эксперимента мы видим, что в экспериментальной группы высокий и средний уровень стал выше, чем в контрольной группе, а низкий уровень понизился, что указывает на положительную динамику развития речи детей дошкольного возраста.

Сравним показатели двух групп (экспериментальной и контрольной) констатирующего и контрольного этапов исследования (см. рис 3).

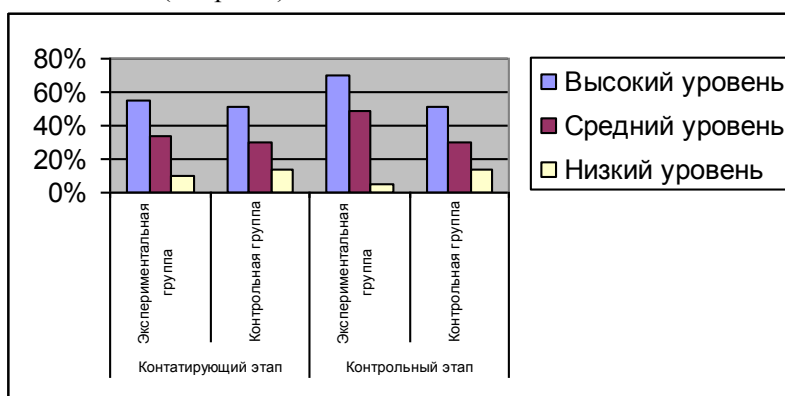


Рис 3. Показатели двух групп (экспериментальной и контрольной) констатирующего и контрольного этапов исследования

Проанализировав данный рисунок, мы увидели, что показатели контрольной подготовительной группы, в которой реализовывалась разработанная нами программа, значительно повысились, а в контрольной группе, где не проводились предложенные занятия остался на том же уровне.

Дети, находившиеся на высоком уровне развития речи, по окончании формирующего эксперимента показали те же результаты. Двое детей, находящиеся на низком уровне повысили результаты, и перешли на средний уровень развития речи.

Таким образом, по результатам этих данных мы пришли к выводу о том, что уровень развития речи детей хотя и не достиг нормы, но все-таки повысил качественную результативность. Дети стали сосредоточеннее, внимательнее, активнее, вырос объем активного и пассивного словаря, в речи детей чаще стали появляться фрагменты словообразования частей речи: существительных, глаголов, местоимений, при использовании предлогов.

Литература

- Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1998.
Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – Новосибирск, 1994.
Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания. – СПб., 1999.
Гридина Т.А. Онтолингвистика. – Екбг., 2003.
Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1998.
Залевская А.А. Слово в индивидуальном лексиконе. – М., 1991.
Запорожец А. В. Основы дошкольной педагогики. – М., 1990.
Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1991.
Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002.

© Крицина А.Д., 2013

Кузнецова А.В.
Екатеринбург, МБОУ СОШ №66

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРК ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Для развития речи младших школьников могут быть использованы самые разнообразные методики, в том числе и методика скороговорения.

Во время скороговорного общения школьники имеют возможность ощутить гордость за богатство нашего языка, почувствовать силу русской речи, создать пространство творческого взаимодействия, порадовать друг друга и самим порадоваться.

Скороговорки можно использовать как на уроках, так и во внеклассной работе. Как это сделать? Предлагаю несколько видов работы со скороговорками:

- ✓ скороговорные разминки;
- ✓ скороговорные пятиминутки;
- ✓ скороговорные диктанты;
- ✓ скороговорные мастерские;
- ✓ скороговорные игротеки;
- ✓ скороговорные выступления;
- ✓ скороговорные КВНы...

Для концентрации внимания, настроя на положительную, эмоциональную волну, снятие напряжения и подготовку артикуляционного аппарата школьников может быть использована скороговорная разминка, она проводится в начале урока.

Алёша Ульяне сигнал подаёт,
Ульяна услышит, Алёшу найдёт.
Боря Ире дал ириску, Ира Боре барбариску.
Валерий кавалерию раскрасил акварелью.
Карьером кавалерия скачет у Валерия.
Купили Егорке салазки для горки.
Всю зиму, Егорка, катайся на горке...

Для снятия интеллектуального напряжения, смены вида деятельности в середине урока и в конце урока проводятся **скороговорные пятиминутки**.

Как для разминки, так и для пятиминутки подбираются (или продумываются учителем) скороговорки, которые могут быть обыграны.

Варианты обыгрывания скороговорок:

✓ проговаривание с разным темпом интонационным подтекстом (радостью, восторгом, грустно, взволнованно, удивлённо, озабоченно, разочарованно...)

Еле-еле Елизар едет-едет на базар.
А с базара, а с базара не догонишь Елизара.
С мышами во ржи подружились ежи,
Ушли в камыши- и во ржи не души.
У зайки Бубы заболели зубы...

✓ проговаривание, сопровождаемое определённым загаданным действием (например, взмахами руками, хлопками, танцевальным движением...)

У Ивашки рубашка, на рубашке кармашки.

Котик ниток клубок укатил в уголок,
Укатил в уголок котик ниток клубок.
Лёня лез по лесенке, срывал Лёня персики,
С песенками, с персиками скатился Лёня с лесенки.
✓ импровизационное инсценирование скороговорок (отдельными учащимися или группами)

Вы малину мыли ли?

- Мыли, но не мылили.

Говорит попугай попугаю:

-Я тебя, попугай, попугаю!

Попугаю в ответ попугай:

-Попугай, попугай, попугай!

✓ создание скороговорных приветствий

Под деревом тетерев тетерева встретил.

В огороде Фёкла ахала да охала:

Уродилась свёкла не на грядке, около.

Жалко Фёкле свёклу. Жалко свёкле Фёклу.

Жаловалась Фёкла: «Заблудилась свёкла!»

При проведении **скороговорочного диктанта** нужно учитывать следующие обстоятельства:

-текст для диктанта должен нравиться детям, вызывать у них эмоции;

-с текстом нужно поработать заранее (обыграть его, прочитать);

-должен присутствовать элемент занимательности (например, поощрительные награды за правильное выполнение задания).

Льющаяся ласка.

Великолепная заботливая Лилия поливала из лейки лилии. Струи лились из лейки на лилии и ласково напевали:

-Милые лилии! Мы вас полили ли? Угостили ли? Напоили ли?

Отвечали лилии:

-Да, вы нас полили, угостили, напоили!...

Работая в **мастерской скороговорения**, необходимо позаботиться о праздничном настроении.

При этом большую роль играет оформление. Можно использовать выдуманных героев, например, маленьких человечков - Скороговорят, сборники скороговорок, плакаты, произведения декоративно-прикладного искусства. Всё это создаст атмосферу праздника. Названия конкурсов могут быть разными: «Кто кого переговорит», «Скороговорный круг», «Рассмеши с помощью скороговорки», «Скороговорный обменный пункт», «Скороговорный снежный ком», «Продолжи начатое», «Скороговорный марафон»...

Скороговорки способствуют развитию коммуникативных навыков младших школьников, осознанию ими речевой ответственности друг перед другом и перед собой, изменению отношений к слову, его звуковой и эмоциональной наполненности, дарит эстетическую радость.

Литература

Волина В. Учимся играя. – М., 1994.

Мастерская учителя. Сборник половиц, поговорок, скороговорок. – М., 2008.

Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха. – М., 1999.

Разумовская О.К. Игры со словами в школе и дома. – М., 2002.

1000 скороговорок. – Ярославль, 2003.

Пословицы, поговорки, загадки, скороговорки. – М., 1986.

© Кузнецова А.В., 2013

Лаевская Н.Л., Белопащенко И.В., Сапелкина И.И., Дьяконова В.В., Залецкая Н.Н.
Екатеринбург, МБДОУ №548

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ ДЕТЕЙ С ТНР В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

На современном этапе концепция интегративного обучения является ведущим направлением в развитии специального образования в нашей стране. В ДОУ компенсирующего вида целенаправленное использование интегративного подхода и продуктивное взаимодействие специалистов и воспитателей – необходимое условие, обеспечивающее эффективность коррекционно-развивающего процесса.

Даже самая тщательная работа логопеда не будет эффективна без взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Мы хотим представить, каким образом нами осуществляется взаимодействие по совершенствованию коммуникативно-речевых навыков у детей

с ТНР между логопедом, воспитателями, музыкальным руководителем и инструктором по физкультуре в условиях реализации ФГОС.

Цель проводимой работы:

Выявить резервы повышения логопедической работы с детьми с ОНР за счет координированного взаимодействия специалистов разного профиля: логопеда, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре.

Были определены основные направления совершенствования логопедической работы в условиях группы для детей с ТНР:

- ✓ тематическая интеграция образовательных областей;
- ✓ закрепления правильных речевых навыков в условиях *активной речевой практики* и естественного речевого общения в образовательной и самостоятельной деятельности детей, в режимных моментах, в различных образовательных областях;
- ✓ усовершенствование среды группы, кабинета, физкультурного и музыкального залов;
- ✓ проведение интегрированных занятий, совместных досуговых мероприятий.

В содержании коррекционной работы группы отражено взаимодействие специалистов и воспитателей в разработке и реализации совместных коррекционных мероприятий. Начинается работа с квалифицированной диагностики с учетом структуры речевого дефекта, а так же психолого-педагогических особенностей каждого ребенка. Данные фиксируются в картах комплексного сопровождения. Воспитатели и специалисты знакомятся с результатами обследования и дополняют карту по своим разделам. Логопед информирует педагогов, родителей о характере речевого нарушения у ребенка, о задачах, методах и приемах работы на данном этапе коррекции.

На основе единого портрета группы разрабатываются рабочие программы, осуществляется координация тематических планов в соответствии с образовательным стандартом. Таким образом, воспитатели и специалисты знакомятся с содержанием не только тех разделов программы, по которым они непосредственно проводят занятия, но и тех, которые проводит логопед и другие специалисты.

В основе взаимодействия лежит принцип комплексно-тематического построения образовательного процесса. Каждый специалист разрабатывает лексическую тему по своему виду деятельности, но при этом педагоги всегда использует элементы других образовательных областей. Тем самым не нарушается целостность коррекционно-образовательного процесса.

Тематическая интеграция реализуется нами через различные формы, методы и средства работы с дошкольниками с учётом их речевых и возрастных особенностей. Данный вид интегративной деятельности обеспечил получение детьми целостных представлений по данной теме. При таком совместном подходе каждый из видов детской деятельности не потерял своей специфики и полноценно осваивается детьми в процессе деятельности.

В образовательных областях «Музыка» и «Физическая культура» используются упражнения на развитие мелкой моторики рук, пальчиковая гимнастика. Во время художественной деятельности, в паузах, проводим физкультминутки под музыку. Физкультминутки сопровождаются стихотворной речью. Педагогический процесс, построенный на принципах интеграции, способствует более тесному контакту всех педагогов ДОУ, тем самым обеспечивая непрерывное, всестороннее развитие дошкольников с учетом их интересов, способностей, с целью максимальной самореализации каждого воспитанника. Каждый специалист, решая свои сугубо специфические задачи, взаимодействует с деятельностью других специалистов.

В целях осуществления продуктивного взаимодействия в ДОУ компенсирующего вида рациональны такие формы деятельности, как комплексные и интегрированные занятия, различные формы вечерней коррекционной работы, музыкально-речевые досуги и т.д. Продуктивное взаимодействие с родителями осуществляется в процессе проведения открытых и совместных мероприятий.

Нами были разработаны и апробированы интегрированные занятия, которые проводятся совместно не только с воспитателями, но и с музыкальным руководителем и инструктором по физической культуре. Совместные коррекционные занятия, с одной стороны – устраняют нарушенные речевые функции, а с другой – развивают функциональные системы ребенка: дыхание, голосовую функцию, артикуляционный аппарат, произвольное внимание в целом, процессы запоминания и воспроизведения речевого и материала.

Предложенная нами тематическая направленность и организационная вариативность интегрированных занятий способствует формированию у детей устойчивого интереса к речевой деятельности, поддерживает положительное эмоциональное отношение к речевым играм и упражнениям, а значит, помогает достигнуть лучшей результативности в обучении и воспитании детей с ТНР. В ходе интегрированных занятий вербальная работа сочетается с продуктивными видами деятельности. Во время проведения таких занятий, развитие речи идет с помощью синтеза слова, движения и музыки. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что

активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды.

Речь и движение очень тесно связаны и дополняют друг друга. Движение помогает осмыслить слово. Сочетание речи и движения является очень важным компонентом на пути исправления речевых и двигательных недостатков у детей. Двигательная активность обеспечивает своеобразный отдых ребёнку, повышает его умственную работоспособность, предупреждает утомление, способствует развитию подвижности нервных процессов, создаёт у дошкольников с ТНР уравновешенное нервно-психическое состояние. Интегрированное физкультурное занятие строим по традиционной схеме, но с включением упражнений, закрепляющих и совершенствующих ранее полученных знаний и умений по развитию речи. На физкультурных и музыкальных занятиях осуществляется проговаривание действий и называние упражнений. Поощряется речевая активность детей в процессе двигательной деятельности. Физинструктор часто использует сюжетные занятия на основе прочитанных сказок.

Современные государственные требования предусматривают решение программных образовательных задач не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов. Роль воспитателей в сопровождении детей с ТНР имеет огромное значение. Логопед помогает правильно спланировать совместную деятельность воспитателей и детей в соответствии с коррекционными задачами на данный момент, а так же рекомендует, как лучше организовать самостоятельную деятельность детей.

Логопед и воспитатели совместно занимались усовершенствованием среды группы, кабинета. В логопедическом кабинете, группе, создана естественно стимулирующая среда, в которой каждый ребенок чувствует себя комфортно, проявляет творческую активность. В кабинете и группе выделены зоны, оснащенные большим количеством развивающего материала. В зоне развития коммуникативных навыков дети погружаются в активную речевую среду, используя телефон, телефакс, микрофон. Речевые навыки совершенствуются во время игр с «пальчиковым театром». Игры с «мимическим кубиком» учат детей регулировать свои чувства, переживания. Дети имеют возможность играть с песком. В группе создан речевой уголок, который постоянно пополняется и обновляется.

Взаимосвязь логопеда с воспитателями и специалистами осуществляется в процессе подготовки и проведения совместных мероприятий, взаимопосещения занятий. В подготовке ко всем детским праздникам бывают задействованы все педагоги группы. Музыкальный руководитель составляет сценарий, логопед отбирает речевой материал, а воспитатель закрепляет его. Физинструктор исполняет разнообразные роли, организует соревнования и игры.

Совместная деятельность по реализации проектов также способствовала более конструктивному межперсональному взаимодействию специалистов, воспитателей и родителей. Рациональное использование самостоятельной, индивидуальной и групповой работы в проектной деятельности позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения.

Взаимодействие педагогов происходит и в процессе освоения информационно-коммуникативных технологий. Совместно создаются мультимедийные презентации, адаптируются компьютерные игры.

Создание единого информационного пространства – еще одно из направлений взаимодействия педагогов. Разработка общих рекомендаций для родителей и консультаций с применением пальчиковых гимнастик, различных видов массажа, гимнастики глаз, дыхательных упражнений (стенды, выставки, библиотечка, разработка тематических консультаций, буклетов для родителей).

Таким образом, речевые компетенции возможно развивать не только на логопедических занятиях, но и в других видах деятельности, создавая единое речевое пространство.

Интегрированная технология, реализуемая в воспитательно-образовательном процессе в ДОУ, позволяет на новом, более эффективном, доступном для ребёнка, уровне качественно совершенствовать навыки речевой практики.

Правильное распределение задач и обязанностей всех участников педагогического процесса, грамотное планирование совместной деятельности создает предпосылки для успешного преодоления речевых трудностей у детей с ТНР, позволяет реализовать индивидуальные особенности каждого ребенка и адаптировать к новым условиям школьной жизни. Повышение эффективности коррекционного процесса по всем направлениям логопедической работы подтверждают результаты катамнеза.

Опыт межперсонального взаимодействия логопеда и воспитателей был представлен на районном семинаре для воспитателей.

Литература

- Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А.* От рождения до школы. – М., 2010.
Денисова О.А. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида. – М., 2012.
Фадеева Ю.А., Жилина И.И. Образовательные проекты в группе для детей с ОНР. – М., 2012.

Лезина Л.А.

Омск, БДОУ «Детский сад № 276»

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОТАБЛИЦ

В системе специального образования остается весьма актуальной и социально значимой проблема формирования связной речи у детей с отклонениями в развитии. Речь – мощное компенсаторное средство: она облегчает сравнение признаков предметов, актуализирует прошлые представления и дает возможность создавать новые, способствует расширению кругозора детей (Алексеева 1997: 132).

Зрительные нарушения осложняют процесс формирования речи, отмечается недостаточность чувственной основы речи, связанной с неточностью, фрагментарностью, неполнотой представлений об окружающем мире. Это обуславливает наличие в речи детей с нарушением зрения вербализма, не соотносённости использования слов с конкретными признаками и свойствами предметов. Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Они не всегда планируют свои высказывания (Лапп 2006: 23).

Изучением данной проблемы у детей с нарушением зрения занимались такие ученые, как Л.С. Волкова, Т.П. Головина, В.З. Денискина, А.Г. Литвак, В.А. Феоктистова, Л.И. Плаксина, Л.В. Рудакова, Л.И. Солнцева и др.

В своих исследованиях В.А. Феоктистова указывала на то, что неточные представления об окружающем предметном мире провоцируют накопление в речи детей слов без конкретного содержания. Это является причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника. Недоразвитие речи затрудняет осмысливание материала, ведет к механическому его запоминанию и лишает детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности, поэтому очень важно именно в этом возрасте развивать связную речь.

Анализируя выше изложенное можно сделать следующий вывод: нарушение зрительного анализатора ведет к неточности и фрагментарности у детей представлений об окружающем мире, что в дальнейшем отражается на смысловой стороне речи, развитии связной речи и навыков общения.

К.Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Поэтому наряду с общепринятыми приемами и принципами вполне обоснованным является использование оригинальных творческих методик. Таким коррекционным средством при обучении связной речи дошкольников с нарушением зрения служат приемы мнемотехники, в связи с тем, что у дошкольников память носит произвольный характер: они лучше запоминают факты, предметы, явления, события, близкие их жизненному опыту (Омельченко 2008: 102).

Большой толковый словарь трактует определение слова «мнемотехника», как систему методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации, развитие речи.

Для решения выдвинутой проблемы была определена цель: развитие связной речи детей с нарушением зрения через сохранённые анализаторы средствами развития зрительной памяти и мнемотехники.

Достигнуть обозначенной цели возможно только через решение ряда задач: учить детей самостоятельно составлять описательные рассказы на заданную лексическую тему с опорой на мнемотаблицу; развивать связную речь, обогащать пассивный словарь и активизировать активный словарь; воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников; развивать зрительное восприятие цвета, формы, величины, мелкую моторику рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Для реализации поставленных цели и задач мы организовали совместную специально организованную деятельность взрослого и детей с использованием мнемотаблиц по лексическим темам «Игрушки», «Овощи. Фрукты», «Времена года». Процесс обучения строился в утренний отрезок времени с подгруппой детей, а закрепление материала происходило индивидуально с каждым ребенком в вечерний отрезок времени. Продолжительность деятельности неограниченна во времени и зависит от заинтересованности и индивидуальных возможностей детей. Одна лексическая тема рассматривается на протяжении недели, в течение которой проводится не менее трех занятий.

Основным дидактическим материалом при организации инновационной деятельности служат мнемотаблицы – это схемы, в которые заложена определенная информация. С их помощью дети определяют последовательность изложения в процессе пересказа, составления описательных рассказов или загадок-описаний. Новизна работы заключается в применении не изображения предметов, а символов. Данный метод значительно облегчает детям поиск и запоминание слов (Большова 2005: 15).

Так как наглядный материал у дошкольников усваивается лучше, использование мнемотаблиц в совместной деятельности взрослого и детей по развитию связной речи, позволяет воспитанникам эффективнее воспринимать, сохранять и перерабатывать зрительную информацию.

Каждая совместная деятельность имеет определенную структуру и включает в себя следующие моменты: название (отражает тему); программное содержание (задачи, которые решает воспитатель с детьми в процессе обучения); материал деятельности по развитию речи и форма его организации (наглядность).

Ход деятельности состоит из трех этапов: 1) подготовительный этап деятельности по обучению дошкольников с нарушением зрения связной речи средствами мнемотаблиц, который включает в себя организационный момент, мотивацию детей на совместную деятельность; 2) основной этап деятельности по развитию связной речи, который предполагает обучение детей составлению описательных рассказов с использованием мнемотаблиц. В процессе данного вида деятельности выделяются следующие *этапы организации работы с мнемотаблицами*: знакомство со «схемой-помощницей»; составление описательного рассказа с помощью схем, нарисованных детьми; составление описательного рассказа о предмете, опираясь на готовую схему.

3) Заключительный этап деятельности по развитию связной речи – рефлексивный этап предназначен для анализа результатов деятельности, подведении итогов и оценки деятельности детей.

Так, например, в рамках изучения лексической темы «Игрушки» был подготовлен и проведен ряд обучающих бесед. В начале, происходит знакомство детей со «схемой-помощницей». Данная схема разделена на 6 квадратов, в каждом из которых изображен символ, обозначающий признак предмета (цвет, форма, величина, материал, части игрушки). Совместно с педагогом дети анализируют данную схему и ее символы. Затем дети самостоятельно делают графическую зарисовку и составляют описательный рассказ о своей любимой игрушке. В итоге детям предлагаются готовые схемы, с помощью которых они составляют описательный рассказ об игрушке.

По аналогии составляются рассказы по предложенным лексическим темам. В зависимости от изучаемой темы, изменяются количество квадратов в схеме и символы, обозначающие тот или иной признак предмета или явления.

Работа с мнемотаблицами будет не полной без участия родителей. Родители являются полноправными участниками педагогического процесса. В свободное время в рекомендательном порядке родителям преподносится схема, рассказываются этапы работы с ней, методика, объясняются приемы правильного преподнесения схемы ребенку. Родители, овладев этой технологией, могут самостоятельно обучать ребенка в свободное время, не прилагая особых усилий, превращая обучение в игру.

Таким образом, у детей с нарушением зрения развивается связная речь, умение самостоятельно составлять описательный рассказ о предметах и явлениях окружающего мира без использования вспомогательных средств (мнемотаблиц, наводящих вопросов, личного примера и т.д.), что в свою очередь подтверждено результатами мониторинга, который имел место быть при обследовании речи детей до внедрения указанной технологии и по окончании проведенной работы.

Литература

- Алексеева М.М., Яшина В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 1997.
- Большова Т.В.* Учимся по сказке. – СПб., 2005.
- Лапп Е.А.* Развитие связной речи у детей 5 – 7 лет с нарушениями зрения. – М., 2006.
- Омельченко Л.В.* Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. – 2008. - №4.

© Лезина Л.А., 2013

Леонова Д.В.

Екатеринбург, УрГПУ

РАЗВИТИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА

Духовное возрождение России закономерно связано с возросшим интересом общества к народной культуре своей страны. Культура русского народа содержит в себе уникальные национальные и глубокие общечеловеческие ценности.

Народное искусство, являясь фундаментальным пластом национальной культуры, рассматривается как действенный фактор социализации и развития личности (В.П. Аникин, Т.К. Ахаян, Л.С. Выготский, Н.Ф. Голованова, А.В. Запорожец, Н.И. Кравцов и др.). Русское народное искусство, в силу своей общенародной изначальности, «всечеловечно в своем содержании, понятно не только всем эпохам, но и всем народам».

В дошкольном детстве возможно искреннее погружение в истоки родной культуры, появление незримой связи со своим народом (К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, О.И. Капица, А.П. Усова и др.). В свете основных тенденций развития современной педагогики – гуманизации образовательного процесса и его открытости культуре – приобщение детей к народной культуре и искусству представляет собой одно из приоритетных направлений дошкольного образования.

Важной частью национальной культуры является устное народное творчество, которое сконцентрировало в себе мудрость русского народа, его духовную силу, красоту родного языка.

В теории и практике дошкольного воспитания традиционно утверждается, что устное народное творчество пробуждает первые образные представления детей о Родине, ее культуре; даёт верные духовно-нравственные ориентиры, способствует максимальному раскрытию индивидуальности и творческих способностей дошкольников (Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, А.А. Грибовская, Р.И. Жуковская, Н.А. Курочкина, М.А. Некрасова, О. И. Соловьёва и др.). Вместе с тем, развивающий потенциал устного народного творчества настолько велик, что требует дальнейшего изучения.

Одним из мало исследованных направлений можно считать использование устного народного творчества в целях развития выразительности речи детей старшего дошкольного возраста.

Выразительность является качественной характеристикой речи, в связи с чем она рассматривается как важный показатель речевой культуры личности. Современные исследования (О.И. Марченко, З.В. Савкова, В.Г. Третьякова и др.) дают основание утверждать, что данное понятие имеет интегративный характер, включая в себя вербальные (интонационные, лексические, синтаксические) и невербальные (мимика, движения, поза) средства выразительности.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет назвать следующие определяющие признаки выразительной речи: адекватность выбора средств вербальной и невербальной выразительности содержанию высказывания; уместность их использования; образность; эмоциональность и индивидуальность речи. Основным назначением выразительности речи является обеспечение эффективности коммуникации, вместе с тем, выразительность можно считать значимым средством речевого самовыражения личности.

Проблема развития выразительности детской речи нашла отражение в трудах известных отечественных психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А.В. Запорожец и др.) и педагогов (А.М. Леушина, Ф. А. Сохин, О.С. Ушакова, А.И. Полозова и др.). Однако в педагогических работах рассматривались отдельные аспекты выразительности, без учета ее интегративного характера. До настоящего времени не решен ряд важных вопросов содержательного и методического характера; какие средства выразительности доступны для восприятия и самостоятельного использования старшими дошкольниками; каким образом можно обеспечить широкое практикование детей в применении разных средств речевой выразительности; на каком содержании и в какой деятельности целесообразно развивать выразительность речи. Это позволяет утверждать необходимость дальнейшего исследования данной проблемы.

Мы полагаем, что использование в работе со старшими дошкольниками произведений устного народного творчества открывает широкие перспективы развития выразительности детской речи, основу нашего предположения составляют следующие особенности фольклорных произведений:

- ✓ выразительность языка, способствующая освоению ребёнком лучших образцов русской речи;
- ✓ традиционность и импровизационность, предполагающие возможность творческого отношения к их исполнению;
- ✓ особое взаимодействие между «рассказчиком-артистом-автором» и «слушателями-зрителями-участниками», которое делает совместное действие более ярким и выразительным.

В силу названных особенностей, устное народное творчество выступает эффективным средством развития выразительности речи, поскольку его произведения раскрывают перед ребёнком красоту и меткость русского языка и, по словам К.Д. Ушинского, «пробуждают к жизни семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребёнка», обогащая тем самым детскую речь. Русские народные сказки, потешки, прибаутки, как наиболее интересные и актуальные для старших дошкольников фольклорные жанры, можно рассматривать оптимальным содержанием художественно-речевой и игровой деятельности. В данных видах деятельности создаются благоприятные условия для совершенствования вербальной и невербальной выразительности речи, а так же для речевого самовыражения ребёнка

Малые формы фольклора в воспитательно-образовательной работе с детьми использовались в интегрированной форме как на занятиях, так и в процессе самостоятельной деятельности (игра, досуг, прогулка, отдельные режимные моменты). Свою работу мы строили на следующих основных принципах:

- ✓ во-первых, на тщательном, обусловленном возрастными возможностями детей, отборе материала;
- ✓ во-вторых, интеграции работы с различными направлениями воспитательной работы и видами деятельности детей (развитие речи, ознакомление с природой, различные игры);
- ✓ в-третьих, активного включения детей;
- ✓ в-четвертых, использования развивающего потенциала малых форм фольклора в создании речевой среды максимально.

В своей экспериментальной работе, по ознакомлению с художественной литературой, мы следовали методам и приемам, которые рекомендует Н. Гавриш. Например, перед чтением сказки Х.К. Андерсена «Огниво» мы выясняли, как понимают дети выражение «настоящий друг». Затем предложили объяснить значение слов «черный день». Дети говорили, как они понимают поговорку «Плохи друзья, коли до черного дня». (Пословица о плохих друзьях, потому что они только до беды дружат, а потом бросают своего друга). После обобщения ответов, предложили внимательно прослушать сказку и решить, были ли настоящие друзья у солдата. В процессе обсуждения содержания сказки уточнили: «Как вы думаете, стали ли жители города настоящими друзьями солдата?». И подчеркнули: «Не даром в народе говорится: «Плохи друзья, коли до черного дня». Затем придумали другое название к этой сказке – «Доверчивый солдат», «Плохие товарищи».

Н. Гавриш также предлагает на занятиях проиллюстрировать с детьми ту или иную поговорку (поговорку). Умение передать художественный образ в рисунке, расширяет возможность его выражения в слове. Рассказы детей по поговорке в этом случае были более выразительными и разнообразными.

Кроме того, проводилась еще и работа по обогащению речи детей фразеологизмами, где в качестве средств выступали поговорки и пословицы. В своей работе вслед за Н. Гавриш, М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, Н.В. Казюк, А.М. Бородич и др. старались помочь детям осознать переносное значение слов и словосочетаний.

Детям трудно усвоить общее значение словосочетания, не зависящее от конкретного смысла слов, его составляющих («на седьмом небе» и т.п.). Поэтому педагог должен включать в свою речь выражения, смысл которых будет ясен детям при определенной ситуации или при соответствующем объяснении, например: «вот тебе и раз», «капля в море», «мастер на все руки», «водой не разольешь», «держаться в руках» и т.п.

Анализировали с детьми несколько выражений типа «Водить за нос», «Дать волю рукам», «Нос повесить». После делали обобщение: чтобы верно понять поговорку, не нужно определять значение каждого слова. Главное, надо подумать, о чем здесь идет речь. Есть такая поговорка «Сказать – узлом завязать». Мы объясняем детям ее смысл: раз пообещал, то нужно выполнить, крепко держать свое слово. А говорят так с тех давних пор, когда многие люди писать и читать не умели, и чтоб не забыть о чем-то, узелок на память на платочке завязывали (демонстрируя платок с узелком). Теперь так уже не делают, а поговорка осталась.

Таким образом, у детей формируются лексические умения. Они учатся понимать этимологию слов, выражений, подбирать поговорки и пословицы близкие и противоположные по смыслу. Главное, чтобы дети поняли, что фразеологические обороты (пословицы и поговорки) – это неделимая единица, которая дает определенный смысл. Если что-то убрать или поменять местами, то он теряется и получается совсем другое словосочетание.

Для совершенствования дикции на занятиях по развитию речи А.С. Бухвостова, А.М. Бородич и другие методисты рекомендуют использовать специфичное упражнение – заучивание скороговорок. Скороговорка – трудно произносимая фраза (или несколько фраз) с часто встречающимися одинаковыми звуками. Дидактическая задача при использовании скороговорок ненавязчива и увлекательна.

С.С. Бухвостова предлагает использовать занимательные упражнения на изменения в тексте места логического ударения. Выполняя такие упражнения, дети начинают хорошо чувствовать динамику смыслового содержания одной и той же фразы в зависимости от изменения психического ударения.

Используя в своей работе данный метод, мы увидели, что дети легко, свободно и с удовольствием выполняют такие задания. Вполне оправдывают себя и другие упражнения. Они имеют своеобразную форму диалога, построенного по типу «вопрос – ответ». Например. Вопрос: «Ткач тклет ткани на платок Тане?». Ответ: «Ткач тклет ткани на платок Тане».

Все перечисленные выше упражнения имеют своей основной и первоначальной целью обеспечить развитие четкой дикции ребенка. Это упражнения по технике речи. Но по мере того как дети усваивают содержание самих текстов, овладевают умением произносить их четко, с изменением темпа и силы голоса, С.С. Бухвостова рекомендует предлагать им задание все более и более творческого характера. Передать, например, свое отношение к содержанию воспроизводимого текста, выразить настроение, свои желания или намерения. Например, перед ребенком поставлена задача выразить огорчение («Проворонила ворона вороненка»), удивление («На горе Арарат растет крупный виноград»), просьбу, нежность или ласку («Наша Маша маленька, на ней шубка аленька»).

Параллельно нами была организована работа по развитию у детей навыков речи – доказательства и речи – описания посредством загадки. Данную методику предлагает Ю.Г. Илларионова. Приемами построения речи – доказательства, специфической лексикой, свойственной ей, дети овладевают постепенно. Обычно дошкольники в своей речи этими конструкциями («Во-первых..., во-вторых...», «Если..., то...», «Раз..., значит...» и т.д.) не пользуются, но надо создавать условия для их понимания и освоения на следующих ступенях детства – в школе.

Для полного использования развивающего потенциала малых форм фольклора мы применяли их в режимных моментах с целью создания благоприятной речевой среды, так как это одно из условий речевого развития детей.

А.М. Бородич, А.Я. Мацкевич, В.И. Яшина и др. рекомендуют использовать малые формы фольклора в театрализованной деятельности (игры – драматизации, концерты, праздники), где у детей закрепляется умение рассказывать, активизируется словарь, вырабатывается выразительность и четкость речи.

Таким образом, с помощью совокупности непрофессионально созданных народом произведений можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития старших дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа.

Литература

Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М., 1981.

Бухвостова С.С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста. – Курск, 1976.

Мацкевич А.Я. Малые формы фольклора – дошкольникам. Работа с книгой в детском саду. – М., 1967.

Ушакова О. Развитие речи детей 4-7 лет // Дошк. воспитание. – 1995. – №1.

Ушакова О., Струнина Е. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста // Дошк. воспитание. – 1998. – №9.

© Леонова Д. В., 2013

Лескова А.А.

Екатеринбург, УрГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хорошо развитая речь всегда являлась показателем успешного обучения в школе. Возникающие в раннем детстве потребности общения ребенок удовлетворяет посредством простейших элементов речи. Развиваясь, ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами. Обогащается словарь, усваивается фразеология, ребенок овладевает закономерностями словообразования, словоизменения и словосочетания, многообразными синтаксическими конструкциями. Эти средства языка он использует для передачи своих все усложняющихся знаний. Развитие речи – это последовательная, постоянная учебная работа, которую можно планировать и на каждый урок, и в перспективе. Работа над связной речью развивает у детей необходимую способность распределять своё внимание, направлять его одновременно на несколько видов деятельности. «Младший школьный возраст – период воспитания, накопления знаний, период освоения по преимуществу», – так характеризует этот возраст Н.С. Лейтес.

Мы рассматриваем младший школьный возраст – от 7 до 10 лет. Степень сформированности коммуникативных умений в этом возрасте влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Характеристика коммуникативного поведения младших школьников, на наш взгляд, должна включать следующее: форм (видов) общения, особенностей коммуникативного взаимодействия; коммуникативных умений, которые обеспечивают названное взаимодействие в рамках данных форм общения.

В младшем школьном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие люди. Если в конце дошкольного возраста, потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у младшего школьника она уже становится одной из главных. В 7-10 лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их обществу.

Немов Р.С утверждает, что общение школьников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих от общения со взрослыми: большое разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон; чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность общения; нестандартность и нерегламентированность контактов.

У детей младшего школьного возраста достаточно сформирована ситуативно-деловая форма общения со взрослыми и со сверстниками. При ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста.

К 10-ти годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами, дают оценки качествам и поступкам других. Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Значительно возрастает способность школьников к сопереживанию сверстнику, стремление помочь другому ребенку или поделиться с ним. Все это свидетельствует о том, что поведение, направленное на сверстника, побуждается не только стремлением соблюсти моральную норму, но прежде всего непосредственным отношением к другому. По выражению В.А. Петровского, «в процессе осуществления деятельности человек объективно вступает в определенную систему взаимосвязей с другими людьми».

Исходя из сказанного делаем вывод: коммуникативные умения, необходимые младшему школьнику для успешного общения – это умение слушать (не умеют слушать примерно восемь школьников из десяти), умение вербализировать свои мысли (быть понятным собеседником, следить за ясностью и логичностью высказываний, обдумывать форму изложения своих мыслей, говорить всегда вежливо и дружелюбно); умение ввести себя в конфликтной ситуации (это опорное коммуникативное умение, имеющее особенно сложную структуру и опирающееся на речевые умения, но в нем доминирует личностный аспект, проявляются нравственные качества школьника, его способность принимать конструктивные решения).

Курс русского языка строится таким образом, чтобы дети осознали, что они изучают те самые единицы речи, которыми пользуются при общении: слово, словосочетание, предложение, текст. У каждой единицы есть свои особенности, и их нужно знать, чтобы точно выражать свои мысли и правильно понимать мысли других людей. При такой организации обучения в центре оказывается самая важная функция языка – коммуникативная. Раскрыть коммуникативную функцию языка для ребенка значит научить его планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции участника общения, контролировать свою речевую деятельность. Программные требования к речи ребенка включают не только умение использовать в речи разные виды текстов (описание, рассуждение, повествование), но и, к примеру, умение ориентироваться на собеседника, умение выстраивать свою речь таким образом, чтобы она была понятной и вежливой по отношению к собеседнику, умение разграничивать «сухую» научно-деловую и эмоциональную, образную художественную (разговорно-художественную) речь и пр. («Гармония»).

Формирование коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

© Лескова А.А., 2013

Макарова Е.О.
Кемерово, МАДОУ № 242

УСТРАНЕНИЕ ГИПЕРСАЛИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

В настоящее время дизартрия является широко распространенным нарушением в детском возрасте. Исследования детей в массовых садах показали, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60 % детей имеют отклонения в речевом развитии. Из них до 35 % воспитанников с дизартрической симптоматикой. (Архипова2007: 8).

Дизартрия (речедвигательное расстройство) – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи. При дизартрии нарушено не программирование речевого высказывания, а моторная реализация речи.

Основные нарушения (структура дефекта) при дизартрии:

1. Нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры (мышц лица, языка, губ, мягкого нёба) по типу спастичности, гипотонии или дистонии.
2. Нарушение подвижности артикуляционных мышц. Ограниченная подвижность мышц артикуляционного аппарата

3. Специфические нарушения звукопроизношения:
 - ✓ стойкий характер нарушений звукопроизношения;
 - ✓ специфические трудности автоматизации звуков (процесс автоматизации требует большего количества времени, чем при дислалии). При несвоевременном окончании логопедических занятий приобретенные речевые умения часто распадаются;
 - ✓ нарушение произношения не только согласных, но и гласных звуков, их редуцированность;
 - ✓ преобладание межзубного и бокового произношения свистящих [с], [з], [ц] и шипящих [ш], [ж], [ч], [щ] звуков;
 - ✓ оглушение звонких согласных (звонкие звуки произносятся с недостаточным участием голоса, смягчение твердых согласных звуков (палатализация);
 - ✓ общая смазанность речи.
4. Нарушения речевого дыхания.
5. Нарушения голоса (обусловлены изменениями мышечного тонуса и ограничением подвижности мышц гортани, мягкого нёба, голосовых складок, языка и губ).
6. Нарушения просодики (мелодико-интонационных и темпоритмических характеристик речи).
7. Недостаточность кинестетических ощущений в артикуляционном аппарате.
8. Синкинезии, гиперкинезы – непроизвольные, неритмичные, насильственные; могут быть вычурные движения мышц языка, лица.

Тремор – дрожание кончика языка

9. **Гиперсаливация** – наиболее частое вегетативное расстройство при дизартрии (Приходько 2008: 12).

Усиленное слюнотечение связано с ограничением движений мышц языка, нарушением произвольного глотания, парезом губных мышц. Оно часто утяжеляется за счет слабости кинестетических ощущений в артикуляционном аппарате (ребенок не чувствует вытекания слюны) и снижения самоконтроля.

Гиперсаливация может быть выражена в различной степени. Она бывает постоянной или усиливается при определенных условиях. Даже легкая гиперсаливация (увлажнение уголков губ во время речи, небольшое подтекание слюны) свидетельствует о наличии у ребенка неврологической симптоматики.

Целью данной статьи является рассмотрение традиционных и нетрадиционных приемов одного из характерных симптомов дизартрии – гиперсаливации, т.е. обильного слюнотечения.

Предварительная работа:

- ✓ обучаем ребёнка жеванию и глотанию с закрытым ртом.
- ✓ Учим ребенка с сомкнутыми губами подсасывать, глотать слюну с запрокинутой головой и в нормальном положении.
- ✓ Перед выполнением любого артикуляционного упражнения напоминаем ребенку, что нужно проглотить слюну, промокнуть внутри рта салфеткой.
- ✓ Окружающие контролируют положение рта ребёнка и напоминают ему о необходимости держать рот закрытым, когда он не ест и не разговаривает.
- ✓ Формируем дифференцированное ощущение сухого и мокрого подбородка.

На занятиях через определённые промежутки времени делаем паузы и предлагаем ребёнку сглатывать слюну.

Основной этап работы:

1. Криотерапия.

Прикладывание кусочка льда по контуру губ с учетом 6 точек. Продолжительность удерживания льда в каждой точке от 5 секунд до 1 минуты.

(рис. 1)

2. Полоскание полости рта.

- ✓ Полоскание с использованием лекарственных трав: настоя шиповника, коры дуба, тысячелистника (предварительно необходимо удостовериться в отсутствии у ребёнка аллергии).
- ✓ Поэтапное полоскание горла минеральной водой, жидким киселем, кефиром, густым киселем.

3. Логопедический массаж.

- ✓ Проводим точечный массаж в области подчелюстной ямки, указательным пальцем лёгкие вибрирующие движения под подбородком в течение 4-5 секунд. (Рис. 2)

3.1 Массаж по точкам. Логопедический массаж — это одна из логопедических технологий, активный метод механического воздействия (Приходько 2008: 57).

- ✓ Находим параллельные точки под козелками ушей, там, где смыкаются челюстные кости (правильно найденные точки болезненные). Указательными пальцами делаем круговые движения по

точкам в течение 5 минут по часовой стрелке (2,5 минуты – с открытым ртом, 2,5 минуты с закрытым ртом) и 5 минут против часовой стрелки.

✓ Проводим точечный массаж в углублениях под языком, в месте расположения протоков слюнных желёз, в двух точках одновременно. Массаж осуществляется при помощи указательного, среднего пальца или зонда «грабли». Вращательные движения выполняются против часовой стрелки, не более 6-10 секунд. Движения не должны причинять ребёнку дискомфорт. (Рис. 3)

4. Статические и динамические мимические и артикуляционные упражнения:

✓ Имитация зевания, жевания, глотания с запрокинутой головой. (Жевание и глотание рекомендуется производить с закрытым ртом).

✓ «Птенчики» («Окошечко»). Открыть рот широко и удерживать его в таком положении в течение 3-5 секунд. Закрыть рот. Язык при выполнении упражнения спокойно лежит на дне ротовой полости. Удерживать рот открытым в течение 5-10 секунд.

✓ «Толстячок – худышка». Надувание обеих щёк одновременно. Втягивание щёк в ротовую полость при открытом рте и сомкнутых губах.

✓ «Шарики». Надуть одну щёку – сдуть. Затем надуть другую и сдуть. Надувать попеременно 4-5 раз.

✓ «Упражнение йогов» - рот открыт, ребенок вращает языком в преддверии рта, затем логопед предлагает ему сглотнуть слюну.

✓ «Сушить язычок». Язык свернуть трубочкой и всасывать воздух в себя через трубочку.

5. Активизация мышц с использованием мёда или хлебного шарика (предварительно необходимо удостовериться в отсутствии у ребёнка аллергии).

✓ Положить на кончик языка хлебный шарик (измельчённые витамины, накапать из пипетки 1-2 капли сиропа), с усилием сделать глотательные движения.

✓ На кончик языка капнуть капельку мёда. Выполнять упражнение «Часики» или делать движения языком вперёд-назад.

6. Дыхательное упражнение «Буря в стакане».

✓ В стакан налить воды. Взять трубочку для сока и дуть через неё. Следить, чтобы не надувались щёки.

7. Произнесение гласных: а, э, и на твёрдой атаке.

✓ а а а; э э э; и и и;

✓ аэ, аэ, аэ; эа, эа, эа; аи, аи, аи; эи, эи, эи;

✓ аэи, аэи, аэи.

8. Совет родителям:

✓ Рекомендуем жевание твёрдой пищи.

Морковь сырая, яблоки, сухари, баранки, сушки.

Проблема гиперсаливации слишком сложна и не может быть решена только посредством упражнений на логопедических занятиях. Работа по устранению данного вегетативного симптома должна проводиться систематически и совместно с родителями воспитанника.

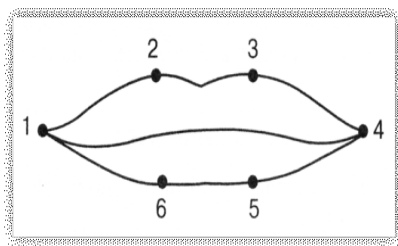


Рис. 1



Рис. 2

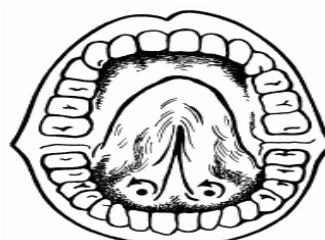


Рис. 3

Литература

Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. – М., 2007.

Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М., 2007.

Блыскина И.В. Логопедический массаж. – СПб., 2004.

Дьякова Е.А. Логопедический массаж. – М., 2005.

Киселёва В.А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии. – М., 2007.

Краузе Е.Н. Логопедические занятия с детьми раннего и младшего возраста. – М., 2005.

Приходько О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. – СПб., 2008.

Использованные интернет ресурсы:

fb2.booksgid.com

<http://www.logopedplus.ru/articles/articles7/diz4/>

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший дошкольный возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов. Для развития речи данный возраст является основополагающим. Тема раннего развития детей очень популярна, и проблема развития речи продолжает оставаться наиболее значимой и требует самого серьезного к себе отношения. Речь тесно связана с движениями, в первую очередь, с движениями пальцев рук. Дети, совершающие многочисленные оживленные движения пальцами рук, развиваются в речевом отношении явно быстрее других. Развитие движений пальцев рук подготавливает почву для развития речи.

Развитие мелкой моторики рук является важным фактором в формировании речевых умений. Начинать работу по развитию мелкой моторики нужно с самого раннего детства. Уже в младенческом возрасте можно выполнять массаж пальчиков, воздействуя тем самым на активные точки, связанные с корой головного мозга. В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые стихотворные упражнения (например, «Сорока-белобока кашу варила...», «Ладушки-ладушки» и т.п.), не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивания и расстегивания пуговиц, завязывания шнурков и т.д. Родители, которые уделяют должное внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений руки, решают сразу две задачи: во-первых, косвенным образом влияют на общее интеллектуальное развитие ребенка, во-вторых, готовят его к овладению навыком письма, что в будущем поможет избежать многих проблем школьного обучения, а также ускоряют созревание речевых областей и стимулируют развитие речи ребенка, что позволяет при наличии дефектов звукопроизношения быстрее их исправить.

Работа по развитию движений рук должна проводиться регулярно. Только тогда будет достигнут наибольший эффект от подобных упражнений. Очень важной частью развития мелкой моторики являются «пальчиковые игры». Приведем некоторые из них.

«Капуста»

Мы капусту рубим (дети делают резкие движения прямыми кистями сверху вниз).

Мы морковку трем (пальцы обеих рук сжимают в кулаки, двигают ими к себе и от себя).

Мы капусту солим (имитируют посыпание соли из щепотки).

Мы капусту жмем (интенсивно сжимают и разжимают пальцы).

В кадку все утрамбовали (потирают кулак о кулак).

Сверху грузиком прижали (ставят кулак на кулак).

«Компот»

Будем мы варить компот (левую ладонку держат «ковшиком», указательным пальцем правой руки мешают).

Фруктов нужно много. Вот:

Будем яблоки крошить,

Грушу будем мы рубить.

Отожмем лимонный сок,

Слив положим и песок (загибают пальчики по одному, начиная с большого).

Варим, варим мы компот.

Угостим честной народ (опять «варят» и «мешают»).

«Зайчик»

Жил-был зайчик (хлопают в ладоши)

Длинные ушки (указательным и средним пальцами показывают ушки).

Отморозил зайчик (сжимают и разжимают пальцы)

Носик на опушке (трут нос).

Отморозил носик (сжимают пальцы),

Отморозил хвостик (гладят хвостик)

И поехал греться (крутят руль)

К ребятишкам в гости.

«Вышла курочка»

Вышла курочка гулять (пальчики шагают),

Свежей травки пощипать (щиплют всеми пальцами).

А за ней ребятки –желтые цыплятки (бегут всеми пальчиками).

«Ко-ко-ко, ко-ко-ко!» (хлопают в ладоши)

Не ходите далеко! (грозят пальчиками)
Лапками гребите (гребут пальцами как граблями)
Зернышки ищите» (собирают зерна).

Игры эти очень эмоциональные, их можно проводить и дома. Они увлекательны и способствуют развитию речи, активизации творческой деятельности детей. «Пальчиковые игры» как бы отражают реальность окружающего мира – предметы, животных, людей, их деятельность, явления природы. В ходе пальчиковых игр дети повторяют движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Пальчиковые игры – это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т.д. Очень важны такие игры для развития творчества детей. Если ребенок усвоит какую-нибудь одну пальчиковую игру, он обязательно будет стараться придумать новую инсценировку для других стихов и песен.

Мелкая моторика играет важную роль в развитии ребенка, в процессе развития мелкой моторики развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие мелкой моторики важно еще и по той причине, что в жизни, когда ребенок вырастет, ему понадобятся точные координированные движения, чтобы писать, одеваться, а также выполнять различные действия.

Еще в середине прошлого века было установлено, что уровень развития речи детей прямо зависит от сформированности движений мелкой моторики рук. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть развита в рамках возрастной нормы или выше нормы. Движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Развивая мелкую моторику у ребенка, и тем самым стимулируя соответствующие отделы головного мозга, а точнее его центры, отвечающие за движения пальцев рук и речь, которые расположены очень близко друг к другу, педагог активизирует и соседние отделы, отвечающие за речь.

© Маркова Н.В., 2013

Матанцева О.В.
Екатеринбург, МБОУ лицей №12

ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Воспитание звуковой культуры речи – одно из основных задач развития речи младшего школьного возраста. Звуковая культура речи – это владение культурой речепроизношения, которая включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, ее выразительность, четкую дикцию. Поэтому работа над развитием фонетического слуха и артикуляционного аппарата является одним из необходимых условий для воспитания звуковой культуры речи школьника.

Воспитание звуковой культуры предполагает:

1. формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения, для чего необходимо развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата;
2. воспитание орфоэпически правильной речи – умения говорить согласно нормам литературного произношения. Орфоэпические нормы охватывают фонетическую систему языка, произношение отдельных слов и групп слов, отдельных грамматических форм. В состав орфоэпии входит не только произношение, но и ударение, т.е. специфическое явление устной речи. Русский язык обладает сложной системой разноместного и подвижного ударения;
3. формирование выразительности речи – владение средствами речевой выразительности предполагает умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями. Замечено, что ребенок в повседневном общении владеет естественной выразительностью речи, но нуждается в обучении произвольной, осознанной выразительности при чтении стихов, пересказе, рассказывании;
4. выработка дикции – отчетливого, внятного произношения каждого звука и слова в отдельности, а также фразы в целом;
5. воспитание культуры речевого общения как части этикета (Соколова 2006: 47).

Тренировочные упражнения над развитием фонетического слуха у детей следует начинать с первых шагов ребенка в школе – с первых уроков обучения грамоте.

Ребенок склонен смешивать ускользящие звуки с другими свойствами слова. Опора на образные впечатления при слушании звуков, наблюдениях за артикуляцией может сыграть свою положительную роль. Самые простые вопросы («Что напоминает этот звук?», «Что вам представляется при его произношении?») будут способствовать возникновению образных представлений на основе

слуховых ассоциаций (с-с-с – так свистит чайник), по аналогии с работой органов речи (р-р-р – язычок во рту дрожит, работает, как моторчик у машины) (Фомичева 1989: 72).

Привлечь внимание детей к связи звучания и значения можно приемом «загадывания» образа.

Ты Рукой, меня не Трогай.

У меня хаРактеРстРогий.

Как это может быть?

Отгадка определяется не столько содержанием, сколько формой загадки. Не все дети сразу улавливают это, и среди ответов встречаются «собака», «тигр» и «ежик».

Использование такого материала для дикционных упражнений направит усилие учащихся на самостоятельное создание образа с помощью звуковых средств, способствуя формированию выразительности речи, а в дальнейшем и чтению.

Подобную роль может выполнить скороговорка:

От топота копыт пыль по полю летит.

Повторением каких звуков изображается топот копыт? (Звуков [т] [т'] [п]).

Постарайтесь передать это в скороговорке. А теперь покажите, что лошади скачут быстрее, еще быстрее (Архипова 2000: 38).

В результате правильного, четкого и быстрого говорения раскрывается роль звука не только как смыслообразителя, но и как изобразительного средства.

Развитию правильного звукопроизношения (внятности речи), способствуют чистоговорки, артикуляционные зарядки:

- упражнение «Губы»;
- упражнение «Щечки»;
- упражнение «Хомячок»;
- упражнение «Маятник»;
- упражнение «Лошадка»;
- упражнение «Конфетка»;
- упражнение «Сластёна»;
- упражнение «Зубная щетка».

Отчётливому произношению слов и фраз, помогают игры-инсценировки.

Развитию речевого дыхания:

- упражнение «Свеча»;
- упражнение «Праздничный пирог»;
- упражнение «Аромат цветов»;
- упражнение «Морозный зимний вечер».

Увеличение силы и высоты голоса тренируется песенками большого (баса) и игрушечного (в высокой тональности) парохода.

Развитие фонематического слуха достигается дидактическими играми: «Узнай и назови звук», «Подбери слово со звуком»;

Например, при изучении глагола можно использовать следующие упражнения, направленные на правильное произношение звуков, постановку ударения и выбор нужной интонации.

1. Прочитай. Что обозначают выделенные слова? На какие вопросы они отвечают? Уточни значения слова «сторожил».

1) Пёс дворовый в будке жил,

Дом хозяйский сторожил.

2) Старик всю жизнь в деревне жил.

Он деревенский сторожил.

В каких словах имеются расхождения между произношением и написанием слов? (Бушуева 2012: 3)

2. Договорить словечко. Определи, с какой интонацией необходимо читать данные стихотворения.

1) Хотя я сахарной зовусь,

Но от дождя я не размокла,

Крупна, кругла, сладка на вкус.

Узнали вы? Я ... (свёкла).

(Н. Френкель)

2) Кран открой – пойдёт вода.

Как она пришла сюда?

В дом, сад, огород

Провели ... (водопровод).

(М. Лапшин)

Культура речи – это степень владения языковыми нормами, а также умение пользоваться всеми выразительными средствами языка в разных условиях общения в соответствии поставленными целями и содержанием высказывания. Культура речи – прикладной раздел языкознания, в котором рассматриваются два вопроса: как говорить правильно и как говорить хорошо (Бронникова 2003: 42).

Литература

- Архипова Е.В.* Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа, 2000, №4. -С.35-39.
Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников // Начальная школа, 2003, №10. - С.41-44.
Бушueva Л.С. Развитие звуковой культуры речитретьклассниковпри изучении глагола // Начальная школа плюс до и после, 2012, №2 – С.1-3.
Запорожец И.В. Культура речи // Начальная школа, 2003, №5. -С.38-39.
Соколова Т.Н. Школа развития речи. – М., 2006.
Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М., 1989.

© Матанцева О.В., 2013

Молчанова Е.О.
Екатеринбург, УрГПУ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Среди современных подходов к речевому развитию ребенка среднего дошкольного возраста выделяют системно-деятельностный, коммуникационный и интегративный подход (ФГТ), аксиологический, культурологический.

Системно-деятельностный подход предполагает, что развитие речи ребенка осуществляется в разных видах детской деятельности. Такой подход обнаруживается в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. А.М. Бородич, О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной. Согласно этому подходу словарная работа – одно из важнейших направлений в системе познавательно-речевого развития детей дошкольного возраста. По определению М.М. Алексеевой и В.И.Яшиной, словарная работа – «целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка» (Алексеева 2000: 154). А.М. Бородич дает более узкое определение: «Словарная работа – это планомерное расширение активного словаря детей за счёт незнакомых или трудных для них слов» (Бородич 2005:89). Словарь – это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности. О значении словарной работы для речевого развития детей пишет О.С.Ушакова: «Словарная работа – необходимое условие освоения родного языка, его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой стороны речи» (Ушакова 2008: 185).

Системность в словарной работе с дошкольниками достигается на основе соблюдения принципов организации этой работы. К таким принципам М.М. Алексеева, В.И. Яшина относят:

- единство развития словаря с развитием восприятия, представлений, мышления;
- опора на активное и действенное познание окружающего мира: словарную работу необходимо проводить так, чтобы пробудить у детей интерес к семантическим наблюдениям («Почему этот предмет так называется?»);
- связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания окружающего мира, мыслительной деятельностью детей;
- использование наглядности как основы для организации познавательной и речевой активности;
- решение всех задач словарной работы во взаимосвязи между собой и с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием связной речи;
- семантизация лексики (раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование) (Алексеева 200: 155).

Словарная работа в каждой группе детского сада проводится на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей словаря детей, их психического развития в целом, а также текущих воспитательных задач.

Коммуникационный подход к речевому развитию дошкольников предполагает, что развитие речи детей проходит в процессе коммуникации. Коммуникация (от лат. communicatio – сообщение, передача) – в широком смысле рассматривается как процесс взаимодействия и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию (Лингвистический

энциклопедический словарь 2009: 358). В связи с этим в федеральных требованиях к образовательным программам ДОУ специально выделена образовательная область «Коммуникация», содержание которой направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач:

- развитие свободного общения с взрослыми и детьми;
- развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи);
- связной речи – диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности;

- практическое овладение воспитанниками нормами речи (Приказ 2010). В рамках речевого развития дошкольников обязательно ведется работа по обогащению лексикона детей. Результаты этой работы реализуются в интегративном качестве «овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками», согласно которому ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве), способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации (Приказ 2010).

Коммуникационный подход в речевом развитии детей дошкольного возраста эффективен, поскольку у них развивается внеситуативно-личностное общение – это высшая форма коммуникативной деятельности, наблюдающаяся у детей младше 7 лет. В жизни ребенка она состоит в освоении детьми правил поведения в социальном мире, в постижении некоторых ее законов и взаимосвязей. Важнейшим средством коммуникации на уровне внеситуативно-личностной формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения (Смирнова 2008: 162). Благодаря развитию речи дошкольник уже может общаться не только по поводу того, что прямо сейчас перед глазами, но и по поводу того, что только представляется. Общение в 4-5 лет становится более отвлеченным, «теоретическим».

Аксиологический подход к речевому развитию позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии дошкольников. В большинстве аксиологических теорий ценности рассматриваются как то, что человеком переживается как значимое само по себе и как то, что определяет направленность его активности (деятельности) (Сластенин 2010: 26). В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения его социально-значимых моделей деятельности, трансформацию этих норм и моделей в индивидуальный опыт глобального отношения к миру и самому себе, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом (Сластенин 2010: 26). Применительно к речевому развитию дошкольников в качестве таковых могут выступать ценности коммуникативной, национальной, этической культуры.

Культурологический подход к речевому развитию дошкольников позволяет принимать во внимание все условия места и времени, в которых родился и живет человек, специфику его ближайшего окружения и исторического прошлого своей страны, города.

Интегративный подход к речевому развитию дошкольников, сформулированный в ФГТ, основан на взаимосвязи всех направлений работы с детьми дошкольного возраста – познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического. При этом планирование и содержание работы по развитию речи организуется по тематическому принципу.

В соответствии с темой выбирается в качестве основной одна из видов деятельности. Словарная работа детей старших групп организуется в разных видах деятельности. По мнению М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной большое значение для обогащения и активизации словаря дошкольников имеют (Алексеева 2000: 121):

1. Бытовая деятельность. Дети осваивают жизненно необходимый обиходный словарь. Естественность ситуаций общения в быту, связь с чувственным восприятием, собственная деятельность приводят к тому, что ребёнок быстро запоминает слова, осваивает стоящие за словами обобщения, основанные на существенных признаках.

2. Трудовая деятельность. Словарь детей пополняется за счёт названий профессий людей и названий орудий труда, инструментов, действий, качеств и свойств предметов, над которыми производятся трудовые действия. Особое значение для развития словаря в этом случае имеет совместный коллективный труд детей, в котором возникают и специально создаются разнообразные коммуникативные ситуации, требующие употребления соответствующих слов: планирование работы, обсуждение конкретных способов её выполнения, обмен мнениями в ходе труда, краткие отчёты о выполненной работе.

3. Творческая художественная деятельность. Словарь детей пополняется в процессе

ознакомления с различными видами искусства благодаря сочетанию зрительного и слухового восприятия, особого эмоционального воздействия на чувства ребёнка расширяет кругозор и обогащает лексикон детей. Театрализованные игры, праздники и развлечения способствуют активизации образного словаря.

При интегративном подходе работа воспитатели организуют работу по развитию речи детей во всех формах (непосредственно образовательной, совместной деятельности воспитателя с детьми и самостоятельной деятельности детей, в режимных моментах) и видах детской деятельности (игровой, познавательной, трудовой, художественно-изобразительной и т.д.). Воспитатели организуют образовательные ситуации – рассматривание картин, игрушек, чтение сказок и рассказов, разучивание стихотворений. Их целью является обучение детей умению составлять рассказы, рассказывать сказки и обыгрывать их, умение задавать вопросы и пересказывать услышанное содержание, составлять собственный рассказ на основе прослушанного содержания. Данную образовательную ситуацию организуют в любой режимный момент – утром, вечером, во время прогулки с одним или несколькими детьми. Одну ситуацию повторяем несколько раз с разными детьми. Ситуации общения чаще всего возникают спонтанно, при этом педагоги видят и поддерживают такие ситуации, стараются уловить смысл высказывания ребёнка, состоящего часто из одной или двух коротеньких фраз, и своими вопросами побудить ребёнка к диалогу или более полному высказыванию.

Таким образом, в настоящее время в процессе речевого развития детей дошкольного возраста используются разные подходы. Наиболее эффективными являются системно-деятельностный, коммуникационный и интегративные подходы, так как они позволяют квалифицированно определить содержание работы по развитию речи дошкольников в разных видах детской деятельности.

Литература

- Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 2000.
- Бородич А. И.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2005.
- Волбуева Л.* Ранний и дошкольный возраст: вопросы нравственного воспитания в педагогических концепциях И.А. Сикорского и В.М. Бехтерева // Дошкольное воспитание. – 2007. – №3. – С.38-39.
- Лингвистический энциклопедический словарь.* – М., 2009.
- От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования.* – М., 2012.
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».*
- Сластенин В. А.* Введение в педагогическую акмеологию. – М., 2010.
- Скорлупова О.* комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 5 – С. 46-50.
- Смирнова Е.О.* Детская психология. – М., 2008.
- Ушакова О.С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2008.

© Молчанова Е.О., 2013

Моркан В.А.

Екатеринбург, УрГПУ

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ УСПЕШНОГО УСВОЕНИЯ ФОНЕТИКИ И ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Главным компонентом для успешного усвоения детьми в начальной школе фонетики, графики и орфографии является развитие фонематического слуха. Успешное усвоение детьми фонетики, графики и орфографии в начальной школе напрямую зависит от сформированных умений и навыков анализировать звуковую речь у детей дошкольного возраста.

Слух является ведущим анализатором в усвоении звуковой стороны речи. Слуховое внимание, восприятие шумов и звуков речи развиваются постепенно с развитием ребёнка. Для сознательного усвоения орфографии в начальной школе у ребёнка уже в дошкольном возрасте нужно формировать орфографическую чувствительность, учить приёмам проверки звуков в слабой и в сильной позициях, используя их в одном и том же морфологическом элементе, формировать умение анализировать озвученное слово, обобщать и дифференцировать фонемы по их специфическим и общим признакам, что предполагает высокий уровень развития фонематического слуха.

Речевой слух – понятие широкое. Оно включает в себя способность к слуховому вниманию и пониманию слов, умение воспринимать и различать разные качества речи; тембр, выразительность. Фонематический слух в психологической и лингвистической литературе рассматривается, как способность воспринимать на слух звуки речи, дифференцировать и обобщать их в словах как смысловоразличительные единицы (отражать основные особенности фонем и их варианты).

Исследованиями лингвистов, методистов и психологов (А. Н. Гвоздев, Т. Г. Егоров, Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, Л. К. Назарова, С. Ф. Жуйков, П. С. Жедек, В. В. Репкин и др.) установлено, что различия в успешности овладения письмом и орфографией в большой мере обусловлены уровнем развития у учащихся фонематического слуха. При несформированности речевого звуко различения ребёнок воспринимает (запоминает, повторяет, пишет) то, что он услышал. Дети часто путают близкие по звучанию фонемы, что в некоторых случаях тормозит развитие связной речи. В процессе занятий ребенок подсознательно усваивает законы и систему русского языка, что готовит его слух к обучению грамоте и письму, именно на этом этапе формируется так называемая врожденная грамотность.

Наша речь существует в устном и письменном виде, но поскольку речь сначала звучит и воспринимается слухом, то развитый фонематический слух – это база, на которой впоследствии формируется умение читать, также наличие развитого фонематического слуха – залог грамотного письма. К 6-7 годам у ребёнка фонематический слух должен перейти на более высокую ступень – фонематическое восприятие.

Рассмотрим понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» по терминологии профессора Л.С. Волковой: «фонематический слух» – это «...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова»; «фонематическое восприятие» – это «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова». Фонематический слух – основа фонематического восприятия. Определение «фонематическое восприятие» включает в себя: различение фонем, фонематический анализ, синтез и представления.

Фонематический анализ – умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, подсчёт их количества, классификация.

Фонематический синтез – умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова.

Фонематические представления – это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов (понятие дано И.М. О니щенко).

В действующих программах дошкольного образования предусматривается развитие фонематического слуха. Однако в методических пособиях не дается конкретных рекомендаций, как его развивать, поэтому у дошкольников слабо формируются умения анализировать звучащее слово, что неизбежно осложняет последующее изучение фонетики, графики и орфографии. Вследствие недостатка методического обеспечения педагоги не могут в полной мере готовить дошкольников к дальнейшему языковому образованию в начальной школе. Следовательно, у некоторых детей возникает ошибочная (ложная) дислексия, причина которой является по Саре Борель-Мезони педагогическая запущенность, влияние неблагоприятной окружающей среды или неправильных методик обучения чтению.

Роль фонематических процессов в развитии речи теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом. Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия. Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и с лексико-грамматической стороной речи. Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребёнок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Ребёнок постепенно начинает отставать от возрастной нормы. По той же причине не формируется в нужной степени и грамматический строй. Понятно, что при недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов для ребёнка остаются «неуловимыми». Только при планомерной работе по развитию фонематических процессов дети воспринимают и различают окончания слов, приставки, общие суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т.д., что так важно при формировании навыков чтения и письма. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, чётко отделять его от рядом стоящего, знать из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте.

Нарушение фонематического восприятия мешает детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, тормозит развитие связной речи (подчеркнём, что все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены).

При логопедическом обследовании дошкольников нередко выявляются дети 6-7 лет, которые при относительно сохранном произношении и правильном лексико-грамматическом строе речи имеют выраженное фонематическое недоразвитие, оно проявляется в затруднениях дифференциации

акустически близких звуков (например: В-Вь, Б-П, З-Ж, С-Ш и т.д.); неумении определить место, количество и последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах; невозможности подобрать слово с определённым количеством слогов или с определённым звуком. В силу этого, что описанный речевой дефект «не бросается в глаза», а, следовательно, и не беспокоит родителей дошкольников и педагогов ДОУ, дети остаются без своевременно оказанной помощи, что приводит в дальнейшем к стойким нарушениям чтения и письма в школьном возрасте. При чтении наиболее типичны следующие ошибки: трудности слияния звуков в слоги и слова; взаимные замены фонетически или артикуляционно близких согласных звуков (свистящих – шипящих, твёрдых – мягких, звонких – глухих); побуквенное чтение (Р, Ы, Б, А); искажение слоговой структуры слов; слишком медленный темп чтения; нарушения понимания прочитанного. К числу типичных недостатков письма относятся: замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких по акустическим или артикуляционным признакам; пропуски гласных; пропуски согласных в их стечении; слияние слов на письме; раздельное написание частей одного слова; пропуски, перестановки слогов; орфографические ошибки.

Если у ребенка отмечаются хотя бы лёгкие отклонения в развитии фонематического восприятия, то обязательно будут затруднения в овладении чтением и письмом. Таким образом, необходима система поэтапного формирования фонематической стороны речи в процессе ознакомления обучающихся со звуками как в случае речевой патологии (ОНР, ФФНР, ФНР), так и при речевом развитии в пределах нижней границы речевой нормы. Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить уже сформировавшиеся нарушения, поэтому фонематические процессы необходимо развивать.

Этапы развития фонематического восприятия:

1. Развитие неречевого слуха. На этом этапе проводятся упражнения на различение неречевых звуков. Такие упражнения способствуют развитию слуховой памяти и слухового внимания, без чего невозможно научить ребёнка вслушиваться в речь окружающих и дифференцировать фонемы. В это время работает физический слух. Упражнения включают задания на распознавание: звучащих инструментов (губная гармошка, свисток, дудочка); звучащих предметов (крупа в коробках, погремушки, шелест листьев, шуршание бумаги); действий предметов (хлопанье, скрип, свист, стуки, звуки транспорта). Проводятся игры на узнавание товарищей, голосов других людей, мелодий.

2. Развитие речевого слуха: различение слов, близких по звуковому составу; дифференциация слогов; дифференциация фонем.

Например: упражнение «Кто как подаёт о себе знать».

Встаньте перед зеркалом, вообразите, что вы жук, пчела или ёжик и изобразите их, следя за движением губ.

- жук:	- собачка:
Ж-ж-ж;	Гав- гав-гав!
- пчела:	- петушок:
З-з-з;	Ку-ка-ре-ку!
- медвежонок:	- курочка:
Р-р-р;	Ко-ко-ко!
-ёжик:	- поросёнок:
П-п-п;	Хрю-хрю.
- листочек на дереве:	- коровка:
Ш-ш-ш.	Му-му!

3. Развитие навыка элементарного звукового анализа и синтеза имеет определённую последовательность: определение количества слогов в словах разной сложности; выделение в звуковом потоке гласного, затем согласного звука; выделение из слога гласного, затем согласного звука; выделение первого и последнего звука в слове; выделение слова с предложенным звуком из группы слов или из предложения; определение места, количества, последовательности звуков в слове; творческие задания (например, придумать слова с заданными звуками).

Для достижения положительного результата необходимо создание единого коррекционно-образовательного пространства, когда над речью работает коллектив единомышленников (логопед – родитель – учитель), каждый из которых заинтересован в успехе работы и постоянно находится во взаимодействии с остальными. Для родителей будущих первоклассников готовится небольшая памятка, используя которую любой родитель сможет определить, развит ли у его ребёнка фонематический слух, и, если возникли проблемы, то какие упражнения помогут.

Расширить возможности осознанного усвоения звуков и помочь формированию полноценных звуко-различений сможет применение артикуляционной гимнастики и моделей артикуляции звуков. Артикуляционная гимнастика – это простое, но эффективное средство совершенствования силы,

точности и координации речевых движений. Артикуляционная гимнастика может быть включена в уроки (5-7 мин. ежедневно), рекомендована педагогом для ежедневного выполнения дома. В результате вырабатывается не только качество движений органов речи, но и формируется умение ощущать положение органов речи, как при выполнении упражнений, так и при произнесении отдельных звуков. В перспективе это позволяет анализировать и сравнивать артикуляционные позы сходных звуков, находить в них общие черты и различия. Применение моделей артикуляции звуков может сделать процесс обучения как наглядным, так и познавательным. Для создания моделей артикуляции звуков разработаны специальные символы. Модели артикуляции гласных звуков учитывают: - участие или неучастие губ; - вибрацию голосовых складок; - свободный проход выдыхаемого воздуха через рот. Модели артикуляции согласных звуков учитывают: наличие или отсутствие вибрации голосовых складок; способ артикуляции; место артикуляции; наличие или отсутствие дополнительного подъёма спинки языка к твёрдому нёбу. Чем богаче и разнообразнее средства, которыми мы располагаем для запоминания, тем более просты и доступны они, тем лучше произвольное запоминание; чем больше усилий мы прикладываем к тому, чтобы организовать информацию, придать ей целостность, тем легче она потом воспроизводится в памяти. Модели артикуляции поднимают наглядность на высший качественный уровень – уровень мыслительных операций.

Например: гимнастика для языка.

«Лопаточка»: широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал.

«Вкусное варенье»: язычком слизать воображаемое варенье с губ.

«Лошадка»: кончиком язычка поцокать за верхними зубами.

«Иголочка»: язык высунуть далеко вперёд, напрячь его, сделать узким, свернув в трубочку.

«Качели»: высунуть узкий язык, тянуться им то к носу, то к подбородку.

«Бублик»: округлить губы, произнести звук «О».

«Слоник»: вытянуть губы хоботком, как бы попить воду в таком положении.

«Одуванчики»: сдуть губами все пушинки с воображаемого одуванчика.

«Птички»: по сигналу взрослого разом сдуть все бумажные фигурки со стола.

«Дудочка»: вытяните язычок дудочкой.

Работая над каждым новым звуком, ребёнок может одновременно: слышать звук, видеть на модели способ его произнесения, сопоставлять акустический образ, картинку и положение собственных органов речи. Таким образом, модели артикуляции звуков, наряду с артикуляционной гимнастикой, расширяют возможности осознанного усвоения звуков и помогают формировать полноценное звукообразие, что является профилактикой фонематических дисграфии и дислексии у младших школьников.

Изучение орфографии в подготовительной к школе группе является естественным продолжением совершенствования фонематических обобщений и дифференциаций, так как детям необходимо использовать их в поиске ударных и безударных гласных, звонких и глухих, парных и непарных согласных звуков в процессе формирования орфографических навыков.

Вся работа по формированию орфографического действия в процессе изучения безударных гласных и «слабых» согласных звуков ведётся при предъявлении педагогом словесного материала сначала на слух. Например, произносится слово «вода», а детям даётся задание: выделить звуки, которые находятся в сильной позиции, обозначить на наборном полотне соответствующими буквами, оставить место для звука, который находится в слабой позиции, и определить, какой буквой обозначается «слабый» звук.

Дети, оказываясь в проблемной ситуации, обычно начинают поиск с подбора к исходному слову однокоренные, составляют их на наборном полотне, ставят ударение и прослеживают, какой звук произносится после «в» в ударном и в безударном положении. В процессе выясняется, что под ударением гласный звук «настоящий» и его можно ставить во всех однокоренных словах, не искажая слова, т. е. он «сильный», «ему можно верить». В безударном положении звук может быть «ненастоящим», он «слабый», его нужно проверять ударением.

Знакомство с позиционным чередованием согласных звуков происходило в аналогичной ситуации. Получены такие же данные о выделении согласных звуков в сильной и слабой позициях, как и данные о выделении гласных звуков в сильной и слабой позициях.

На занятиях по развитию звуковой культуры речи дети должны учиться устанавливать закономерность: все парные согласные в конце слов и перед глухими согласными произносятся нечетко. Их не нужно торопиться выкладывать, писать. Они могут быть «ненастоящими», «играть со своей парой в прятки», «надевать маску». Для предупреждения ошибки нужно изменить слово так, чтобы после согласного парного звука шел гласный (морж – моржи, лев – львы, мороз – морозы и т. п.).

Таким образом, у дошкольников можно формировать важную предпосылку успешного усвоения орфографии.

Чтобы проверить, как влияет развитие фонематического слуха на; уровне отчетливого сознания в дошкольный период; на динамику развития орфографической чувствительности и усвоение правил орфографий младшими школьниками, обучение должно быть продолжено в начальной школе. Поэтому с детьми в подготовительной группе воспитатели работают в сотрудничестве со школьным педагогом.

Чтобы развитие звуковой культуры речи было результативным, нужно последовательно вести занятия с их постепенным усложнением. Необходимо использовать комплексные занятия, в которых работа по развитию звуковой культуры речи успешно сочеталась с развитием памяти (оперативной речевой и образной), мышления (операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, конкретизации и абстракции), восприятия (слухового и зрительного) и внимания (способность к концентрации, распределению и переключению), это главное в методике развития правильной речи дошкольников и подготовке их к дальнейшему успешному усвоению фонетики и орфографии в начальной школе.

Литература

- Гальперин П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа. – Вопросы психологии, 1957, № 6, с. 58–69.
- Давыдов В. В. Образование начального понятия о количестве у детей. – Вопросы психологии, 1957, № 2, с. 82–96.
- Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей грамоте. – М., 1950.
- Жинкин Н. И. Сенсорная абстракция. — В кн.: Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. – М., 1978, с. 38–60.
- Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М., 1979.
- Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду и значение для развития в детском саду. – В кн.: Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду. – М., 1971, с. 272–274.
- Назарян Л. К. Роль артикуляции в письме и чтении на начальных ступенях овладения грамотой: Автореф. канд. дис. – М., 1950.
- Соколов А. Н. Психофизиологические исследования внутренней речи как механизма мышления. – В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978, с. 136–153.
- Талызина Н. Ф. К вопросу об усвоении начальных геометрических понятий. – В кн.: Материалы совещания по психологии. – М., 1957, с. 443–451.
- Фесюкова Л.Б. Год перед школой. – М., 2000.
- Шеварев П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. – М., 1959.
- Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1958.
- Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. – Вопросы психологии, 1956, № 5, с. 38–53.
- Хрестоматия по логопедии. Под ред. Волковой Л.С., Селиверстовой В.И. в 2 тт. – М., 1997.- с. 560-656.

© Моркан В.А., 2013

**Мухаярова Ю.Г.
Екатеринбург, УрГПУ**

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Провозглашённая в настоящее время цель физического воспитания как формирование физической культуры личности предполагает не только его физическое развитие, но и психическое, духовное, интеллектуальное, о чём еще в начале века писал великий русский педагог и анатом П.Ф.Лесгафт.

В концепции дошкольного воспитания большое внимание уделяется охране и укреплению здоровья детей: «Дошкольное воспитание должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребенка и его психологическом благополучии...»

ФГТ определяют новые концептуальные принципы и подходы к формированию и структурированию основной общеобразовательной программы дошкольного образования, ориентированы на новые планируемые результаты образования детей дошкольного возраста, обозначают приоритет деятельностного, личностного, интегративного подходов в организации образовательного процесса.

С каждым годом растет количество детей, страдающих различными заболеваниями, в том числе и связанных с нарушениями речи, координацией движений, деятельности органов дыхания.

Часто дефекты речи серьезно сказываются на двигательном развитии детей. Сегодня в России около 50% дошкольников имеют различные нарушения речи. Снижается сопротивляемость организма к различного рода заболеваниям.

Наш детский сад общеразвивающего вида с осуществлением приоритетного направления познавательного-речевого развития детей, поэтому коррекционно-педагогическая работа в детском саду связана со своевременным исправлением дефектов речи у детей.

Одной из самых сложных высших психических функций человека является речь, от степени сформированности которой в детском возрасте во многом зависит уровень общей подготовленности ребёнка к успешному обучению в общеобразовательной школе.

К сожалению, несмотря на то, что физическое воспитание занимает одно из центральных мест в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками, в современных программах данный раздел содержит лишь перечень двигательных навыков, которые следует прививать детям. Например, в комплексной коррекционной программе под редакцией Филичёвой Т. Б., Чиркиной Г. В. уделяется недостаточное внимание физическому воспитанию дошкольников, но при этом подчеркивается, «Эффективность коррекционно-воспитательной системы определяется четкой организацией жизни детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня и преимущественностью в работе логопеда и других специалистов».

Известно, что физическое упражнение является эффективным средством воздействия на психические функции человека, одной из которых является речь. А двигательная деятельность способствует развитию речи, «двигательно- активные дети, раньше начавшие ходить, начинают и раньше своих более "ленивых" сверстников говорить».

В теории и методике физического воспитания нет данных о воздействии средств гимнастики на становление речи детей дошкольного возраста. В практике логопедической работы детских садов существует такая методика, как логопедическая ритмика (логоритмика). Основу ее составляет принцип сочетания движения, музыки и слова. К физическому воспитанию логоритмика имеет косвенное отношение, поскольку занятия разрабатываются логопедами-дефектологами совместно с музыкальными руководителями и направлены в основном на постановку и закрепление отдельных звуков, произношение слов, предложений, то есть непосредственно на формирование правильной речи ребенка и не учитывают особенности его физического развития и взаимосвязей речи с движениями различного характера.

Развитие речи тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, пальцевой и артикуляционной моторикой, является приоритетным в воспитании и обучении дошкольников. Если у ребенка развита речь, то у него нет проблем в общении со сверстниками и взрослыми, он чувствует себя уверенно, легко вступает в контакт. Определена взаимосвязь речевого развития и развития движений детей дошкольного возраста. Значение двигательной деятельности в развитии речи ребенка известно давно. Физиолог И.П. Павлов называл кинетические импульсы речевого аппарата «базальными компонентами речи». Исследования М.М. Кольцовой, Г.А.Волковой, В.М.Бехтерева свидетельствуют, что «... чем лучше у ребёнка развита моторика, тем лучше у него будет развита речь». При повышении тонуса речевой зоны коры головного мозга опосредованно возникает возбуждение в двигательной зоне коры, т.к. данные зоны располагаются в непосредственной близости, их клетки на определённых участках взаимопроникают, переплетаются.

На основе выявленных взаимосвязей между движением и речью установлено, что речь тесно связана с двигательным развитием ребенка, особенно с координационными проявлениями: согласованием движений между отдельными звеньями тела; мелкомоторной координацией; чувством ритма; способностью к удержанию равновесия; способностью к реагированию.

Установлено, что при коррекции дефектов речи у дошкольников необходимо включать в работу максимальное количество анализаторов - слуховой, зрительный, кинестетический, речедвигательный. Соответствующие условия можно создавать на занятиях физической культурой. Где можно использовать такие упражнения, которые будут развивать не только физические качества и двигательную активность детей, но и способствовать развитию речи.

Дыхательным упражнениям необходимо уделить особое внимание, так как для дошкольников характерны различные несовершенства речевого дыхания: слабый вдох и выдох, неэкономное и неравномерное распределение выдыхаемого воздуха, неравномерный, толчкообразный выдох и др. поэтому регулярные дыхательные упражнения для детей полезны не только как общеоздоровительное средство, но и как одно из условий формирования правильной, красивой речи.

Выполнять общеразвивающие упражнения, основные движения, подвижные игры можно с речитативом, тогда на основе хорошо знакомых стихов, песенок, потешек, подобранных с учетом сюжета занятия, будут закрепляться и активизироваться звуки.

Во время ритмической гимнастики дети учатся выполнять задания в определенном ритме, координируя движения и речь. Во время движений под музыку регулируются процессы возбуждения и

торможения в центральной нервной системе, стимулируются память и внимание, нормализуются эмоционально – волевые процессы.

Гимнастика с использованием фитболов относится к одному из видов фитнес-гимнастики. Шар посылает оптимальную информацию всем анализаторам. Совместная работа двигательного, вестибулярного, зрительного и тактильного анализаторов, которые включаются при выполнении упражнений на мяче, усиливает эффект занятий.

Занятия степ – аэробикой вызывают активную деятельность органов кровообращения и дыхания, усиливают обменные процессы. Упражнения просты по своей двигательной структуре и доступны детям. На занятиях степ-аэробикой ярко проявляются коммуникативные качества ребенка. Выполнение упражнений ставит ребенка перед необходимостью вступить в контакт со сверстником, оказать помощь в выполнении двигательного задания, найти оптимальные варианты согласований действий. Наличие игрового момента способствует поддержанию у всех детей интереса к выполнению общей двигательной задачи, без чего невозможно достичь умения видеть другого, действовать с ним. Взаимная ответственность обеспечивает ребенку возможность самоутверждения, развивает уверенность, инициативность, формирует чувство товарищества.

И конечно нельзя переоценить возможности подвижной игры, спортивных соревнований. Положительное эмоциональное состояние детей в игре создает условия для радостного интереса к игре, а интерес стимулирует внимание, способствует запоминанию (развивается образно-двигательная память, эмоциональная память, слуховая память, моторная память и т. д.), кроме этого в игре ребенок может оттачивать свои коммуникативные навыки. Если ребенку интересны игры, то в структуре его деятельности происходят важные сдвиги.

Таким образом, используя вышеперечисленные методики по развитию двигательных навыков можно не только развивать физические качества и двигательную активность, но и способствовать развитию речи и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Литература

- Вавилова Е.Н.* Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. – М., 1981.
- Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика. – М., 1985.
- Воробьева Т.А., Крупенчук О.И.* Логопедические игры с мячом. – СПб., 2009.
- Генинг М.Г.* Воспитание у дошкольников правильной речи. – Чебоксары, 1976.
- Глазырина Л.А.* Физическая культура – дошкольникам. – М. 2000.
- Ефименко Н.Н.* Театр физического развития и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 1999.
- Зуева Т.Л.* Коррекционно-речевое направление в физкультурно-оздоровительной работе с дошкольниками. – М., 2008.
- Картушина М.Ю.* Логоритмические занятия в детском саду. – М., 2005.
- Лапшин В.А.* Основы дефектологии. – М., 1990.
- Лопухина И.С.* Логопедия: 550 занимательных упражнений для развития речи. – М., 1996.
- Потапчук А.А., Овчинникова Т.С.* Двигательный игротренинг для дошкольников. – С-Пб., 2003.
- Селиверстов В.И.* Практикум по детской логопедии. – М., 1995.
- Сергиенко Г.Н.* Учимся, говорим, играем. Коррекционно-развивающая деятельность в ДОУ. – Воронеж, 2006.
- Фомичева М.Ф.* Воспитание у детей правильного произношения. – М., 1989.
- Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г.* «Са-фи-дансе» Танцевально-игровая гимнастика для детей. – СПб., 2006.
- Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г.* «Фитнес-данс» Лечебно-профилактический танец. – М., 2007.
- Щетинин М.Н.* Стрельниковская дыхательная гимнастика для детей. – М., 2007.
- Зинатулин С.Н.* Планирование и конспекты занятий по обучению детей регуляции дыхания. – М., 2007.
- Фомина Н.А., Зайцева Г.А.* Сказочный театр физической культуры (физкультурные занятия с дошкольниками в музыкальном ритме сказок). – Волгоград, 2004.
- Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи. – М., 1993.
- Полтавцева Н.В., Гордова Н.А.* Физическая культура в дошкольном детстве. Пособие для инструкторов физкультуры и воспитателей, работающих с детьми 5-6 лет. – М., 2005.

© Мухаярова Ю.Г., 2013

Овчинникова И.Н.

Омск, БДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 37»

**РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ Н.М.
КРЫЛОВОЙ «ДЕТСКИЙ САД – ДОМ РАДОСТИ»**

Творческая деятельность человека или коллектива людей характеризуется созданием качественно нового продукта, никогда ранее не существовавшего. Стимулом для творческой деятельности может послужить любой толчок «из вне» или проблемная ситуация, требующая нестандартного решения.

Творчество дошкольника, – считает И. П. Волков, – это создание им оригинального продукта, изделия (решение задачи), в процессе работы над которыми, самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, в том числе осуществлён их перенос, комбинирование известных способов деятельности или создан новый для ученика подход к решению (выполнению) задачи.

Творчество ребенка проявляется во всех видах деятельности, которой он занимается. Художественное творчество играет огромную роль в эстетическом развитии ребенка. Словесное творчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Эти явление изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и др.). Факты, собранные многими исследователями - лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества. Детская речь изумительна, забавна и изобретательна. Мы часто слышим от детей много интересных детских изречений, придуманных ими слов и забавных фраз, порой даже не всегда понимая смысл подобных изречений. Это явление называется словотворчеством.

Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Это явление изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и др.). Факты, собранные многими исследователями - лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества (Некоторые родители не отмечают словотворчества у своих детей. Это объясняется, скорее всего, тем, что они недостаточно внимательно относятся к речи своих детей). При этом оказывается, что некоторые «новые» слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, «всехний», «всамделишний»), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других («мама, ты моя мояшечка!», «какой ты диктун, папа!» и т. д.). К. И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества. Н. А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством; он говорил о словотворчестве детей, как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка».

Для воспитателя анализ словесного творчества ребёнка является информативным показателем освоения им речевых и интеллектуальных умений перед школой. Совершенствование речи детей, развитие связной речи, речевого творчества, выразительности – главные направления в работе по развитию речи в нашей современной научно – методической системе «Детский сад – дом радости». Но наблюдения в процессе работы показали, что для определённой части детей предложенный набор средств, методов и приёмов для развития речи оказался недостаточным.

Встал вопрос, каким образом развить у дошкольников словесное творчество? Так, теоретическая основа, разработанная О.С. Ушаковой, Ф.А.Сохиным, Е.М. Струниной, Л.М.Гурович, Т.И.Бабаевой, и практическая система помогли найти свой путь формирования словесного творчества детей с учётом индивидуального уровня и имеющихся возможностей.

На начало опытной деятельности определили и уточнили возможности наших детей по критериям: умение планировать речевую деятельность; развивать сюжет, соблюдая особенности произведения; комбинировать знакомые образы в новом сочетании; создавать яркие образы; использовать адекватные речевые обозначения; эмоционально, выразительно передавать своё сочинение. Выяснилось, что творческий уровень речевой деятельности, предполагающий свободное, вариативное использование разнообразных языковых средств выразительности и получение самостоятельного оригинального результата у 45 % детей развит недостаточно.

Определили цель: обучить детей 6 – летнего возраста самостоятельно сочинять сказки, эмоционально – выразительно передавать своё сочинение.

Исходя из цели, поставили задачи: развивать образно – речевые умения; находить адекватные воображаемым образам речевые обозначения и обороты, пользоваться сравнениями; развивать интеллектуальные умения; планировать речевую деятельность; оперировать имеющимися знаниями, комбинировать их в новом сочетании, логически развивать сюжет; совершенствовать эмоционально – образные и исполнительно – речевые умения; организовывать в группе «Школу сказочника». В руководстве детским словесным творчеством заметили два этапа: это подготовка к творческой деятельности и её организация.

Обучение детей в «Школе сказочника» проводилась в совместной деятельности в вечернее время 1 – 2 раза в неделю.

Невозможно воплотить и реализовать любой проект и творческую идею без предварительной работы. Проводили просмотры фильмов, выставки репродукций, вечера сказок, театрализованные представления, литературные викторины.

На первом этапе продолжили работу по накоплению у детей литературоведческих знаний, впечатлений. Детей знакомили со сказками в исполнении воспитателя, артистов, авторов. Вводили игровые упражнения, обучающие ребёнка различать и называть основные эмоции и чувства; выражать их с помощью мимики, жестов, соотносить мимику и жесты с эмоциональным состоянием персонажей. Включали следующие задания, помогающие освоить выразительные средства языка, это – придумывание эпитетов, сравнений; приём словоизменения; придумывание синонимов или антонимов к словам; сочинение длинного, и в то же самое время смешного слова; объяснение этимологии слова. Использовали приёмы, помогающие детям освоить логику и последовательность развития событий в сказке: беседа по её содержанию, пересказ по частям, от лица разных персонажей, приём контаминации, составление плана изложения. В результате первого этапа у детей сформировался интерес к сказкам, к творчеству, они усвоили композиционную структуру сказок, эмоционально и выразительно рассказывали по частям, от лица героев, по ролям.

Второй этап включал в себя методы, приёмы, направленные на стимулирование общей творческой активности и побуждающие ребёнка сочинять сказки.

Вначале, часто прибегали к несложным, испытанным методам; придумывание новых названий известных сказок; введение нового персонажа вместо главного героя; сочинение сказки, начало которой предлагает воспитатель; придумывание продолжения знакомой сказки; сочинение сказки по картинке. В системе использовали редкие и довольно сложные методы: коллаж из сказок; спасательные ситуации в сказках; сказки от стишка, загадки, считалки; сказки о бытовых предметах; сказка – калька; бином фантазии; моделирование сказок; сказки от метода морфологического анализа; сказки от фантастических явлений; сказки к волшебным рисункам; сказки от одного слова.

Чтобы обучение было развивающим, установили последовательность применения методов обучения с их постепенным усложнением, разработали план эвристических бесед к наиболее сложным методам. Для развития творческих устремлений будущих школьников нам удалось создать в группе атмосферу увлекательной коллективной творческой деятельности. Эффективно словесное творчество сочеталось с изобразительным, музыкальным, театрально – исполнительским.

Такая взаимосвязь деятельности помогла преодолеть трудности с освоением новых средств речевой выразительности, усовершенствовать исполнительно – речевые умения. Обучение сочинительству на втором этапе протекало в специально организованных проблемных ситуациях, требующих активности мыслительной деятельности. Решались задачи интеллектуального развития и речевого творчества будущих школьников.

В итоге, к концу года наши дети придумывали сказки полностью самостоятельно, научились передавать чувства, настроение героев и привлекать слушателей к своему сочинению выразительной эмоциональной речью. В течение года мы составили и оформили несколько книг по творчеству сказок детей. Уровень словесного творчества у каждого ребёнка значительно вырос. Получили средние результаты: 42 % детей показали высокий уровень словесного творчества; 56 % - средний; 2 % - низкий.

Итак, мы смогли решить проблему развития способности к сочинительству ребёнка – дошкольника в специально организованной деятельности, получить интересный, оригинальный результат и разработать рекомендации к решению данной проблемы.

Рекомендации для организации работы по развитию словесного творчества:

Выявить уровень развития словесного творчества детей, разработать критерии оценки словесного творчества. Изыскать возможность для организации ежедневной совместной познавательной деятельности педагога с детьми в вечерние часы длительностью 20 – 25 минут. В этом аспекте работы непременно принимают участие родители, которые помогают создать предметно-развивающую среду группы и придумать для каждого ребёнка интересную проблемную ситуацию. Познакомиться с требованиями к организации познавательной деятельности. Подготовить пособия (репродукции, иллюстрации, рисунки, схемы, картинки), техническое оборудование (магнитофон, DVD – проигрыватель, телевизор, диски с записью сказок, мелодий). Намечать этапы и задачи развития словесного творчества. Составить перспективный план работы, разработать план подачи детям сложных методов, таких как бином фантазии, МФА, сказка от стишка, от одного слова.

Таким образом, используя в работе сложный, но, тем не менее, эффективный метод – сочинение авторских сказок скучная и однообразная деятельность по развитию связной речи старших дошкольников превращается в интересную и увлекательную игру.

Литература

- Алексеева М.М.* Речевое развитие дошкольников/М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М., 1999.
Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М.Бородич. – М., 1981.

- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 2004.
Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М., 2001.
Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004.
Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004.

© Овчинникова И.Н., 2013

Останина Ю. Н.

Екатеринбург, МБДОУ – детский сад № 497

«ЕСЛИ ДОШКОЛЬНИК ПЛОХО ГОВОРИТ»

Язык занимает важное значение в жизни детей. Благодаря языку дети получают необходимые знания, могут общаться, выражать свои мысли и чувства.

Речь должна быть чёткой, понятной, доступной. Только в этом случае жизнь ребёнка может быть полноценной.

Поэтому, основной задачей дошкольного образования является формирование детской речи. Своевременное устранение речевых недостатков имеет важное значение для общего развития ребёнка.

Речь ребёнка формируется в результате эстетического, нравственного, музыкального, физического, коррекционного воздействия. Это можно осуществлять в ходе физкультурных, музыкальных, литературных занятий, занятий по математике, развитию речи, ознакомлением с окружающим и на коррекционных занятиях у логопеда. Формирование понятийного словаря, лексическое обогащение дошкольников происходит постоянно в ходе общеразвивающих занятий.

Всё же общеразвивающих занятий не достаточно. И здесь необходимо подключать специалистов, в частности учителей – логопедов. Своевременное и правильное развитие речи является залогом не только хорошей успеваемости в школе, но и гарантией правильного формирования всей психической деятельности ребёнка (1).

В возрасте до 3-х, 4-х лет речь ребёнка формируется в основном через подражание. Дети подражают взрослым, друг другу. Речь формируется в процессе разнообразных игр, путём рассказывания сказок, чтения и пересказывания рассказов, дети заучивают стихи, песенки, потешки.

В возрасте 4-5 лет к подражанию подключается обучение.

Овладевая речью перестраивается психика малыша, явления окружающего воспринимаются им более осознанно и произвольно. К. Д. Ушинский говорил, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание её чистоте и правильности. Чем богаче и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании действительности, содержательнее и полноценнее взаимоотношения с детьми и взрослыми, тем активнее происходит его психическое развитие (2).

Любое нарушение речи так или иначе отражается на деятельности и поведении ребёнка. Плохо говорящие дети со временем начинают осознавать свой недостаток. Это проявляется в виде молчаливости, замкнутости, ребёнок неохотно общается со сверстниками, взрослыми, предпочитает играть в одиночестве. Либо наоборот, у детей с нарушениями речи может наблюдаться неуравновешенное поведение, ребёнок может стать обидчивым, агрессивным, драчливым.

Формирование фонетически правильной речи важно в период подготовки к овладению грамотой. Так как письменная речь формируется на основе устной речи. Качество формирования звукопроизношения и устной речи в целом зависит от сохранности речеслухового и речедвигательного анализаторов, степени сформированности фонематического слуха. Фонематический слух – это способность правильно слышать, выделять и дифференцировать фонемы русского языка.

В возрасте 5-6 лет словарь детей активно пополняется новыми словами. Устанавливается правильное звукопроизношение. В норме у детей 5-6 лет уже сформированы все звуки родной речи. Исключение составляют дети с той или иной патологией, соматически ослабленные, часто болеющие, со слабым иммунитетом, с физическими или анатомическими нарушениями, дети, имеющие родственников с нарушениями звукопроизношения, которым дети могут подражать, запущенные дети, которым не уделяется необходимого внимания со стороны взрослых.

В 5-6 лет дети уже умеют произносить слова со сложной слоговой структурой, слова со стечением согласных, умеют проводить звуко – буквенно – слоговой анализ и синтез. Могут разобрать слово по составу, добавить недостающий слог, звук; могут дать характеристику звуку, слогу.

В 5- 6 лет дети понимают, что такое слова – предметы, слова – признаки, слова – действия, понимают назначение и правильно используют приставки, предлоги, суффиксы и окончания слов. В этом возрасте дошкольники правильно согласуют слова в роде, числе и падеже, могут составлять разные виды рассказов, пересказывать тексты.

5-6 лет – это старший дошкольный возраст. Это возраст серьёзной подготовки детей к обучению чтению и письму. Для овладения навыками орфографически правильного письма и

осмысленного чтения необходимо иметь развитый физический и речевой слух, уметь чётко и правильно артикулировать звуки родного языка, уметь правильно соотносить звук с буквой.

Для овладения письменными навыками должны быть чётко сформированы: точность движения рук, глазомер, чувство ритма, усидчивость, аккуратность.

Все эти навыки отрабатываются в ходе работы воспитателя на занятиях по развитию речи, а также на коррекционных занятиях с логопедом детского сада. На занятиях логопед формирует звукопроизношение, развивает фонематические процессы, развивает мелкую и артикуляционную моторику, готовит ребёнка к овладению грамотой.

Процесс формирования звукопроизношения зависит от соблюдения некоторых методических рекомендаций:

1. Ребёнок должен быть подготовлен к работе, должен осознавать, что необходимо исправлять недостатки своей речи.

2. При постановке соответствующего звука не обращается внимание на сопутствующий оппозиционный звук. На начальном этапе внимание уделяется только корректируемому звуку. Оппозиционный звук будет включён в работу позднее.

3. Как речевой, так и картинный материал подбирается с учётом от простого к сложному.

4. К следующему этапу работы переходят постепенно, без пропусков и только после того, как чётко усвоен предыдущий этап работы.

5. Каждый сформированный звук должен быть введён в речь сразу же.

6. Важная роль в формировании звукопроизношения ребёнка отводится родителям, так как большую часть жизни ребёнок проводит в семье и воздействие должно быть постоянным. Задания, особенно речевые или артикуляционные должны выполняться регулярно. Несколько раз в день, чтобы достичь желаемого результата. Родители, которые действительно хотят помочь своему ребёнку добросовестно выполняют все задания логопеда, прислушиваются к его советам и рекомендациям.

Определённые целенаправленные упражнения помогают подготовить артикуляционный аппарат ребёнка к правильному произношению нарушенных звуков.

Артикуляционная гимнастика выполняется ежедневно по 15-20 минут перед зеркалом, чтобы ребёнок мог видеть и контролировать движение органов артикуляции.

Упражнения нужно выполнять естественно, чтобы они не вызывали боли или дискомфорта. Поза ребёнка - он должен быть расслаблен, спокоен, не напряжён, но, в то же время, сосредоточен на работе.

Лучше, если упражнения будут выполняться под счёт, обычно от одного до десяти. Это необходимо для выработки устойчивости артикуляционной позы.

Если у ребёнка не получается сразу не нужно заострять внимание на неудаче, чтобы не спровоцировать отказ от занятий. Лучше подбодрить малыша. Обыграть. Занятия должны быть ребёнку интересны, и он должен знать, что только при упорных тренировках будет достигнут положительный результат.

Инструкции должны даваться поэтапно. И обязательно родители должны работать вместе с логопедом (советоваться, консультироваться, учиться), чтобы оказать своему ребёнку быструю и максимальную помощь.

Кроме формирования фонетической стороны речи у детей с возрастом развиваются навыки словообразования и словоизменения. Эти процессы делают речь понятной для окружающих. Ребёнок правильно согласует слова в своём высказывании, соблюдает правила построения предложения. Данные процессы формируются по мере взросления ребёнка, в ходе формирования и совершенствования мыслительных процессов, укрепления ассоциативных связей.

Бывает так, что и в этой сфере речевых навыков требуется помощь взрослого. Опять же формирование данных процессов происходит при помощи игр – речевых, дидактических. Взрослый оказывает непосредственную помощь. Но не нужно торопиться говорить за ребёнка. Можно подсказать ответ жестом, мимикой, словом противоположного значения. Необходимо подвести ребёнка к тому, чтобы он мог самостоятельно выбрать и подобрать нужный ответ или действие. Нужно помогать ребёнку активизировать свои мыслительные процессы, учить дошкольников выбирать из предложенных вариантов наиболее правильный. Лучше проделать одно упражнение несколько раз, но добиться желаемого результата.

Формирование словарного запаса дошкольников даёт возможность полноценного общения с окружающими. В последнее время одной из определяющих тенденций в развитии психологии личности стало осознание роли общения в жизни человека. От уровня владения навыками общения зависит успех в профессиональной деятельности, активность в общественной жизни. Формирование коммуникативных навыков осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно – речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, учебной. Интеграция физических упражнений, игровых действий, звукоподражания, речевого сопровождения способствует повышению

эмоционального тонуса, что при правильном психолого-педагогическом подходе побуждает ребёнка к общению. У ребёнка во время таких игр повышается настроение, появляется чувство радости, удовольствия. Во время таких игр формируется амплитуда движений, их выразительность, это координирует движения и речь. Данный приём очень важен для детей с речевыми расстройствами, так как индивидуальный ритм детей часто либо ускорен, либо замедлен, изменён мышечный тонус. Логопедические игры помогают ребёнку уравновесить мышечный тонус, сосредоточиться, дети совершенствуют культуру речи, правильное произношение и выполняют другие логопедические задания.

Педагогу важно помнить:

- о контроле за физическим состоянием детей;
- дети не способны на самоконтроль за своим состоянием и ответственность за самочувствие лежит на педагоге;

- чем младше ребёнок, тем медленнее темп; движения выполняются в ритм слова;

- положительный эмоциональный фон, улыбка, радость делают занятия эффективными

Таким образом, можно сделать вывод, что восприятие материала в занимательной форме вызывает у детей желание слушать, слышать и различать. Систематическая планомерная работа по развитию фонематического слуха, формированию лексико-грамматической стороны речи, процессов словообразования, словоизменения и словосогласования позволяет сократить сроки коррекции и достичь желаемого результата по преодолению речевых нарушений. Коррекционная работа по развитию речи детей в значительной степени эффективна при объединении усилий логопеда, воспитателя и родителей.

Литература

Микишина Е.П. Видим, слышим, говорим. – СПб, 2004.

Рузина М.С., Афонькин С.Ю. Страна пальчиковых игр. – СПб, 2007.

© Останина Ю. Н., 2013

Панченко Л.С.

Пермь, МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 252» ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последние годы наблюдается рост числа дошкольников с нарушениями общего и речевого развития. Большинство из них не имеют сложного речевого дефекта и, следовательно, не подлежат зачислению в специальную речевую группу. Эти дети приходят к нам на логопедический пункт. Однако работу учителя-логопеда в условиях логопункта осложняют трудности организации взаимодействия с другими участниками образовательного процесса как равноправными партнерами по коррекционно-речевому воздействию на детей. Поэтому необходимо поговорить о специфике организационно-методической и консультативной деятельности учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов в условиях дошкольного логопедического пункта.

В связи с гуманизацией образования и разработкой принципов личностно-ориентированного подхода к процессу воспитания, обучения и развития детей основной целью педагогических работников становится полноценное развитие личности ребенка, сохранение и укрепление его физического, психического и нравственного здоровья.

Задача логопедической работы сводится к социальной адаптации, интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников.

Основной принцип организации работы – оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям, имеющим речевые нарушения. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь, как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые дефекты: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми определенного возраста; осуществлять индивидуальную поддержку тех, кто в ней нуждается. Кроме того при совместной деятельности появляется возможность осуществлять методическую работу, разрабатывать проекты оказывающие влияние на воспитательно-образовательную среду ДОУ в целом.

Реализация этих целей возможна только при тесном взаимодействии указанных специалистов в развитии (коррекции) речи и внеречевых психических процессов и функций.

Выделение основных направлений взаимодействия помогло более четко определить общие и частные задачи участников коррекционно-образовательного процесса. Общие задачи направлены в первую очередь на оказание своевременной диагностической, профилактической и коррекционно-логопедической помощи. Нами разработан план взаимодействия специалистов при работе с детьми нуждающихся в коррекционной помощи, в котором определены частные (специфические) задачи. Где

логопед выступает как организатор и координатор коррекционных влияний, оказывая необходимую логопедическую помощь.

Деятельность психолога охватывает комплексное психологическое сопровождение детей в образовательном процессе. И она направлена на развитие когнитивных процессов, напрямую связанных с речью.

ЗАДАЧИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА

- ✓ Обследование воспитанников ДОУ и выявление среди них детей нуждающихся в профилактической и коррекционно-речевой помощи.
- ✓ Изучение уровня речевого, познавательного, социально-личностного, физического развития и индивидуально-типологических особенностей детей, нуждающихся в логопедической поддержке, определение основных направлений и содержание работы с каждым из них.
- ✓ Систематическое проведение необходимой профилактической и коррекционно-речевой работы с детьми в соответствии с их индивидуальными программами.
- ✓ Оценка результатов помощи детям и определение степени их речевой готовности к школьному обучению.
- ✓ Формирование у педагогического коллектива ДОУ и родителей информационной готовности к логопедической работе, оказание им помощи в организации полноценной речевой среды.
- ✓ Координация усилий педагогов и родителей, контроль, за качеством проведения ими речевой работы с детьми.
- ✓ Развитие слухового внимания и фонематического слуха.

ЗАДАЧИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

- ✓ Создание среды психологической поддержки детям с нарушениями речи.
- ✓ Развитие памяти, внимания, мышления, пространственной ориентировки.
- ✓ Совершенствование мелкой моторики.
- ✓ Развитие зрительно-моторной координации.
- ✓ Развитие произвольности и навыков самоконтроля, волевых качеств.
- ✓ Активизация отработанной лексики.
- ✓ Снятие тревожности у детей при негативном настрое на логопедические занятия.
- ✓ Обеспечение психологической готовности к школьному обучению.
- ✓ Повышение психологической культуры родителей и педагогов.

В задачах деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога видна общая логика построения коррекционно-образовательного процесса, поэтому были выделены основные этапы взаимодействия.

Этап	Основное содержание	Результат
1	2	3
Организационный (сентябрь-октябрь)	Первичная психолого-педагогическая и логопедическая диагностика детей с речевыми нарушениями. Заполнение индивидуальных карт развития детей. Организация и проведение психолого-медико-педагогических консилиумов. Информирование о результатах диагностик и, настрой родителей и педагогов на эффективную коррекционную работу с детьми.	Создание индивидуальных коррекционных программ помощи ребенку с нарушениями речи в ДОУ и семье. Разработка программ подгрупповой работы с детьми. Проектирование программ специалистов ДОУ и родителей.
Основной (ноябрь-февраль)	Решение задач, заложенных в индивидуальных и подгрупповых коррекционных программах. Осуществление логопедического и психологического мониторинга. Корректировка коррекционного влияния участников образовательного процесса.	Устранение у детей отклонений в речевом и психическом развитии.
Заключительный (март-май)	Оценка результативности коррекционной работы с детьми. Определение коррекционно-образовательных перспектив выпускников ДОУ.	Решение о прекращении коррекционной работы с ребенком. Изменение характера коррекционной работы или корректировка индивидуальных и групповых программ.

Представленная модель взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет, во-первых, учитывать не только речевые, но и индивидуально-типологические особенности детей, а также их компенсаторные возможности; во-вторых, четко сформулировать объективное заключение, в-третьих, наметить индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на долгосрочную перспективу. Таким образом, согласованность действий логопеда и психолога в условиях дошкольного логопедического пункта позволяет скорректировать имеющиеся нарушения развития речи, что помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

Литература

- Анисимова Т.Б.* Подготовка ребенка к школе. – М., 2003.
Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
Миронова С.А. Развитие речи на логопедических занятиях: книга для логопеда. – М., 1991.
Широкова Р.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов, 2004.

© Панченко Л.С., 2013

Песошнова Л.Г.
Екатеринбург, МБДОУ № 389

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Не секрет, что в наше время, замыкаясь на телевизорах, компьютерах дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками. А ведь общение в значительной степени обогащает всестороннее развитие ребенка. Работая с детьми с младшей группы, в процессе общения, желая показать свое эмоциональное настроение, я замечала, что дети мало использовали жесты, у них была мало выражена мимика, не выразительная интонация голоса и движений, то есть недостаточно развито невербальное общение. Не было быстроты и точности речевой реакции, адекватности выбора языковых средств, контроля за речью. Поэтому для развития активизации речи была выбрана тема «Активизация речи детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность», т.к. театрализация является благоприятной средой для творческого развития детей.

Театрализованная деятельность оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка, стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. Используя выразительные средства и различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступков, ребенок старается говорить четко, чтобы его все поняли. В театрализованной деятельности формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Театрализованные игры способствуют усвоению элементов речевого общения: мимики, жеста, позы, интонации, модуляции голоса).

Выразительность речи развивается в течение всего дошкольного возраста: от произвольной эмоциональной у малышей, к интонационной речевой у детей средней группы и к языковой выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста. Так например, в младшей группе, в игре дети с увлеченностью перевоплощались в собачек, кошек и других знакомых животных, однако развить и обыграть сюжет не могли. Поэтому важно было научить детей некоторым способам игровых действий по образцу. В играх «Наседка и цыплята», «Медведица и медвежата», «Зайчик и зайчата» мы показывали, как машут крыльями маленькие веселые птенчики. В повседневной жизни разыгрывали разные сценки. Организовывали игры по темам литературных произведений «Игрушки» А. Барто; потешки «Котик и козлик», «Кот Васька», «Котик-Коток». Формируя интерес к театрализованным играм, мы читали и рассказывали произведения художественной литературы, рассматривали иллюстрации к этим произведениям, беседовали с детьми о поступках героев, акцентируя внимание на положительных моментах. В результате к концу года дети младшей группы приобрели необходимые навыки для создания того или иного образа, у них появился интерес к театрализованным представлениям, особенно к сказкам и потешкам дети научились более эмоционально проявлять своё отношение к героям, их поступкам и высказываниям.

В средней группе продолжалась работа по сочетанию движения и слова. Но методы и приемы по активизации речи детей постепенно усложнялись. Постепенно вводились различные упражнения «Рассказ от первого лица», драматизация сказок и небольших произведений. В старшей группе мы учились самостоятельно находить способы образной выразительности речи, продолжали развивать чувство партнёрства. С этой целью проводили специальные экскурсии, прогулки, наблюдали за окружающей жизнью. Для развития выразительной стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей.

Ребенок, увлеченный привлекательным замыслом театрализованной деятельности, как бы не замечает того, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений и познавательной деятельности. Если в непосредственно - образовательной деятельности ребенок выполняет задание взрослого, то в театрализованной деятельности он может решить свои проблемы самостоятельно. Развитие креативного подхода к участию детей в театрализованных играх – драматизациях, самостоятельно-художественной деятельности и в повседневных мероприятиях, позволяет активизировать речь детей дошкольного возраста.

Остановимся на разработке специально созданных условиях и плане реализации мероприятий по активизации речевой деятельности детей дошкольного возраста. В группе оформлена предметно-развивающая среда, которая регулярно пополняется в соответствии с возрастными особенностями детей. В уголке ряженья в младшей и средней группах имеются русские костюмы, косоворотки, широкие сарафаны, кепки, расшитые рубашки, костюмы героев. Центр театрализованной деятельности в старшей и подготовительной группах пополняется театральными атрибутами: разные виды театра (би-ба-бо, пальчиковый, теневой, настольный, театр на фланелеграфе, баночный, ложечный, театр шаров, театр игрушки, плоскостной театр), маски, костюмы, реквизиты для разыгрывания сенок и спектаклей (набор кукол, ширмы, элементы костюмов, маски, игровой реквизит).

В уголке ручного труда дети имеют возможность изготовить декорации, в центре художественно - эстетического развития зарисовать свои впечатления по импровизации сказок, шуточных стихов и т.д. Пополняются и обновляются атрибуты, вызывая эмоциональный отклик ребенка, активизирующий его речь. Предметно-пространственная среда не только обеспечивает совместную театрализованную деятельность, но является основой самостоятельного творчества каждого ребенка, своеобразной его формой самообразования.

Немаловажное значение для развития речи, снятия эмоционального напряжения, зажатости, имеет развитие мелкой моторики рук и координации движений через «пальчиковые игры», этюды, минисценки. Игры эти очень эмоциональны, увлекательны, улучшают двигательную координацию, помогают преодолевать скованность, повышают общий уровень мышления ребенка, активизируют речь. Ежедневное проведение психологических игр, психогимнастики, этюдов «Облака», «Листопад», «Зоопсихогимнастика»; дидактических игр «Угадай сказку», «Собери из пазлов картинку», «Назови и покажи главного героя», «Кто лишний», мимические упражнения «Съели кислый лимон», «Рассердился на драчуна», «Удивились», «Испугались, забияки», позволяют активизировать речь детей дошкольного возраста. Игры-инсценировки проводятся в форме дословного пересказа в лицах (по ролям) художественного произведения, прочитанного воспитателем, или же свободного пересказа текста детьми, а также в сюжетно-ролевых играх детей.

Художественная литература формирует чувство языка, художественный вкус, умения слышать выразительность речевой интонации. Детям предлагаются дикционные упражнения, пословицы, поговорки на гласные и согласные звуки, скороговорки, что обогащает речь детей народными поэтическими оборотами («зимushка - зима», «весна-красна», «Ванечка- дружок» и др.), расширяется словарный запас.

Важное место в педагогическом процессе активизации речи детей отводится сказке. Велико значение сказки и в развитии детской фантазии, способности к воображению, в обогащении речи ребенка, в развитии его эмоциональной жизни, в помощи преодолеть трудности, которые свойственны развитию личности.

Сказка рассказывается детям ежедневно. У нее есть свой определенный ритуал повествования. Такие элементы языка как звук, образность, ритм, мелодия являются теми средствами, которые непосредственно и эмоционально связывают ребенка с миром народной культуры. Очень интересный, эффективный и любимый детьми прием, используемый в работе со сказкой «Перевертыши», когда в сказке отрицательные герои превращаются в положительных, и развитие событий строится уже по другому импровизированному сценарию. Дети проявляют интерес к самостоятельному сочинению, создают разные виды творческих рассказов с придумыванием продолжения и конца сказки, рассказа по аннотации, по плану воспитателя, по модели, используется нетрадиционные приемы: замени главных героев. Например в сказке «Красная шапочка» главная героиня – Дюймовочка, а в сказке «Три поросенка» волка заменили на Винни-Пуха, детям предлагается пофантазировать, придумать и рассказать содержание сюжета, «Заяц Хваста и Серая Шейка в гостях у Кота в сапогах». В процессе работы над выразительностью реплик разных персонажей сказок, собственных высказываний активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, её интонационный строй.

Чтобы дети лучше прониклись и познакомились с понятием «Театр», с его содержанием, актерами, художниками, режиссерами, новыми понятиями совместно с родителями и с детьми ходили на экскурсии в кукольный театр. Благодаря экскурсиям и детальному знакомству с театром и актерами

у детей сформировалось представление о театре, как об искусстве изображения художественных произведений на сцене. Для проведения эффективной работы по театрализованной деятельности в домашних условиях, родители получают рекомендации в виде консультаций. Всё это способствует расширению кругозора, обогащает внутренний мир ребенка, а главное – учит членов семьи взаимопониманию, сближает их.

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, а вопросы к ним заставляют детей думать, анализировать, делать выводы и обобщения. Театрализованная деятельность - один из самых эффективных способов активизации речи детей дошкольного возраста, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения - учить играя.

Литература

Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония.- М.1993.

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.- СПб. 1998.

Гаврилова Л.Б. Музыка, игра-театр.- СПб. 2004.

Доронова Т.Н. Играем в театр.- М. 2004.

Лютова Е.К. Тренинг общения с ребенком.- М.2003.

Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых.- СПб. 2004.

Петрова Т.И. Подготовка и проведение театрализованных игр в детском саду.- М. 2004.

© Песошнова Л.Г., 2013

Плоскова Л.В.

Екатеринбург, МБДОУ № 101

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последнее время наблюдается тенденция роста числа детей с глазной патологией, причем более интенсивно увеличивается количество детей с функциональными нарушениями зрения, т.е. функционально обратимым слабовидением.

Состояние зрения оказывает непосредственное влияние на развитие речи. Своеобразие развития речи у детей с патологией зрения может проявляться в отставании формирования речевых навыков, в накоплении языковых средств и выразительных движений.

Речь служит средством познания, накопления и передачи социального опыта, связанного с деятельностью. Слово объединяет в себе функции обозначения, обобщения свойств и качеств объектов реальной действительности. Роль речи в овладении различными видами деятельности особенно велика в период формирования знаний и умений. Слова, выражая определенные значения, становятся носителями понятий. Речь развивается и обогащается в постоянном взаимодействии с ощущениями, восприятиями, представлениями и другими познавательными процессами.

Нарушение зрительной функции в сочетании с недоразвитием речи нарушает у детей контакт с окружающим: они не умеют общаться, ориентироваться и знакомиться с окружающими их предметами. Им не доступно огромное количество явлений внешнего мира, они не могут полноценно наблюдать многообразие красок вокруг них, но могут видеть отдельные предметы, подойдя к ним вплотную, взяв их в руки. Они видят только то, что им показывают, наблюдают за тем, на что обращают их внимание. Зрительные возможности детей различны, но при этом все они ограничены в возможностях обозрения на расстоянии, поэтому включение сохранных анализаторов, в том числе осязательного, имеет огромное значение в восприятии.

Дети, опираясь в практической деятельности только на свое дефектное зрение, получают ограниченную, а иногда и искаженную информацию. По этой причине страдают процессы познания.

Данные отклонения у детей с нарушениями зрения могут быть скорректированы в процессе формирования у них навыков бисенсорного и полисенсорного восприятия, то есть рационального взаимодействия осязания и имеющегося слуха, обоняния.

И.М. Сеченов говорил: «Мыслить можно только знакомыми предметами и знакомыми свойствами или отношениями: значит, для мысли должно быть дано наперед умение различать предметы друг от друга, узнавать их и затем различать в предметах их свойства и взаимные отношения, а все это дается первично чувством».

При ограничении чувственного познания, обедненности представлений у слабовидящих возникает формализм словесных обозначений и вербализм, т.е. несоответствие между большим запасом слов и недостаточным запасом образов предметов.

Чувственное восприятие предметов и явлений служат первоисточником знаний действительности и закладывают основу для формирования у детей представлений и понятий.

В условиях зрительной депривации ребенок испытывает значительные трудности в самостоятельном зрительном, тактильном восприятии внешних свойств предметов и объектов, что

искажает его представления об окружающем, создает определенный психологический дискомфорт, отрицательно влияет на развитие личности в целом.

Сенсорное воспитание особенно значимо для слабовидящих, т.к. комплексное развитие сохранных анализаторов, активация их деятельности и научение ребенка умению пользоваться полученной при помощи их информацией – один из основных путей компенсации зрительной депривации в дошкольном возрасте. Поэтому воспитание и обучение слабовидящих должно носить полисенсорный характер.

Детей необходимо учить узнавать внешние свойства предметов с помощью осязания, обращая особое внимание на выделение характерных признаков, дифференцировку материала, форму, размер рассматриваемых объектов и предметов. При этом стремиться, чтобы чувственный опыт уменьшал разрыв между запасом слов и пониманием их значения. Поэтому важно так же уделять особенно большое внимание ознакомлению ребенка с окружающим его миром и обучению осязательному обследованию предметов.

Снижение тактильной чувствительности и низкое развитие перцептивной деятельности, проявляющееся в снижении активности действий, не сформированности навыков осязательного обследования, приводят в практике обучения к снижению работоспособности и интереса к окружающему.

Поэтому важно, чтобы учебный процесс носил не характер механической тренировки сохранных анализаторов, а был организован в виде игр и включал интересные для детей задания.

В специфику работы со слабовидящими детьми на базе детского сада компенсирующего вида включена деятельность, предусматривающая преодоление недостаточного осознания содержания понятий (формализм словесных обозначений) характерное для слабовидящих детей, путем коррекционной работы направленной на обогащение и конкретизацию речи, что достигается в результате:

- ✓ расширения чувственного и практического опыта на материале игр с разнофактурными материалами, в том числе с песком и водой, игровыми действиями с предметами из натуральных материалов, либо с самими натуральными объектами;
- ✓ оречевления и конкретизации чувственных данных (при обследовании предметов и объектов и действий с ними);
- ✓ введения сформированных представлений и соответствующих им словесных обозначений в более широкую систему коммуникативных связей и отношений.

Усвоение слов в их разнообразном значении легче всего осуществляется в практической деятельности ребенка, где отчетливо раскрываются существенные признаки и пространственные свойства предметов. Правильно сформированная речь организует чувственный опыт детей.

Мониторинг результатов коррекционной педагогической работы по формированию лексического запаса у слабовидящих детей показал, что усвоение детьми словаря происходит недостаточно успешно, и имеет несколько ограниченный характер. Это наблюдается в тех случаях, когда педагогами используется не разнообразный изобразительный раздаточный материал. При изменении условий, дети с нарушением зрения труднее адаптируются и испытывают сложности в использовании полученных знаний.

Это обусловило изменениями способов организации коррекционных занятий, поиск новых форм подачи информации, изменение требований к подбору демонстрационного материала, создание оригинальных игр и заданий. И привело к необходимости использования, кроме иллюстрированного материала, объемных и плоскостных фигурок, которые несут функции силуэтных изображений, также активного использования муляжей, но и они не дают полной картины чувственных впечатлений.

В итоге, пришли к формам работы с натуральными материалами. Необходимость их включения в учебный процесс обусловлена требованиями тематики занятий. Сейчас многие темы удовлетворены подбором игр на основе натуральных материалов, посредством которых активно реализуется творческий подход с использованием их содержания в целях обогащения чувственного опыта дошкольников в условиях зрительной депривации.

Данная работа направлена на обогащение, актуализацию словарного запаса, что достигается в результате расширения чувственного и практического опыта, оречевления и конкретизации чувственных данных в условиях учебно-воспитательного процесса.

Полученный опыт и приобретенные новые тактильные ощущения вводятся в более широкую сеть практических навыков взаимодействия с предметным миром. В ходе образовательной деятельности перед детьми раскрываются причины, закономерности и функциональность свойств и качеств окружающего предметного мира в повседневной жизни. В предметно-практической деятельности (в ходе мануально-исследовательской деятельности, в процессе опытов и в смоделированных игровых ситуациях) дети закрепляют, отрабатывают знания и навыки, полученные в

результате развития чувственного опыта, учатся применять их сообразно собственным умозаключениям.

Результатом совокупности использования практических навыков стала выстроенная система интегрированных образовательных мероприятий, раскрывающих развитие предметных представлений с акцентом на сенсомоторику и расширение лексического строя речи, с включением развития полисенсорного восприятия.

Коррекция речевых недостатков слабовидящих детей помимо основных направлений включает, в том числе, следующие:

1. Развитие культуры осязания.
2. Развитие мелкой моторики (проприоцептивная чувствительность – ощущения от движений).
3. Развитие тактильной чувствительности.
4. Обогащение, уточнение, насыщение словарного запаса происходит по мере раскрытия данных направлений. Особый акцент в работе сделан на актуализацию словаря.

Развитие культуры осязания.

При целенаправленной работе с ребенком с нарушением зрения осязание становится эффективным средством познания окружающего мира в разных видах предметно-практической деятельности, благодаря которому вырабатываются тонкие дифференцировки восприятия, хаотичные движения превращаются в целенаправленные действия, ребенок получает гораздо больше представлений об окружающем, предупреждается появление неточных представлений. Когда накапливается запас представлений, признаков, действий, ребенок начинает понимать конкретное значение (назначение) предмета.

В результате последовательной работы повышается эмоциональный тонус, активизируются положительные эмоции у детей и родителей, связанные с восприятием явлений окружающего, формируется потребность поделиться увиденным, что развивает речь, служит средством нормализации психического развития и компенсации недостатков, связанных со зрительным дефектом.

Развитие мелкой моторики.

Для развития ощущений от движения (проприоцептивные ощущения) и для активизации работы речевых зон головного мозга используются пальчиковые гимнастики с оречевлением. Подбор упражнений сделан по темам занятий. Что преследует двойную цель: движение сопровождается словом и уточняется его значение.

Развитие тактильной чувствительности.

Обогатить сенсомоторный опыт ребенка, скорректировать двигательные нарушения, улучшить память, внимание, восприятие, включить компенсаторные механизмы, в том числе, способствующие развитию речи, поможет использование полифункционального оборудования, это предметы из природного материала и материалов, созданных человеком. Например, шишки сосновые и еловые используются для уточнения тактильных ощущений, для сравнительных и описательных характеристик в лексических темах о природе нашего края «Леса Урала», для создания макетов природных ландшафтов («У озера», «Уральские горы»). Натуральные камешки (гладкие и не очень) необходимы для исследовательских действий и как природный строительный материал при создании игровых сюжетов («Жилище древнего человека», «Прогулка на «Каменные палатки»).

Каучуковые и гелевые шарики, ситцевые платочки используются для развития тонких дифференцированных движений пальцев рук и развития тактильной чувствительности. А карточки-образцы разнофактурных материалов (россыпь манной крупы, наждачная бумага, фольга, вата, калька, пух)- для сравнительных анализов.

В дополнение к традиционным методам работы по полисенсорному развитию предлагается ряд нетрадиционных приёмов, таких как игры с песком, ниткография, воскотерапия.

Для развития тактильных ощущений проводятся игры с сыпучими материалами (песок, крупы, семена) и водой. Посредством дидактических игр проходит обучение восприятию форм, размеров, фактуры, упругости, весовых и температурных ощущений и других качеств предметов.

Также при совершенствовании тактильной чувствительности используется такой природный материал, как песок. Дети получают разнообразные практические навыки, играя с песком, которым заполнен стол – ящик. В нем находятся, как дополнительные элементы, морские ракушки, галька, мелкие фигурки и игрушки. Принцип «Чудесного мешочка» перенесен на поиск предметов в песке. Детям предлагаются задания на составление лабиринтов и нахождение выхода. Обыгрываются сюжетные ситуации в зоне с песком с использованием мелких игрушек

В ход занятий включено моделирование сюжетов, рисунков, узоров, элементов орнамента и прорисовывание их на сухом и мокром песке пальчиком, палочкой (и водой) с последующим закреплением отдельных навыков на занятиях по продуктивной деятельности и ориентировке в клетке.

Верясова Т.В. предложила использовать ряд натуральных материалов для сенсомоторных практик, которые также реализуются в нашей работе.

Ниткография позволяет совершенствовать динамическую координацию рук, координацию рук и движений, развивать тактильные ощущения от фактурности материала, от толщины нити, развивать мускулатуру кисти, подготавливать кисти рук к развитию графомоторных навыков, активизировать словарь активный и пассивный, развивать объяснительную и доказательную речь («Смоделировать клубок», «Нитяные узоры», «Узнай силуэт», «Вызывание узелков», «Плетение», макет «Цветы», «Выложи букву»).

Воскотерапия способствует развитию анализирующего восприятия предметов. Идет формирование действий по их обследованию (цвет, форма, запах, пластичность); узнавание свойств вещества опытным путем (вес, плавкость). Происходит расширение общих знаний и представлений об окружающем мире в ходе знакомства с темами («Жизнь пчел», «Пчеловоды и работа на пасеке») и обогащение словарного запаса.

Активно и с большим интересом дети участвуют в организованных мероприятиях, направленных на изучение свойств и качеств натуральных материалов, с использованием нетрадиционных видов деятельности. В теме «Весеннее пробуждение природы» представлено изготовление модели животного на основе силуэтов из бархатной бумаги, с использованием «ниткографии». На материале практического упражнения дети без особого труда усваивают длинный ряд прилагательных, в том числе синонимов и антонимов («шерсть клочьями», шерсть легкая, теплая, пушистая, приятная, густая и т.д.)

В теме «Человек в истории и культуре» предлагалось моделирование сюжетно-игровой ситуации «Жилище древних людей» в мини-песочнице, с использованием природных материалов (песка, камешков, ракушек, веточек). В развитии речи дети упражнялись в построении диалога между героями сюжета при обустройстве бытовых условий древних славян, когда для высказываний необходимо использовать лексику соответственно исторической ситуации.

Получив личный богатый практический опыт, наши воспитанники чувствуют себя и реализуют в повседневной жизни более уверенно, что позволяет им безбоязненно выстраивать коммуникацию с окружающими.

Литература

Быкова Н.М. Игры и упражнения для развития речи. – СПб., 2010.

Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры. – СПб., 2004.

Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. – М., 2006.

Иншакова И.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопедов в 2-х частях. – М., 2003.

Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб., 2006.

Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. Дефектол. фак. пед. вузов. – М., 2007.

Малёва З.П. Диагностика и развитие наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. – Челябинск, 2005.

Малёва З.П. Психолого-педагогическое обследование уровня готовности детей со зрительными патологиями к восстановлению зрения. Челябинский институт повышения квалификации работников образования, 1998.

Новиковская О.А. Сборник развивающих игр с водой и песком для дошкольников. – СПб., 2005.

Плаксина Л.И. Опыт коррекционно-воспитательной работы в детских садах для слабовидящих детей // Дефектология, 1983. № 6.

© Плоскова Л.В., 2013

Позолотина Е.В.
Екатеринбург, УрГПУ

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ ФГТ

Сегодня дошкольное образование должно обеспечивать равные стартовые возможности детей для обучения в начальной школе. Достижение оптимального уровня развития каждого ребенка дошкольного возраста, который позволит ему быть успешным в школе, - одна из приоритетных задач развития дошкольного образования.

Познавательное-речевое направление работы нашего детского сада может рассматриваться как основа для полноценного развития личности каждого воспитанника.

Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды детской деятельности. От качества речи, умения пользоваться ею в игре, на занятиях, при планировании и обсуждении рисунка,

наблюдении на прогулке, при обсуждении спектакля и так далее зависит успешность деятельности ребенка, его принятие сверстниками, авторитет и статусное положение в детском сообществе.

Развитие речи и познавательного интереса к различным областям знаний и видам деятельности является одной из составных успешности обучения детей в школе. Интерес дошкольника к окружающему миру, желание познать и освоить все новое – основа формирования интегративных качеств дошкольников.

В связи с утвержденными и введенными в действие Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в настоящее время перед всеми дошкольными образовательными учреждениями встала задача по разработке новых образовательных программ – основных общеобразовательных программ.

Необходимо отметить, что в нашем детском саду отсутствует жесткая предметность. Поменялась цель образовательной работы – вместо набора «знаний, умений и навыков» мы формируем новые качества ребенка: физические, личностные, интеллектуальные и предпосылки учебной деятельности, которые обеспечат успешную социализацию

Отказ от учебной модели потребовал от воспитателей и педагогов обращения к новым формам работы с детьми, которые позволяют, образно говоря, обучать дошкольников так, чтобы они об этом даже не догадывались.

«Совместная деятельность взрослого и детей» – основная модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время. В рамках работы по решению образовательных задач нашего детского сада она отличается наличием партнерской (равноправной) позиции взрослого и партнерской формой организации (возможность свободного размещения, перемещения и общения детей в процессе образовательной деятельности).

В нашем детском саду ведется мониторинг по различным направлениям работы, в том числе речевому развитию. Результаты мониторинга служат основанием для разной степени педагогической поддержки детей. Эффективность воспитательно-образовательного процесса по развитию речи в большей степени зависит от согласованности усилий и единства требований работы всех педагогов и специалистов. Поскольку развитие речи тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, пальцевой и артикуляционной моторикой, является приоритетным в воспитании и обучении дошкольников – это направление работы является приоритетным в нашем детском саду. Если у ребенка развита речь, то у него нет проблем в общении со сверстниками и взрослыми, он чувствует себя уверенно, легко вступает в контакт.

Главным средством установления контактов с окружающими, выражения мыслей, переживаний в этом возрасте становится язык. Развитие речи и речевое общение дошкольников на наш взгляд осуществляется во всех видах деятельности, однако ведущим видом у дошкольников остается игра. В творческой игре бурно развивается язык ребенка, грамматически оформленная речь. Одним из видов творческих игр в дошкольном учреждении являются театрализованные игры.

Поэтому, начиная со второй младшей группы, мы включаем театрализованную деятельность, которая позволяет сформировать у детей не только правильную модель поведения в современном мире, повышать общую культуру ребенка, знакомить его с детской литературой, музыкой, изобразительным искусством, раскрывать творческий потенциал самого ребенка, но и обогащать и активизировать словарь детей. Этот вид деятельности дает возможность использовать образцы грамматических конструкций в самостоятельной деятельности детей и развивать звуковую сторону и связную речь.

Для детей старшего дошкольного возраста работа для развития связной образной речи продолжается в рамках музыкально-эстетического воспитания. Благодаря чудесному миру «Музыкальной сказки» использовалось обыгрывание сказочных сюжетов. У детей формировались не только навыки игры на детских музыкальных инструментах, но художественные взгляды, эстетический вкус, развивался музыкальный слух, память, эмоциональная отзывчивость. Дети смогли узнать много о музыкальных инструментах и проявить свои творческие способности. Специально подобранный материал для этой работы побуждал детей к фантазии и импровизации. Таким образом, на занятиях кружка развивалось не только творческое начало ребенка, но и коммуникативная функция речи.

Работа нашего детского сада спланирована таким образом, что формирование коммуникативных навыков и развития речи детей дошкольного возраста закрепляются во всех видах деятельности. Двигательная активность является мощным биологическим стимулятором жизненных функций организма. Потребность в движениях составляет одну из основных физиологических особенностей детского организма, являясь условием его нормального формирования и развития.

Взаимосвязь речевого развития и развития движений детей дошкольного возраста имеет большое значение. Использование дыхательных упражнений, ритмической гимнастики с речитативом, фитнес-гимнастики, степ-аэробики и подвижных игр позволили не только развить физические качества

и двигательную активность, но и способствовать развитию речи и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Кроме того, для развития речевых коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста через творчество мы активно используем проектную деятельность. Одним из ярких и долгосрочных проектов мы считаем творческий проект «Моя первая книга». В рамках детского сада была организована работа по ознакомлению детей с миром книги, которая способствовала повышению заинтересованности детей и их родителей. Данный проект длился два года. Результатом данного направления работы явились публичные представления детьми выполненных работ. Данная работа позволила создать условия, которые способствовали формированию культуры речи и помогли детям овладеть коммуникативными умениями, столь необходимыми в жизни каждого человека.

Положительные результаты работы всего коллектива по формированию коммуникативных навыков и развитию речи детей дошкольного возраста подтверждают теорию Л.С.Выготского и его последователей: «...процессы воспитания и обучения не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием».

Литература

- Ветлугина Н.А.* Воспитание музыкального слуха. – М., 1993.
- Генинг М.Г.* Воспитание у дошкольников правильной речи. – Чебоксары. 1976.
- Ковпак Д., Каменюкин А.* Безопасное общение, или Как стать неуязвимым! – СПб., 2012.
- Коммуникативная компетентность педагога ДОУ: семинары-практикумы, тренинги, рекомендации.* – Волгоград, 2011.
- Кудрявцева Т.С.* Современные подходы к обучению речи: Коммуникатив.- деятельность. подход.// Рус. яз. в шк. – 1996.- №3
- Леонтьев А. А.* Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М., 1965.
- Практикум по профессионально коммуникации педагогов: рекомендации, игры, тренинги.* – Волгоград, 2011.
- Селиверстов В.И.* Речевые игры с детьми. – М., 1994.
- ФГТ в дошкольном образовании.* Типовое положение о ДОУ (2012). Составитель Скоролупова О.А. – М., 2012.
- Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г.* «Са-фи-дансе» Танцевально-игровая гимнастика для детей. – СПб., 2006.
- © Позолотина Е.В., 2013

Привалова С. Е.
Екатеринбург, УрГПУ

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Современное общество предъявляет социально-экономический запрос в гармонически развитой личности, способной свободно общаться. В «Концепции дошкольного воспитания» выделено, что главным орудием общения и обобщения опыта деятельности является речь.

Речь – это необходимое условие социальной активности каждого члена общества, средство для развития интеллекта. Речь является своеобразным зеркалом культуры и образованности человека. По речи можно сразу определить уровень мышления говорящего, а также уровень его развития.

Развитие личности происходит в деятельности. Любой вид деятельности сопровождается общением. Оно выступает как показатель культуры личности. Общение – важнейшая среда духовного общественного и личностного проявления человека, средство достижения взаимопонимания между людьми. Общение обеспечивает все многообразие жизнедеятельности отношений, самоуправление и самоутверждение индивидов с помощью языка, таких способов передачи информации, как мимика, поза, движения тела, жесты, символы, условные знаки и другие. Потребность в общении закладывается в человеке изначально, генетически, как естественное условие существования человека общественного и разумного.

С точки зрения Л. С. Выготского, «речь есть процесс превращения мыслей в слова, ее материализация». Владение речью, обслуживающей практически все виды человеческой деятельности, является залогом успеха во многих областях и сферах жизни человека.

«Речь – это деятельность человека, применение языка для общения, для передачи своих мыслей, своих знаний, намерений, чувств (Львов 1975: 11). Он же отмечает, что «речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в

обмене информацией, в познании, в образовании, оно обогащает человека духовно, служит предметом искусства» (Львов 2000). В связи с этим речью называют общение с помощью языка – знаковой системы, используя вербальные средства общения.

Уже с младшего возраста ребенок проявляет большой интерес к языковой действительности, «экспериментирует» со словом. Создает новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. Это необходимое условие его лингвистического развития, в основе которого лежит процесс первичного осознания системы языка, осознанное овладение рядом языковых умений, обеспечивающих комплексное развитие всех компонентов устной речи и подготовку к усвоению письменных форм речи, наличием мотивации на овладение культурой речи. Дошкольники осуществляют простейшие наблюдения над языковыми явлениями, у них развивается языковая интуиция, воспитывается интерес к языку и речи, формируются зачатки языковой личности на «когнитивном уровне» (Караулов 1987: 56).

Такое развитие ведет к подлинному овладению всеми богатствами родного языка. При стихийном речевом развитии дети получают достаточно не высокий речевой навык, поэтому необходимо специальное обучение.

Современная методика процесс речевого развития детей дошкольного возраста связывает именно с обучением речи, считая, что овладение речью есть передача социального опыта.

Традиционное понятие «развитие речи», в частности развитие связной речи, всегда предполагало преимущественно обучение созданию высказываний, но речевая деятельность – это двусторонний процесс. Следовательно, нужно также *целенаправленно учить детей и воспринимать высказывание, т.е. выступать в роли не только отправителя сообщения, но и адресата, учить меняться ролями.* Это направление реализуется в программе «От рождения до школы» следующими задачами (конкретно старший дошкольный возраст):

- развитие умения поддерживать беседу.

- совершенствование диалогической формы речи. Поощрение попыток детей высказывать свою точку зрения, согласие или несогласие с ответом товарища.

Особое место в развитии и совершенствовании речевой деятельности занимает *работа над единицами языка.* Упорядочить представление детей о языковых средствах, находящихся в их распоряжении, расширить арсенал этих средств, помочь овладеть правилами их конструирования. Содержание программы опирается на языковые способности ребенка, связанные с восприятием звуковой стороны речи, лексических и грамматических особенностей ребенка:

- обогащение речи детей существительными, обозначающими предметы бытового окружения; прилагательными, характеризующими свойства и качества предметов; наречиями, обозначающими взаимоотношения людей, их отношение к труду;

- развитие фонематического слуха. Формирование умения определять место звука в слове.

Отработка интонационной выразительности речи;

- совершенствование умения согласовывать слова в предложениях: существительные с числительными, прилагательные с существительными. Знакомство с разными способами словообразования. Формирование умения замечать неправильную постановку ударения в слове, ошибку в чередовании согласных.

Необходимо учить дошкольников *уместному использованию единиц языка в процессе общения с учетом его задач, условий и адресата.* Это отражается следующими задачами:

- оказание детям помощи в употреблении слов в точном соответствии с их смыслом;

- формирование умения составлять по образцу простые и сложные предложения.

Совершенствование умения пользоваться прямой и косвенной речью.

Таким образом, язык выступает как средство, с помощью которого выражаются мысли, и вместе с тем, обучая использованию этого средства совершенствовать и развивать те способы выражения мысли, которыми дошкольник уже владеет. В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная деятельность – потребность, стремление что-то узнать, спросить и т.д.

Для успешной речевой деятельности нужна работа с определенной целью по ряду направлений:

- а) расширение кругозора, внимания, восприятия, сравнения, оценивания, обобщения и т.д.;

- б) обогащение арсенала речевых средств, используемых детьми дошкольного возраста;

- в) умение выбирать языковые средства с учетом ситуации общения;

- г) умение отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом.

Названные направления работы – это еще не самообучение речевой деятельности, это всего лишь необходимая база для того, чтобы развитие речи детей дошкольного возраста стало возможным.

Согласно точке зрения специалистов (Ф. А. Сохин, А. М. Леушина и др.), ребенок овладевает разговорно-бытовой речью к концу дошкольного возраста. Он еще не знает литературно-книжного

языка, хотя отдельные обороты речи, услышанные разговоры взрослых, по радио, телевидению, оседают в его памяти. Освоение языка в этот период идет очень активно, естественно и непринужденно. Почти все дети обладают врожденным языковым чутьем, фонетическим слухом, легко творят новые слова, получают несомненное удовольствие от словесной игры.

Речь ребенка дошкольного возраста как форма общения (коммуникативная деятельность) посредством языка играет огромную роль в межличностном взаимодействии со сверстниками, установлении контактов и обретении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения.

К числу умений, связанных с культурой речевого поведения, можно отнести:

- 1) умелое использование формул речевого этикета в различных ситуациях общения;
- 2) соблюдение правил поведения в группе, в спортивном зале, на занятиях, на прогулке, в игре, в общественных местах;
- 3) поведение во время беседы, разговора со взрослыми и со сверстниками;
- 4) участие в обсуждении по литературным произведениям.

Работа над формированием и развитием речевой деятельности детей дошкольного возраста имеет свою последовательность и первый шаг, с которого начинается долгий путь к овладению речью, это слушание. Для этого требуется усилия воли, внимания, памяти. Кроме того, ребенок должен слушать не только воспитателя, но и речь других детей. На занятиях по обучению пересказыванию перед ребенком ставится цель научиться пересказывать. Эту цель он осознает: необходимо внимательно слушать, запомнить рассказ, чтобы пересказать; таким образом, создается определенная учебная ситуация.

В процессе учебной ситуации ребенок должен усвоить наиболее общие способы решения познавательной задачи (пересказать). Для этого он должен овладеть специфическими учебно-речевыми действиями; выслушать чтение текста, понять его содержание, установить логические связи и взаимозависимость между отдельными его частями; соотнести вопрос с содержанием прослушанного текста; построить речевое высказывание в соответствии поставленной целью; передать содержание последовательно, логически, близко к тексту, не пропуская основных моментов; рассказывать без пауз; употребить некоторые авторские или аналогичные слова и выражения.

Развитие речи тесно связано с развитием словесно-логических операций. По мере развития лексико-грамматического строя становятся возможными такие интеллектуальные операции, как сравнение, обобщение, классификация. Дети старшего дошкольного возраста приобретают значительный запас производных слов. На основе понимания и активного использования этого словарного запаса формируется способность к обобщению, развивается способность к классификации предметов, обозначаемых существительными: животные делятся на диких и домашних, птицы – на зимующих и перелетных.

Постепенный рост состава речи ребенка является следствием расширения жизненного опыта и усложнением его деятельности и общения со взрослым. Именно в дошкольном возрасте складываются функции речи, которые имеют важное значение в формировании интеллекта:

- 1) коммуникативная функция речи. В процессе общения ребенок усваивает новые понятия. Коммуникативная функция речи влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие детей;
- 2) познавательная функция речи. Большая роль придается речи в развитии восприятия, придавая сенсорным функциям поисковый характер, а также в развитии вербальной памяти, что важно для развития обобщенного мышления;
- 3) регулирующая функция речи. Формирование данной функции речи связано с развитием возможностей планирования интеллектуальной деятельности.

Овладение речью – это способ познания действительности. Чем полнее усваиваются богатства языка, чем свободнее дошкольник пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе. Для ребенка грамотная речь – залог успешного обучения и развития. Развитие речевой деятельности детей дошкольного возраста – не стихийный процесс, он требует определенного педагогического руководства.

Литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М., 1996.
Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
Сохин Ф. А. Осознание речевой деятельности детьми дошкольного возраста // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2002.
Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 2000.
Львов М. Р. Речь младших школьников и ее развитие. – М., 1975.

СВОЕОБРАЗИЕ ДЕТСКОГО ДИАЛОГА

Воспитатели детского сада направляют свои усилия на то, чтобы речь детей была содержательной и понятной для окружающих и само речевое общение проходило в формах, отвечающих требованиям, предъявляемым к поведению человека в обществе.

Содержательность речи зависит от содержательности жизни детей. Запас интересных наблюдений, впечатлений, переживаний, мыслей при воспитанной потребности в речевом выражении обогащает детскую речь.

Добиваясь содержательности речи детей, не следует забывать о том, что они очень любят играть словами и звуками, но это хорошо на своем месте и в свое время. Понятность речи, как результат ясной мысли, достигается умением говорить с достаточной полнотой и последовательностью. Работа над содержательностью и понятностью детской речи - это в то же время работа над формированием мышления ребенка и расширением его кругозора.

Требования программы в части обучения диалогической речи в основном сводятся к тому, чтобы научить детей пользоваться такими необходимыми формами устной речи, как вопрос, ответ, краткое сообщение, развернутый рассказ. Эти требования осуществляются главным образом на занятиях. В то же время для развития диалогической речи наряду с занятиями большое значение имеет речевое общение детей друг с другом и с воспитателем в повседневной жизни.

Программа детского сада предусматривает обучение диалогической речи. Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения (Арушанова 2001: 124).

Можно выделить несколько групп диалогических умений:

✓ Собственно речевые умения:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно);

- говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

✓ Умения речевого этикета. В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

✓ Умение общаться в паре, группе из 3 - 5 человек, в коллективе.

✓ Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

✓ Неречевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов (Арушанова 2001: 125-126).

В среднем дошкольном возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Постепенно он приобщает детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей. Продолжается воспитание культуры общения: формирование умений приветствовать родных, знакомых, товарищей по группе, с использованием синонимических формул этикета (Здравствуйте! Доброе утро!), отвечать по телефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

Для детей среднего возраста наиболее эффективным является индивидуальное общение ребенка со взрослым на основе совместной деятельности. Например, совместное составление рассказа на тему, предложенную ребенком с одновременным элементарным рисованием сюжета: действий, персонажей, предметов. В такой ситуации ребенок чувствует себя равноправным партнером: он может в любой момент включиться как в рассказывание, так и в рисование (Арушанова 2002: 35).

Очень важно стимулировать детей к комментированию (сопровождению речью) своих действий в предметной деятельности и постепенно упражнять в умении планировать свою деятельность (проговаривать вслух последующие действия).

На прогулке, в группе, во время одевания, умывания, в игре взрослый использует любую возможность правильно и четко назвать предмет, части предмета, охарактеризовать его признаки, качества, действия с ним. При этом необходимо четко формулировать задание в правильной грамматической форме, без лишних слов и дополнительных объяснений, точно ставить вопросы, особенно четко называть движения. Например: «наклонитесь», «положите», «повернитесь», «похлопайте» и т.д.

С детьми 4-5 лет воспитатель является активным участником и организатором общения: разъясняет правила и содержание игры, называет и объясняет смысл новых слов; предлагает ребенку рассказать о своих новостях другим детям.

В этом возрасте детей приучают охотно вступать в общение с взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

В старших, группах следует учить точнее отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных кинофильмов.

Успешно овладение диалогической речью подразумевает целое направленное обучение, формирование определенных навыков построения связных высказываний (Григорьева 2007: 36-41).

Литература

Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 51-61.

Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002. - №10. – с. 82-90.

Григорьева Г.Г., Кочетова, Н.П., Груба Г.В. Играем с малышами: Пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей. – М., 2007.

Истоки: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования.- 4-е изд., перераб. и доп./Под ред. Л.А.Парамоновой. – М., 2011.

Ушакова О.С. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М., 1994.

Ушакова О.С. Развитие речи детей 3-5 лет. – М., 2011.

© Распопова М. А., 2013

Садиуллина Т. Ф.

Екатеринбург, МБДОУ № 101

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ «МИНУТКИ ВХОЖДЕНИЯ В ДЕНЬ»

Речь в жизни человека – это важнейшая функция, необходимая каждому. Благодаря речи мы общаемся, передаем опыт, регулируем деятельность и поведение. Бедный запас слов затрудняет общение ребенка с другими детьми и взрослыми. Любая задержка в ходе развития – это плохое понимание того, что говорят окружающие люди. Хорошая речь ребенка – это и залог более успешного обучения в школе.

С каждым годом возрастает число детей с различными зрительными патологиями (Дружинина 2006: 145). Детские сады компенсирующего вида для детей с нарушением зрения посещают дети с амблиопией, косоглазием, астигматизмом и другими нарушениями зрительного анализатора. Поэтому проблема изучения и развития речи детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения в настоящее время является весьма актуальной. В связи с нарушениями зрительных анализаторов у слабовидящих детей речевое развитие формируется своеобразно и очень часто не укладывается в обычные возрастные нормы. Так, по данным Земцовой И. М., Плаксиной Л. И., Солнцевой Л. И. и др. следует, что между чувственным опытом и вербальными представлениями у детей с нарушением зрения имеются значительные расхождения, что в свою очередь накладывает негативный отпечаток на их речь. Многие дети с нарушениями зрения и речи имеют также сопутствующие нарушения:

✓ сниженные возможности в зрительно–пространственной ориентировке из-за нескоординированных движений;

- ✓ недостаточное развитие предметно–практических действий из-за неточности моторных движений глаза и руки;
- ✓ недостаток прошлого чувственного опыта;
- ✓ общая моторная недостаточность, отклонения скорости и ритма движений;
- ✓ искажения, замены одних предметов другими из-за узости обзора, особенностей монокулярного зрения.

У большей части детей с нарушением зрения обширно представлены системные нарушения речи, когда страдают все ее компоненты: фонематический слух, лексика, грамматика (Волкова Л. С., Левина Р. Е., Мастюкова Е. Ф., Орфинская В. К. и др.).

В то же время некоторые практические и теоретические вопросы трудностей развития речи слабовидящих детей остаются малоизученными. Это свидетельствует о необходимости совершенствования работы по развитию речи у детей младшего дошкольного возраста с патологией зрения.

Решение данной проблемы может осуществляться различными путями. В нашем детском саду мы используем такую интересную и эффективную форму развития речи как «минуты вхождения в день», которые направлены на повышение эмоционального фона и улучшения психологического климата в группе, установления положительных взаимоотношений между детьми. Формы минуток вхождения в день могут быть самые разнообразные: стихотворные, песенные приветствия, разнообразные пожелания, комплименты, игры, которые создают эмоционально-положительный настрой на весь день.

Для детей с нарушением зрения создание благоприятного эмоционального фона особую значимость приобретают первые дни жизни ребенка в детском саду, так как они сложнее адаптируются к условиям детского сада в связи с их психофизическими особенностями. В период привыкания к новой обстановке ребенок скучает по дому, маме и не имеет опыта общения с другими детьми. Младший дошкольник особенно нуждается в материнской поддержке и заботе воспитателя. Создание условий теплой и сердечной атмосферы в группе, помогает малышу почувствовать себя окруженным вниманием и заботой, учит проявлять доброжелательность к людям. Ласковое обращение к ребенку, эмоциональный и тактильный контакт, снимает напряжение, успокаивает, радует его, ребенок становится более уверенным, общительным. Индивидуально адресованная речь привлекает большее внимание ребенка, повышает эмоциональное значение слова и способствует его активной речевой реакции. Подбираются такие приветствия, которые помогают установить контакт с ребенком, вызывают у него положительные эмоции, симпатию еще мало знакомому человеку-воспитателю.

Известно, что для привлечения детей к общению, необходимо включать их во взаимодействие друг с другом, создав потребности и мотивации у каждого ребенка вступить в общение со сверстником. Для этого мы используем игры с передачей игрушек, помогающие детям налаживать контакт, договариваться, просто плодотворно общаться. После такой совместной деятельности у детей повышается настроение, что стимулирует их на самостоятельную организацию последующих действий. Ниже приводится одно из таких приветствий.

«Наши веселые имена»

- Здравствуйте, дети! Сегодня мы поговорим об именах. У всех у вас красивые имена. Давайте послушаем, как они звучат. Предлагаю вам встать в круг радости, громко и радостно называя свое имя. Вы готовы?

Встань скорее,
Раз, два, три!
Свое имя назови!

(Дети называют свои имена и становятся в круг).

- У нас сегодня действительно радостный круг из ваших имен. Мне очень приятно повторить их. *(Воспитатель повторяет имена всех детей).*

- Теперь возьмемся за руки, улыбнемся друг другу и с любовью скажем:

*Как прекрасно жить на свете,
Потому что Человек –
Это взрослые и дети,
Это солнца яркий свет!*

- Помашем ладошками солнцу! Каждый человек радуется солнышку! Оно и светит, и греет, и помогает нам расти.

Любая деятельность у нас начинается с ритуала приветствия, так называемые «минутки вхождения в день», чтобы дети могли настроиться на совместную деятельность, на общение, а также снять напряжение, активизировать заинтересованность, создать положительный эмоциональный фон, что в свою очередь благотворно влияет на микроклимат в группе.

Утренние приветствия проводятся в кругу. Круг – это, прежде всего, возможность открытого общения, ощущения целостности, облегчения взаимопонимания и взаимодействия. Выбор темы для начала дня диктуется многими и самыми разными обстоятельствами: общим настроением группы, погодой, наличием наглядного материала и т.д. Выбор этот безграничен. Важно уловить те интонации познания окружающего мира, которые позволяют каждому ребенку почувствовать себя сопричастным к доброму и прекрасному, что открывается для него в этом мире. Если у детей нет ярких впечатлений, если жизнь их бедна и однообразна, то речь у них слабо развивается, им не о чем рассказывать, не о чем спрашивать, запас слов медленно увеличивается; скука рождает драки, ссоры, и, конечно при таких условиях не может быть правильного развития речи детей. Важно, чтобы ребенок почувствовал, что в ходе образовательной деятельности, как индивидуальной, так и фронтальной, ему интересно и эмоционально комфортно.

Достижение положительных результатов невозможно без взаимодействия с семьями воспитанников. Руками родителей изготавливаются сказочные персонажи. Эти персонажи помогают нам в обыгрывании различных ситуаций, учат общению со сверстниками, развивают коммуникативные способности детей. Родители с большим удовольствием повторяют эти приветствия дома со своими детьми.

Минутами вхождения в день называются еще такие встречи, в ходе которых особое внимание уделяется минутам наблюдений, раздумий и любований. Развивая впечатления, педагог задает вопросы. Вопросы эти осторожные, чтобы не перечеркнуть увиденного, не увести от впечатлений и чувств, а наоборот, помогающие ребенку понять и высказать все увиденное и услышанное в диалоге с другими детьми. Развивая тем самым диалогическую речь детей, педагог поддерживает и поощряет их инициативу в общении.

Вот несколько вариантов «минуток вхождения в день».

I. «Виноградная гроздь» Звучит спокойная музыка, дети стоят или сидят по кругу, закрывают глаза. В это время воспитатель вносит гроздь винограда на тарелке. По звонку колокольчика дети открывают глаза.

Воспитатель просит детей передавать гроздь, отрывать от нее ягодку. Каждая «ягодка» называет свое имя.

Педагог обращает внимание на то, что как гроздь винограда состоит из разных ягодок, так и группа состоит из детей. Ягодки на веточке вместе, крепко за нее держатся, так и ребята будут вместе и будут крепко дружить друг с другом.

II. «Круг радости»

- Ребята, возьмемся все за руки. Это наш круг радости. Посмотрите друг на друга. Улыбнитесь друг другу. Порадуйтесь друг другу, поделитесь хорошим настроением со своими друзьями!

К тебе я обращаюсь, друг!

Вставай скорее с нами в круг.

Почувствуй радость и тепло,

И как с друзьями хорошо!

- А теперь повторяйте за мной:

Пусть наша добрая улыбка (руки прикасаются к уголкам губ)

Согреет всех своим теплом, (руки прикладываются к сердцу)

Напомнит нам, как важно в жизни (руки вперед, пальцы, как солнечные лучи)

Делиться счастьем и добром! (руки в стороны)

- Правда, это радостно – почувствовать тепло рук друзей?

«Минутки вхождения в день» прочно вошли в жизнь наших детей младшего дошкольного возраста. Эти минутки пользуются у них неизменной любовью. Дети с удовольствием включаются в игру: отвечают на вопросы воспитателя, выполняют просьбы, дают ответы. В процессе проговаривания, обыгрывания активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи, выразительность. Все это вызывает положительный эмоциональный отклик у младших дошкольников, желание еще раз их услышать и запомнить. Именно в эмоциональном общении закладываются основы дальнейшего речевого развития

Таким образом, создание положительного эмоционального фона является эффективным условием для успешного развития речи детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Систематическое использование минуток вхождения в день в детском саду позволяет заложить фундамент психофизического благополучия ребенка, определяющего его успешность общего развития в дошкольный период детства.

Литература

Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. – М., 2006.

Метенова Н.М. Доброе утро, малыши! Рекомендации по организации работы с детьми в утренние часы. – Ярославль, 2008.

Микляева И. В. Поделись улыбкою своей. – М., 2010.

Полякович Ю.В. Осинина Г.Н. Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет: модели комплектных занятий. – Волгоград, 2013.

© Садиулина Т. Ф., 2013

Соковнина Е.В.

В-Пышма, МАДОУ детский сад № 23

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИГРЫ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

«Без музыки трудно представить себе жизнь человека.

Без звуков музыки она была бы неполна, глуха, бедна...»

Д.Д.Шостакович

Речь — важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании человека постоянно пополняется и обогащается, то есть, речь является основой коммуникативной функции.

Развитие музыкальных способностей и активизации речи детей возможны в процессе целенаправленного, систематического воспитания и обучения на основе эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, творческой активности в различных видах детской музыкальной деятельности, в том числе и игре на музыкальных инструментах. Игра на детских музыкальных инструментах – один из самых любимых детьми видов музыкальной деятельности, где развиваются и реализуются музыкальные способности и исполнительские возможности всех детей. Большое внимание уделяется речевой активности ребенка, его связным высказываниям по отношению к музыке разных жанров; развитию словаря и словаря эстетических эмоций; координации движений мелкой и общей моторики с одновременным пением, движением и игрой на детских музыкальных инструментах.

Изучив основы взаимосвязи игры на детских музыкальных инструментах, развития музыкальных способностей и развития речи дошкольников, пришло решение включить в систему традиционных занятий, занятий с использованием дополнительных, нетрадиционных методик.

В XX веке вопрос использования музыкальных инструментов в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста неоднократно поднимался в работах известных педагогов-музыкантов: Б.В.Асафьева, Карла Орфа, Н.А.Ветлугиной, И.Г.Лаптева, Н.Метлова, Т.Э. Тютюнниковой и др.

В частности, плодотворным в музыкальном развитии детей признано использование игры на детских элементарных музыкальных инструментах по системе детского музыкального воспитания немецкого композитора Карла Орфа. В 2010г. посетила семинар-практикум «Принципы педагогики Карла Орфа» - курс профессора Йоса Вуйтака (Бельгия) где освоила методику музицирования с аккомпанементом звучащими жестами: хлопки, шлепки (по груди, по бёдрам), щелчки пальцами, притопы ногами. Орфовская система музыкального воспитания полностью построена на развитии творческих способностей, навыков ребенка («Учимся, делаем и творим») и включает в себя следующие элементы: речевые упражнения, поэтическое музицирование, музыкально-двигательные упражнения, игры с инструментами.

Методика Т.Э.Тютюнниковой подтверждает, что шумовой оркестр в ДОУ должен быть формой работы, в которую могут быть включены все дети и по желанию заменять друг друга. В основе программы Т.Э. Тютюнниковой «Элементарное музицирование» лежит музицирование с инструментами Карла Орфа, элементы эвритмии Э.Жака – Далькроза, коллективная деятельность детей, неразрывно объединяющая пение, движение, ритмизованную речь, игру на детских музыкальных инструментах. Обучение детей игре на детских музыкальных инструментах стимулирует интерес к инструментальной музыке, а игра в детском оркестре организует коллектив, способствует воспитанию таких качеств как, выдержка, настойчивость, целеустремлённость, усидчивость.

Пособие Беляева С.Е. для педагогов-практиков одобренное педагогическим обществом Российской Федерации г. Екатеринбург 1993г. предусматривает мелодические и ритмические импровизации, необычные сценарии сказочных пьес. Дети являются слушателями и участниками сказочного действия, придумывают ритмические цепочки, пропевают их на односложные слова и одновременно играют на любом детском музыкальном инструменте.

Изучение музыкальных и немзыкальных звуков, их происхождение включает в себя программа «Звук-волшебник», разработанная Т.Н. Девятовой. Программа может быть использована в различных видах деятельности детей, а также в музыкальном воспитании и развитии речи. Девятова Т.Н. считает, что создавая детский оркестр из самодельных музыкальных инструментов, мы открываем перед детьми прекрасный мир звуков, способствующих развитию психических процессов (внимание, ощущения, память, мышление, восприятие, воображение и т.д.), развиваем стремление к сотворчеству,

даем возможность с большей активностью включаться в коллективную деятельность, обогащая внутренний мир каждого ребенка.

Эти теоретические основы позволили мне разработать программу и организовать кружковую работу для детей подготовительной группы направленную на развитие музыкальных способностей и речи в процессе игры на детских музыкальных инструментах.

Программа кружковой работы разработана с учетом:

- ✓ интеграции нескольких видов деятельности и связи с другими образовательными областями, что дает большие возможности для творческого развития детей;
- ✓ индивидуальных, психофизических и возрастных особенностей детей;
- ✓ обязательного минимума содержания по музыкальному развитию детей дошкольного возраста **федерального компонента образовательного стандарта**;
- ✓ направлением работы нашего детского образовательного учреждения.

Для того чтобы обучение игре на детских музыкальных инструментах было более организованным и последовательным, мною отбирался такой материал и такие методические приемы, которые дают наиболее ощутимые результаты для развития навыков игры на д.м.и. и совершенствования речи.

Занятия кружка начинала с посещения *«Мини-музея»*. Дети познакомились с разнообразием музыкальных инструментов, их внешним видом, устройством, тембром звучания, историей возникновения. Работая с карточками, с изображением музыкальных инструментов дети очень быстро научились различать группы музыкальных инструментов - ударные, клавишные, струнные и духовые, что помогло развитию тембрового слуха, и позволило хорошо ориентироваться в тембровом разнообразии звучания инструментов и контрастных регистрах.

Привлекая детей к богатству и разнообразию звуков окружающего мира, музыкальных инструментов и инструментов самоделок, изучили способы игры на них, что позволило подготовиться к сочинению собственных композиций и аккомпаниментов.

В занятия кружка включила конспекты занятий из цикла *«Волшебный мир звуков»*, на которых дети, рассказывая о явлениях природы, познакомились со звуками шумовыми и музыкальными, звуками симфонического оркестра, звуками природы, играми-экспериментами со звуками. Это позволило развить грамматический строй речи тембровый и динамический слух, что немаловажно для совершенствования речи детей.

Большое внимание на занятиях кружка уделяла музыкально-ритмическому воспитанию, т.к. играть на музыкальном инструменте без чувства ритма невозможно, ведь каждое движение совершается в определенном ритме, темпе. Для развития этих музыкальных способностей мы совместно с логопедом подобрали *речевые игры*. Нами были определены основные звуки, которые стали основой речевого материала. Этот вид деятельности обогатил внутренний мир ребенка различными динамическими оттенками, интересными ритмическими рисунками и темповым разнообразием. Ритмическое проговаривание коротких фольклорных текстов (потешек, закличек) дети сопровождали равномерными хлопками, шлепками или украшали речевое музицирование игрой на одном, двух инструментах. При чтении стихотворений отмечали с детьми каждую паузу разведением кистей в стороны или щелчком языка. Затем, дети с большим интересом заполняли паузы звучанием любого выбранного ими музыкального инструмента. Стихи декламировали по-разному: громко, как рассказчик; тихо, как ябеда; писклявым голоском; басом. Затем предлагала детям подобрать художественному образу подходящий по тембру музыкальный инструмент и проиграть ритмический рисунок стихотворения. Детям очень нравится момент речевого музицирования, т. к. благодаря заданному ритму дети научились координировать движение и речь. Разработки речевых упражнений являются одной из составляющих рабочей программы и программы кружка.

Развивая творческий потенциал и коммуникативные навыки в занятия кружка включила элементарные *музыкально-двигательные упражнения* (щелчки, хлопки, притопы, шлепки), которые выработали у детей быстроту реакции, умение ждать, находить момент вступления. Эта форма работы хороша для развития навыков игры в оркестре, музыкальных способностей и активизации речи, т.к. она легка и доступна для всех детей. Дети получали гамму положительных эмоций, выполняя звучащие жесты, т.е. игру с одновременным проговариванием (хлоп – хлоп, топ – топ, хлоп – шлеп и т.), одновременным копированием последовательности равномерно метричных похлопываний по различным частям тела. Музицируя со звучащими жестами под фонограмму или аккомпанимент педагога, дети начали осознавать музыку через движение. Во время выполнения музыкально-двигательных упражнений наши дети самостоятельно придумывали движения, исходя из характера музыки, темпа, ритма, тембра, тем самым развивали творческий потенциал. Двигательные упражнения в сочетании с речью помогли направить ребенка на координацию движений определенных мышечных групп (рук, головы, корпуса) с его речью.

Для того, чтобы создать радостную и доброжелательную атмосферу предлагала детям заходить на занятия «топотушками», «подскоками», «шагом с припаданием», т. е. использовала малый фольклорный жанр – «слова подговорки», тем самым обогащая речь детей. Ребята в непринужденной обстановке запоминали их и употребляли в повседневной жизни, в самостоятельной игровой деятельности. Речь детей обогатилась образными сравнениями, а также совершенствовался динамический слух, чувство ритма. Развитие у детей динамического слуха сделало возможным воспроизведение на детских музыкальных инструментах не только контрастных степеней громкости (форте и пиано), но и тонких переходов между ними.

Прежде чем познакомить детей с элементами музыкальной грамоты, предлагаю вспомнить, какие в музыке бывают звуки - низкие, средние, высокие (для развития звуковысотного слуха); долгие короткие (для развития чувства ритма). Дети подготовительной группы уже хорошо могут определять высоту и длительность звука, поэтому задание усложняла и предлагала детям игру **музыкальные узоры**- точки, линии. Целью всех заданий и упражнений являлось исследование, творческое открытие знания, игра с этим новым знанием, импровизация. Дети успешно закрепили представления о движении мелодии и ее ритмическом рисунке, проигрывали ее на музыкальном инструменте по предложенным карточкам с музыкальными узорами. Особенный интерес дети проявили к собственному сочинительству. Рисовали на мольберте свою несложную последовательность линий, точек, пропевали и придумывали название своему произведению. Затем мы выбирали с детьми наиболее удачные и исполняли их на детских музыкальных инструментах. Дети запомнили разнообразные ритмические цепочки и свои знания показали на праздниках, играя в ритмические игры с музыкальными инструментами совместно с родителями.

Один из разделов кружка **музыкальная палитра** научил детей видеть музыку в цвете. Дети подбирали цвета к характеру музыкального произведения, к звучанию его в каком-либо регистре (веселая, радостная музыка – яркие светлые тона; грустная, тревожная – темные, мрачные). Изображали цветовую гамму в форме «радуги», «тропинки», «полянки». Особый интерес к игре на металлофонах, ксилофонах, клавишных инструментах у детей проявился после определения цветового обозначения и закрепления его за каждым звуком. Играть на музыкальных инструментах по такой системе гораздо интереснее. При знакомстве с нотной грамотой дети с большим интересом слушали сказки о нотах, рассматривали красочные иллюстрации, постепенно запомнили названия нот и других знаков нотной грамоты – скрипичный ключ, пауза, нотный стан. За каждой ноткой дети закрепили определенный цвет: До – коричневый; Ре – синий; Ми – зеленый; Фа – голубой; Соль – красный; Ля – оранжевый; Си – желтый. Очень важно, что дети начали понимать связь расположения нот на нотном стане со звучанием их в мелодии, в этом помогла цветовая гамма, соответствующая высоте звуков. На индивидуальных занятиях мы с детьми изготовили незвученные цветные клавиатуры и поместили их в музыкальный центр в группу для самостоятельной деятельности детей. Таким образом, развивалась координация пения с движением пальцев рук.

Чтобы дети ощутили красоту звучания поэзии и музыки, подобрала комплекс стихотворений о природе, которые дети озвучивали музыкальными инструментами. Особенно интересен процесс подбора музыкального инструмента к каждой строчке стихотворения. Дети с большим удовольствием выполняли эти задания, а главное без напряжения, с легкостью овладевали навыками игры на детских музыкальных инструментах. Сочинение мелодий на основе заданного текста, работа со «звучащими жестами», «украшение» стихов звучанием различных музыкальных инструментов, сформировали навыки игры на д.м.и. и совершенствовали речь детей. Дети не только незаметно, с удовольствием заучивали стихи, но и читали их с особым чувством и выражением, осознали связь слова и музыки.

Для развития связной образной речи детей и формирования навыков игры на детских музыкальных инструментах на занятиях использовала обыгрывание сказочных сюжетов. Благодаря чудесному миру **«Музыкальной сказки»** дети еще больше узнали о музыкальных инструментах и проявили свои творческие способности, а также научились применять полученные навыки игры на д.м.и. в самостоятельной деятельности.

Для создания детского оркестра мы вместе с детьми выбирали детские музыкальные инструменты, многие из них сделали сами. Сначала это был шумовой оркестр. Он доставлял большую радость не только детям, но и нам педагогам. Затем оркестр постепенно дополнили другими группами инструментов – ксилофоны, металлофоны, детский синтезатор, дудочки, цитра. Инструменты в оркестре распределяла с учетом возможностей детей, прислушиваясь к их желанию. Дети почувствовали всю сложность игры в ансамбле, отметили, что играть вместе намного сложнее, чем каждому в отдельности. Вот здесь то и пригодились ранее полученные навыки, уже развитое чувство ритма, темпа и т. д. Кроме того у детей появилось чувство взаимопомощи, внимания к действиям других детей. Дети, удовлетворили свои индивидуальные запросы, интересы, привыкли действовать в коллективе согласованно.

Особое внимание в поддержании интереса к игре на детских музыкальных инструментах отводила подбору репертуара, в процессе усвоения которого, дети приобрели необходимые навыки и умения. Подбирала такой репертуар, в котором постепенно усложнялись задачи. Подбором репертуара воспитывала и формировала художественные взгляды и эстетический вкус, развивала музыкальный слух, память, эмоциональную отзывчивость. В репертуар обязательно включала произведения близкие интересам малышей: мир животных и птиц, странички из жизни детей, различные танцы и песни для детей, классическая, народная и современная музыка.

С каждым новым исполнением звучание было уверенней, дети научились слышать друг друга при игре. Дети так увлеклись игрой в оркестре, что родители по их просьбе стали покупать музыкальные инструменты для музицирования дома. Податливый материал для занятий побуждал детей фантазировать, сочинять и импровизировать. Таким образом, на занятиях кружка развивалось не только творческое начало ребенка, но и коммуникативная функция речи.

Литература

Бублей С. Детский оркестр. – Л., 1985.

Ветлугина Н.А. Воспитание музыкального слуха. – М., 1993.

Ветлугина Н. А. Детский оркестр. – М., 1976.

Кононова Н.Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах. – М., 1990.

Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М., 1994.

© Соковнина Е.В., 2013

Старцева С. А.

Екатеринбург, МБДОУ «Центр «Радуга»

РАЗВИТИЕ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Речь – одна из важных линий развития ребенка. Она тесно связана с интеллектуальным развитием, играет огромную роль в познании окружающего мира.

Правильная, развитая речь является одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе, залогом успешного освоения грамоты и чтения. Недостатки речи могут привести к неуспеваемости, породить неуверенность ребенка в своих силах, а это будет иметь далеко идущие негативные последствия. В большинстве случаев у детей присутствуют в той или иной степени нарушения не только звукопроизношения, но и лексического состава, грамматического строя речи, фонематических процессов. Все это осложняет процесс подготовки детей к школьному обучению.

В последние годы наблюдается значительное снижение уровня речевого развития дошкольников. Это связывают с ухудшением здоровья детей, неблагоприятной экологической обстановкой, несовершенством перинатальной и пренатальной диагностики. В связи с этим данная проблема становится актуальной как для педагогов, так и для родителей.

Задержка речевого развития характеризуется более медленными, по сравнению с нормой, темпами усвоения родного языка. Причем отставание равномерно в формировании всех компонентов языка. Логопедическое заключение «задержка речевого развития» может быть поставлена ребенку в 2-3 года, а в более старшем возрасте заключение уточняется и по необходимости изменяется на общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Родителям следует помнить, что, если речевое развитие их ребенка значительно задерживается, а в течение беременности, родов или в период раннего развития малыша отмечались некоторые отклонения, не стоит затягивать с обращением к специалистам: неврологу, психологу, логопеду. Нужно вовремя провести необходимые исследования, определить причины задержки речевого развития и оказать ребенку помощь, начать занятия с логопедом. Чем раньше будет начата логопедическая работа с ребенком, тем лучше будет результат.

Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития.

Своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарным запасом лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках.

Проблема формирования лексико-грамматического строя речи является одной из самых приоритетных в современной логопедии. При проведении коррекционной работы в данном направлении учитываются лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерности формирования лексики, грамматических категорий в онтогенезе, особенности речевого развития у детей разных возрастных групп.

С 1,5 до 2 лет основными задачами занятий по развитию речи является развитие понимания речи и способности подражания звуко сочетаниям и словам, накопления словаря, формирование речи как средства общения с окружающими.

На 3-м году жизни задачи развития речи становятся многообразнее: развитие пассивного словаря детей без наглядного сопровождения, расширение активного словаря, формирование грамматического строя речи, развитие речевого общения с взрослыми и сверстниками.

На 4-м году жизни продолжается расширение экспрессивного и активизация импрессивного словаря детей по темам: «Игрушки», «Семья», «Части тела», «Предметы туалета», «Посуда», «Продукты питания», «Животные», «Мебель», «Транспорт» и др.

Дети осваивают такие грамматические нормы как: употребление притяжательных местоимений «мой», «моя» в сочетании с существительными мужского и женского рода; употребление существительных в единственном и множественном числе; употребление существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом; употребление в речи простых предлогов: на, в, под, за, у, к, с, по, над; употребление наиболее доступных антонимических отношений (высокий – низкий, толстый – тонкий, добрый – злой) и др.

К 5 годам жизни речь ребенка обогащается на материале лексических тем: «Грибы», «Ягоды», «Овощи», «Фрукты», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Дикие животные», «Домашние животные», «Домашние птицы», «Мебель», «Части тела», «Транспорт», «Профессии», «Насекомые» и др.

Развитие активного словаря способствует систематизированному усвоению и запоминанию, повышению эффективности словарной работы в контексте практической деятельности.

Формирование грамматических представлений включает упражнения на словоизменение, упражнения на словообразование, употребление предлогов, составление предложений различной структуры с постепенным усложнением.

В 5-6 лет актуализируется словарь по пройденным ранее темам, а так же расширяется по новым: «Деревья», «Перелетные птицы», «Животные севера», «Животные жарких стран», «Головные уборы», «День защитника Отечества», «Праздник 8 марта», «Транспорт» (наземный, подземный, водный, воздушный),

Развитие грамматического строя включает отработку падежных окончаний имен существительных единственного числа, преобразование существительных единственного числа во множественное число, согласование глаголов с существительными единственного и множественного числа, согласование числительных «два» и «пять» с существительными, образование глаголов движения с приставками, употребление сложных предлогов *из-за, из-под, около, возле*, образование сравнительной степени прилагательных (длинный – длиннее – самый длинный); закрепление образования новых слов с помощью приставок и суффиксов и пр.

В 6-7 лет проводится расширение и уточнение словаря по темам: «Осень», «Овощи», «Фрукты», «Грибы», «Перелетные птицы», «Деревья», «Мебель», «Зима», «Новогодний праздник», «Одежда», «Головные уборы», «Зимующие птицы», «Инструменты», «Праздник 9 мая», «Школьные принадлежности и др.

Продолжается совершенствование и грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста: закрепление употребления падежных окончаний существительных, согласование существительных с числительными, образование названий детенышей животных, образование притяжательных прилагательных, образование относительных прилагательных, возвратных глаголов, закрепляются способы образования новых слов с помощью приставок и суффиксов, путем сложения (пароход, самолет, кашевар) и т.п.

Для решения всех задач речевого развития используются дидактические игры. Они способствуют закреплению и уточнению словарного запаса, упражняют в составлении связных высказываний, развивают самостоятельную речь. Такие игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщенных значениях. Играя, ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания.

Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ.

Недостатки устной речи влияют на письменную речь, в результате чего ребёнок плохо справляется со звуковым анализом слов, пишет так, как говорит. От уровня развития речи зависят успехи ребёнка в усвоении всех предметов школьной программы, закладывается основа для формирования высших психических функций (воображения, памяти, мышления) и, следовательно, для успешного обучения ребенка в школе. Детям с хорошо развитой речью легко общаться с окружающими, они понятно выражают свои мысли, желания. И наоборот, невнятная речь ребёнка затрудняет его взаимоотношения с людьми, и может наложить отпечаток на его характер.

Если вовремя обратить внимание на различные нарушения устной речи ребенка, чтобы начать логопедическую работу с ним до школы, можно предотвратить неуспеваемость в общеобразовательной школе, так как формирование грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи, дает возможность речевого общения и готовит к обучению в школе.

Литература

От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2012.

Екжанова, Е.А. Коррекционно-е. педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. – СПб., 2008.

Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно- методические рекомендации. - М., 2009.

© Старцева С. А., 2013

Сырых Т.М.

Пермь, МАДОУ «Детский сад № 400»

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ

В последнее время в дошкольных образовательных учреждениях актуальными стали вопросы предупреждения речевых нарушений детей дошкольного возраста. Статистика показывает, что в настоящее время наблюдается увеличение количества детей с дефектами речи. В связи с этим возрастает необходимость совместной работы родителей, логопедов, педагогов, детских дошкольных учреждений по предупреждению речевых нарушений у дошкольников.

Каковы же причины возникновения речевых нарушений?

Среди последних можно выделить:

- ✓ ухудшение экологической обстановки;
- ✓ особенности уральского региона по йодо - и фтор - дефицитности;
- ✓ увеличение числа патологий беременности;
- ✓ увеличение количества родовых травм;
- ✓ ослабление здоровья детей и рост детской заболеваемости;
- ✓ различные социальные причины.

Хотелось бы отдельно остановиться на социальных причинах появления речевых нарушений.

Прежде всего, следует отметить, снижение уровня языковой культуры общества в целом. Дети, зачастую слышат вокруг себя не только неправильно оформленную речь, но и далеко нелитературные выражения. В некоторых случаях оставляет желать лучшего содержание и речевое оформление программ телевидения и видеокассет.

Неправильное речевое окружение и воспитание так же может являться причиной возникновения у детей дефектов речи (по типу искажения). При таком положении вещей маленький ребенок не в состоянии воспринять языковую норму родного языка, артикуляционные уклады звуков слышимой речи, у него формируется неправильное или неточное восприятие речевых звуков. А это, в свою очередь, приводит к появлению дефектов звукопроизношения.

Последовательная систематическая работа по развитию слухового внимания, развитию артикуляционной и мелкой моторики у детей, уточнению артикуляции и произношения звуков создает благоприятные условия для нормального развития звуковой стороны речи детей младшего дошкольного возраста.

Работа по профилактике речевых нарушений ребенка в дошкольном образовательном учреждении включает в себя несколько направлений. Это и преодоление имеющихся нарушений речи у детей, и предупреждение возможных вторичных нарушений речи, и профилактика (пропедевтика) речевых нарушений до их возникновения, и совершенствование разных сторон и качеств речи при отсутствии нарушений, и параллельная коррекция и доразвитие других психических функций, таких как слухоречевое и зрительное внимание, зрительная и речевая память, словесно-логическое мышление. Если одной из задач логопеда является коррекция, исправление дефектов речи при неправильном речевом развитии ребенка, то задачей воспитателя является профилактика нарушений речи детей.

Опора на игру, как на ведущий вид деятельности дошкольников, обеспечивает педагогам значительный положительный эффект в развивающей работе. Игра создает условия для неформального общения ребенка со сверстниками и взрослым, предоставляет ему полную свободу действий. Это положительно влияет на развитие речи и интеллектуальное развитие в целом.

Опыт работы показал, что воспитатели испытывают трудности при подборе игр и игровых упражнений, в отборе речевого и наглядного материала по профилактике звукопроизношения младших дошкольников.

Мы разработали систему включения дыхательно-голосовых игр на материале согласных звуков, дыхательно-игровых упражнений на материале гласных звуков, игры и упражнения на развитие речевого дыхания без участия речи, дыхательно-голосовые игры и упражнения на материале слогов, дыхательно-голосовые упражнения на материале слов и артикуляционную гимнастику в режимные моменты.

Специфика этих игр состоит в том, что они помогают:

- установить различительную роль звука;
- выделить основные качественные характеристики звука;
- разработать артикуляционный аппарат.

Система игр и упражнений, включенных в перспективный план для младшего дошкольного возраста, поможет организовать индивидуальную работу с детьми по развитию речи.

Игры и упражнения на развитие речевого дыхания рекомендуется проводить ежедневно в утренние или вечерние отрезки времени, в непосредственно-организованной деятельности, продолжительностью не более 5-7 минут. Это зависит от возраста и самочувствия ребенка.

Одним из важнейших этапов формирования у детей правильного звукопроизношения, является артикуляционная гимнастика. Она является обязательным подготовительным этапом постановки звуков. С помощью артикуляционной гимнастики дети учатся дифференцировать движения речевых органов, могут длительное время удерживать артикуляционную позу, увеличивается объем выполнения движений. К сожалению, ежедневные занятия гимнастикой могут снизить интерес детей к этому виду деятельности, а значит, эффективность упражнений тоже снизится. Поэтому занятия проходили в игровой форме, с сюрпризными моментами. Использовали дидактический наглядный материал, стихотворное и музыкальное сопровождение упражнений, игрушки Би-Ба-Бо. Различные методы и приемы помогли воспитателям длительное время удерживать интерес у детей, повысили мотивационную готовность детей, а также способствовали положительному эмоциональному настрою.

Выполняя артикуляционные упражнения необходимо соблюдать определенные правила:

1. Ежедневное выполнение артикуляционной гимнастики по 3 – 5 минут.
2. Упражнения выполнять сидя на стуле с соблюдением правильной осанки.
3. На начальном этапе упражнения нужно выполнять в медленном темпе.
4. В процессе выполнения всегда хвалить детей, создавая положительный эмоциональный настрой.

По результатам проделанной работы у воспитанников второй младшей группы значительно возрос интерес к звучанию слова. Они с удовольствием вслушиваются в слова, играют ими. Использование системы этих игр позволило значительно улучшить уровень звуковой культуры речи детей данной группы.

После проведенной работы результаты диагностики на конец года показали улучшения развития речи детей. Ребята 2 младшей группы стали более общительными, любознательными, внимательными. На конец года по данным диагностики 85% детей соответствуют возрасту (развитие артикуляционного аппарата, отчетливое произношение слов и словосочетаний, умение различать слова на слух) с недостаточным развитием звуковой культуры речи 15% младших дошкольников.

По результатам обследования логопедом у детей с недостаточным развитием звуковой культуры речи было выявлено недоразвитие речевого аппарата, родителям было рекомендовано посещение логопункта.

Литература

Гербова В.В. Занятия по развитию речи с детьми 2 – 4 лет. М., 1993.

Громова О.Е. Инновации – в логопедическую практику. – М., 2008.

Максаков А.И., Тумакова Г.А. «Учите, играя» игры и упражнения со звучащим словом. – М., 2005.

Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М., 1980.

© Сырых Т.М., 2013

**Титуренко Л. В.
Полевской, МБДОУ №67**

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ

Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в благоприятный для этого период развития. По данным научных исследований при стихийном речевом

развитии лишь немногие дети могут достигнуть высокого уровня речевой готовности к обучению в школе, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка. Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме готовности детей старшего дошкольного возраста к овладению грамотой, а также личный опыт работы в начальной школе показали, что в последнее время увеличивается число детей, испытывающих трудности при усвоении школьной программы. Исходя из актуальности этой проблемы в современной системе образования мы поставили задачи создания педагогических условий для успешного формирования речевой готовности детей к обучению в школе.

Необходимо отметить, что работа логопеда в дошкольном образовательном учреждении общеразвивающего вида существенно отличается от работы логопеда в группе для детей с нарушениями речи. Можно назвать несколько основных отличий. Это связано в первую очередь с тем, что логопед в дошкольном образовательном учреждении общеразвивающего вида встраивается в образовательный процесс, а не идет с ним параллельно, как это принято в речевых садах. Работа логопеда строится с учетом внутреннего расписания ДООУ. График работы и сетка занятий утверждается заведующим ДООУ. Логопед в общеобразовательном детском саду работает в другом от речевого сада режиме. Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи, являются индивидуальные и подгрупповые занятия. Логопед в ДООУ общеразвивающего вида вынужден «вклиниваться» в процесс обучения в тот день, когда ребенок посещает его занятия. Сами дети с речевыми нарушениями получают коррекционную помощь порционно, а не ежедневно, как дети логопедического сада. Все это накладывает определенный отпечаток на логопедическую работу в общеразвивающем ДООУ.

В нашем дошкольном учреждении уже 2 года функционирует логопедический кабинет, целью работы которого является оказание необходимой коррекционной помощи детям в возрасте от 3 до 7 лет с фонетическими, фонетико-фонематическими и фонематическими нарушениями.

Деятельность учителя-логопеда направлена на:

- ✓ выявление детей, имеющих речевые нарушения;
- ✓ коррекцию речевых нарушений;
- ✓ профилактику возникновения речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Исходя из этих направлений определены задачи деятельности учителя-логопеда:

- ✓ обследование воспитанников ДООУ и выявление среди них детей, нуждающихся в профилактической и коррекционно-речевой помощи;
- ✓ систематическое проведение коррекционно-речевой работы с детьми;
- ✓ оценка результатов помощи детям и определение степени их речевой готовности к школьному обучению;
- ✓ формирование у педагогического коллектива ДООУ и родителей информационной готовности к взаимодействию с логопедом и совместному решению задач, оказание помощи родителям и педагогам в организации полноценной речевой среды;
- ✓ создание модели социального партнерства ДООУ и родителей.

Приоритетным направлением педагогической деятельности учителя-логопеда в нашем ДООУ является создание педагогических условий для формирования речевой готовности детей к овладению грамотой во всех возрастных группах.

Коррекционно-развивающая деятельность по формированию речевой готовности детей дошкольного возраста предусматривает разработку рабочей программы по коррекции фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Формы организации обучения: групповая, подгрупповая и индивидуальная. Программа предусматривает проведение групповых логопедических занятий во всех возрастных группах 1 раз в неделю во время самостоятельной игровой деятельности.

На ее основе разработан и реализован комплекс фронтальных логопедических занятий для детей от 3 до 7 лет, который строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными особенностями детей. Основная задача проведения групповых логопедических занятий – формирование речевой готовности детей дошкольного возраста к обучению грамоте. Направления, по которым велась работа на групповых занятиях:

- ✓ уточнение артикуляционных укладов;
- ✓ развитие фонематического восприятия;
- ✓ подготовка детей к анализу и синтезу звукового состава слов;
- ✓ формирование у детей круга знаний об окружающем мире, расширение словаря;
- ✓ формирование грамотной связной речи.

Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения, по 2-3 человека, периодичность занятий – 2 раза в неделю, 20 минут для детей подготовительного возраста, 15 минут для детей старшего возраста.

Также проводилась индивидуальная работа в условиях логопункта по коррекции фонетико-фонематических нарушений по индивидуальным программам развития. Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей. продолжительность индивидуальных занятий 15 минут.

Основные направления подгрупповой и индивидуальной работы:

- ✓ создание оптимальных условий для развития речи детей;
- ✓ формирование правильного речевого дыхания;
- ✓ выработка правильных артикуляционных укладов;
- ✓ развитие общей и мелкой моторики;
- ✓ формирование фонематического слуха;
- ✓ стимулирование речевой активности.

Логопедические занятия в младших группах проводятся 1 раз в неделю по 10-15 минут. В процессе образовательной деятельности в игровой форме мы развиваем пространственную ориентировку, зрительное внимание, зрительную и слуховую память путем повторения слогов, слов, потешек. Развиваем слуховое восприятие путем узнавания различных неречевых звуков: голосов животных, звуков природы. Учим звукоподражанию. Особое внимание на занятиях уделяется развитию мелкой моторики, пальчиковым играм и развитию артикуляционного аппарата. Дети учатся чувствовать свой артикуляционный аппарат и владеть органами речи: язычком, губами, голосовыми связками. Они знакомятся с названиями частей артикуляционного аппарата, правильным положением органов артикуляции при произнесении звуков. Дети учатся выполнять простые артикуляционные движения в процессе артикуляционной гимнастики. Много внимания уделяется развитию речевого дыхания, формированию длительного выдоха.

В средней группе работа по развитию общей и мелкой моторики идет с усложнением речевого материала. У детей развиваются более сложные движения артикуляционного аппарата, они учатся удерживать сложные артикуляционные положения для произнесения сложных звуков: ш, ж, ч, л, р. Идет работа по развитию длительного речевого выдоха и дифференциации ротового и носового дыхания.

Основными задачей работы с детьми старшего дошкольного возраста является подготовка к чтению и письму. Для этого необходимо, чтобы были сформированы навыки звукового анализа и синтеза, чтобы ребенок мог выделять звуки в потоке речи. Важной частью развития речи является сформированное звукопроизношение. Поэтому занятия в старшей и подготовительной группе ведутся по нескольким основным направлениям:

- ✓ фронтальная работа в группах;
- ✓ подгрупповая работа с детьми с фонематическим недоразвитием речи;
- ✓ индивидуальная работа с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

На фронтальных занятиях начинается активная работа по развитию мелкой моторики, более тонких движений пальцев рук в рамках работы по подготовке руки к письму. Продолжается работа по развитию основных психических функций: устойчивого внимания, произвольного запоминания, зрительной и слуховой памяти, логического мышления с учетом возрастных особенностей детей. Расширение словаря – неотъемлемая часть работы по развитию речи, путем образования новых слов при помощи приставок, суффиксов, введения новых слов-действий, слов-признаков обогащаем словарь детей.

Еще одно важное направление – ознакомление детей со звуковым строением слов, формирование навыков звукового анализа слов: определение количества, последовательности звуков и составление слов с определенным звуком, поскольку процесс чтения и письма связан с переводом графического изображения фонем в устную речь и наоборот.

Происходит ознакомление детей со словом – вычленение слова как самостоятельной смысловой единицы из потока речи, ознакомление с предложением – выделение его как смысловой единицы из речи. Дети учатся строить предложения из 3-4-5 слов, соблюдать порядок слов в предложении, использовать развернутые предложения в ответах.

Также на занятиях у детей развиваются универсальные учебные действия: умение слушать и слышать педагога, стремление самостоятельно выполнять задания, умение работать в группе и парах.

Таким образом, эффективность формирования речевой готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе обеспечивается соблюдением определенных педагогических условий:

- ✓ учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста (особенности памяти, внимания, воображения);
- ✓ комплексное планирование работы по формированию речевой готовности детей к овладению грамотой на основе тематического планирования воспитателей;
- ✓ создание предметно-пространственной среды в группах, в логопедическом кабинете;

- ✓ вовлечение родителей в педагогический процесс;
- ✓ тесное взаимодействие специалистов и воспитателей.

Эффективность внедрения методики формирования речевой готовности детей дошкольного возраста к овладению грамотой в условиях дошкольного учреждения общеразвивающего вида доказана тем, что уровень речевого развития обучающихся в нашем ДОУ вырос на 48% .

© Титуренко Л. В., 2013

Тихонова Е. Б.

Екатеринбург МБДОУ № 405

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для детей старшего дошкольного возраста характерен высокий уровень развития речи. К этому времени у ребенка накапливается значительный запас слов. В старшем дошкольном возрасте в основном завершается важнейший этап речевого развития ребенка – этап усвоения грамматической системы языка. У детей вырабатываются критическое отношение к умению контролировать свою речь.

Наиболее яркая характеристика речи детей шестого года – активное освоение разных типов текстов (описание, рассуждение).

В процессе развития связной речи дети начинают активно пользоваться различными типами связи слов внутри предложения, между предложениями, соблюдая при этом его структуру.

Задачи речевого развития имеют специфику, связанную с освоением языка, его словаря, грамматического строя, произносительной стороны речи, форм диалога и монолога. Специально обозначены задачи развития общения детей со взрослыми и сверстниками, составляющие основную часть показателей развития речи.

Круг образовательных задач у детей старшего дошкольного возраста:

- ✓ поощрять стремление к грамматической правильности речи; формировать ее в тесной связи с усвоением способов построения связной речи;

- ✓ содействовать освоению трудных случаев словоизменения;

- ✓ формировать способы словообразования глаголов, существительных, прилагательных; совершенствовать структуру предложений, содействовать активному использованию разных типов предложений (простых и сложных);

- ✓ в проблемных речевых ситуациях учить детей строить предложения разной структуры, произвольно корректировать речь.

В старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие диалогической речи. Диалог детей приобретает характер скоординированных предметных и речевых действий. В недрах диалогического общения старших дошкольников зарождается и формируется новая форма речи – монолог.

Монолог – это высказывание, не всегда рассчитанное на словесную реакцию другого человека. Монолог характеризуется полнотой, четкостью и развернутостью высказывания. Мимика и жесты играют меньшую роль. Одной из характеристик монологической речи является ее произвольность, т.е. умение выбирать языковые средства и пользоваться теми, которые наиболее полно и точно передают смысл того, что говорится.

Владение связной монологической речью – высшее достижение речевого воспитания дошкольников. Оно вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической. В каждой из этих сторон имеется программное ядро, которое влияет на организацию речевого высказывания и, следовательно, на развитие связной речи.

Овладение связной монологической речью происходит постепенно. Познание окружающей действительности (предметы, их признаки, действия, связи и отношения), потребность в общении приводит к использованию разных типов речи – описания, повествование, рассуждения.

Описание – это образец монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета.

Описание отличается статичностью, мягкой структурой, позволяющей варьировать, переставлять местами его компоненты. Для текстов-описаний часто используется лучевая связь, при которой объект называется, а затем каждое качество или признак объекта как лучик присоединяется к его характеристике.

Описание – констатирующая речь, в которой утверждается наличие или отсутствие каких-либо признаков предмета.

Дошкольников учат описывать игрушки, предметные или сюжетные картинки, собственные рисунки или их замысел, явления природы, людей и животных. Обучение построению текстов-

описаний помогает сформировать у детей элементарные представления о структуре и функциях этих текстов.

Повествование – это особый тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состояниях предметов. Повествование динамично, для него характерен переход от одного действия или состояния к другому, т.е. действительность воспринимается в процессе изменения и развития. В повествовании действие не имеет общего предметно-пространственного объекта речи.

Дошкольники могут составлять разные типы повествований: реалистические рассказы, сказочные истории, рассказы по картинке или по серии сюжетных картинок. Работа над формированием представлений о структуре повествования развивает у детей умение анализировать структуру художественного текста и переносить усвоенные навыки в самостоятельное словесное творчество.

Рассуждение – модель монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Рассуждение ведется с целью достижения выводов: научных, обобщенных или бытовых.

Особенно важно развитие у дошкольников умения логически мыслить, рассуждать, объяснять, доказывать, делать выводы, обобщать высказанное, а эти умения развиваются в таком типе высказывания, как рассуждение.

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. Выделяются такие основные признаки:

- целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли);
- структурное оформление (начало, середина, конец);
- связность (логические связи между предложениями и частями монолога);
- объем высказывания;
- плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

В дальнейшем на основе детского монолога развивается совместное сочинительство детей, повторяющее форму диалога взрослого с ребенком.

Хорошая основа для совместного рассказывания создается при работе по серии картин, пересказе по ролям, в играх – драматизациях, инсценировках.

Литература

«Истоки»: Примерная основная общеразвивающая программа дошкольного образования –4-е изд., перераб. и доп. / под ред. Л. А. Парамоновой. – М., 2011.

Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 2010.

Развитие диалогического общения детей 3-7 лет / под ред. А. Г. Арушановой. – М., 2008.

Развитие речи и творчества дошкольников / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 2009.

Знакомим дошкольников с литературой / под ред. О. С. Ушаковой, Н. В. Гавриш. – М., 2005.

© Тихонова Е. Б., 2013

Фрыкова С. А.

Екатеринбург, МБДОУ № 101

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Проблема социализации, адаптации человека к современному ритму жизни является одной из актуальнейших на сегодняшний день. Согласно данным профессора М.Е. Хватцева, относящимся к 50-м годам XX века, число учащихся с дисграфией в массовых школах составляло 6 % (Ефименкова 1991: 238). За прошедшие с тех пор 60 лет общая ситуация в нашей стране изменилась далеко не в лучшую сторону, в связи с чем значительно возрос и процент всех видов речевой патологии у детей. Однако точных статистических данных о распространении дисграфии среди учащихся современных общеобразовательных школ не имеется. Отсутствуют и данные о распространении ее предпосылок у дошкольников, хотя специалистам уже давно ясно, что дисграфия закладывается именно в дошкольном возрасте. Для современной общеобразовательной школы характерна катастрофическая неуспеваемость многих учащихся по русскому языку. Это явление далеко не случайное. Причины его уходят своими корнями в дошкольный возраст.

К началу школьного обучения ребенок должен научиться правильно произносить все звуки родного языка, иметь достаточный активный словарь, практически овладеть грамматически правильной речью, овладеть грамотой (то есть хорошо разобраться в звуках и буквах, из которых состоят слова, и научиться точно «фотографировать» устную речь в условиях полного совпадения написания и произношения). Также у него должны сформироваться зрительно-пространственные представления. К сожалению, это удается не всем детям, и у многих из них уже в первые дни

пребывания в школе возникают специфические трудности письма, которые свидетельствуют о наличии у ребенка так называемой дисграфии. Под этим термином понимают стойкие нарушения письма, не связанные с незнанием грамматических правил, а обусловленные недоразвитием или частичным повреждением тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма. Дисграфические ошибки выражаются в пропусках и перестановках букв в словах, в заменах одних букв другими, в «зеркальном» написании букв и т.п. Появление таких ошибок свидетельствует о неготовности ребенка к началу школьного обучения, о его недостаточной психофизической зрелости. (Правда, и у готовых к школьному обучению детей на самых первых порах могут иногда наблюдаться такого рода ошибки, но они не носят стойкого характера и быстро исчезают по мере овладения грамотой).

Расстройства речи у детей с нарушением зрения встречаются гораздо чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников и носят стойкий характер. Зрительные нарушения осложняют формирование речи. Нарушение зрения детей сказывается, прежде всего, на их восприятии. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений, замена одних предметов другими. Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушением зрения проблемы со звукопроизношением встречаются в два раза чаще, чем в норме. Нарушение зрения отрицательно сказывается на нервно-психическом статусе детей, значительно снижает их двигательную активность и ориентировку в пространстве, влияет на развитие познавательной деятельности и формирование общего речевого статуса. Монокулярный характер зрения таких детей отрицательно сказывается на формировании зрительно - пространственных представлений. В условиях зрительно-сенсорной недостаточности у детей с амблиопией и косоглазием возникает некоторая обедненность чувственной стороны речи, сказывающаяся на развитии речевой системы в целом: в особенностях накопления словаря, понимания смысловой стороны речи и функционального назначения слова, в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в усвоении выразительных средств. Речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребёнка, эффективность его обучения и являются следствием пробелов в чувственном восприятии окружающего мира слабовидящим ребёнком, а также нарушениями памяти, внимания, фонематического слуха. При работе с такими детьми мной было выявлено, что предпосылки всех видов дисграфии у них действительно проявляются ещё задолго до начала школьного обучения.

Вместе с тем возросли требования к качеству знаний детей при поступлении в школу. Появилась необходимость проведения профилактической работы по предупреждению дисграфии в дошкольном возрасте. И основные усилия должны быть направлены на «выравнивание западающих звеньев», то есть на устранение уже имеющихся предпосылок дисграфии. Успешное овладение грамотой невозможно без своевременного устранения пробелов в развитии зрительно-пространственных функций, в формировании языкового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи. Если это будет сделано в дошкольном возрасте, то в дальнейшем не придётся говорить о преодолении самой дисграфии, поскольку для её возникновения не останется почвы. А ведь грамотная речь - залог успешного продвижения в жизни.

В данном направлении вели работу известные педагоги, логопеды, тифлопедагоги Л. И. Плаксина, З. В. Малёва, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, М. Е. Хватцев, Л. Г. Милостивенко, И. А. Филатова. Опираясь на рекомендации выше названных авторов, мной была разработана система коррекционных занятий по профилактике дисграфии в детском саду по следующим направлениям:

1. Постановка, автоматизация, дифференциация звуков (профилактика акустической, артикуляционно-акустической дисграфии).
2. Развитие языкового анализа и синтеза на уровне слова, слога, звука (профилактика дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза).
3. Развитие зрительного гнозиса, мнезиса, формирование пространственных представлений, восприятия, зрительного анализа и синтеза (профилактика оптической дисграфии).

В процессе педагогической деятельности мной было обнаружено, что в коррекционной работе с дошкольниками с нарушением зрения надо уделять особое внимание профилактике оптической дисграфии. В связи с этим хотелось бы поделиться опытом работы по профилактике именно этого вида дисграфии.

Коррекционная работа проводится в следующих направлениях:

1. Формирование зрительного восприятия и узнавания (гнозиса).

Все задания и игры предлагаются от простого к сложному, на занятиях связываются с лексической темой.

- Игра «Найди друга» (цель: учить зрительно соотносить реальный предмет и его контурное или силуэтное изображение).

- Игра «Прятки» (цель: учить узнавать конкретное изображение в условиях затруднённого восприятия - перечеркнутые, «зашумленные», скрытые или контурные изображения, наложенные друг на друга).

- Игра «Помоги художнику» (цель: учить мысленно дорисовывать изображения, определять целое по части изображения).

- Важными являются различные игры на соотнесение реальных предметов и геометрических фигур, а также реальных предметов по цвету и величине. Детям показываются геометрические фигуры различные по форме, цвету и величине и предлагается подобрать фигуры: одного цвета; одинаковой формы; одинаковой формы и величины; одинаковой формы и цвета; различные по форме и цвету. Предлагаются задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг - арбуз, овал - дыня, треугольник - крыша дома и т.д.), а также цвета и величины реальных предметов. Игры на развитие восприятия размера – «Подбери каждому медведю свою миску», «Покажи все предметы, которые выше, чем чайник» и другие.

Далее начинается работа по развитию буквенного гнозиса. Для этого используются следующие упражнения: «Найди букву» (среди других), «Назови буквы» (в неправильном положении или выполненные разным шрифтом), «Какая буква спряталась?» (перечёркнутые и наложенные друг на друга буквы), «Допиши буквы» (добавить недостающий элемент).

2. Для развития зрительной памяти (мнезиса) используются следующие виды работ:

- Игра «Чего не стало?». На столе раскладывают игрушки, картинки, силуэты, геометрические фигуры, которые дети должны запомнить. Затем незаметно убирается одна из них, и дети отгадывают, какой игрушки нет.

- Игра «Что лишнее?» Дети запоминают несколько игрушек, картинок, силуэтов, геометрических фигур, и отбирают их среди других.

- Игра «Что изменилось?». Раскладываются картинки, игрушки, силуэты, геометрические фигуры, дети запоминают последовательность их расположения. Затем незаметно меняется их расположение. Дети должны сказать, что изменилось и восстановить первоначальное расположение картинок, игрушек, силуэтов, фигур.

3. Одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений на составляющие элементы, их синтезу.

Предлагаются следующие игры и задания:

- Найти сходства и отличия между двумя изображениями;

- Узнать и сложить предмет по его частям (разрезные цветные картинки, силуэты и контуры);

- Сложить предмет из геометрических фигур;

- Игра «Из каких фигур построен дом?»;

- Игра «Найди пару» (цель: учить находить 2 одинаковые картинки из множества или 2 половинки).

- Дополнить или узнать незаконченные изображения – игра «Что не успел дорисовать художник?» (цветные и контуры);

- Игры с силуэтами «Какой транспорт выезжает из гаража?», «Кто за забором?» (цель: учить узнавать силуэт предмета по его части);

- «Картинки-нелепицы», «Что неправильно нарисовал художник?» (цветные, контурные изображения);

- Игра «Сложи из палочек».

Далее проводится работа с буквами: анализ и синтез составляющих элементов букв – игра «Сложи из палочек или из элементов», «Слепи букву из пластилина» и т. д., определение сходства и различия между похожими буквами.

4. Формирование пространственных представлений.

- Учить детей ориентироваться в собственном теле (правая, левая часть тела, сверху – снизу, спереди - сзади).

- Учить ориентироваться в окружающем пространстве.

Сначала определять пространственное расположение предметов по отношению к ребёнку: справа - слева от тебя, спереди - сзади от тебя, ближе – дальше к тебе. Используются такие игры, как «Кто плывёт влево, кто вправо?» «Куда едут машины?» и другие. Наиболее трудным является определение правой и левой стороны у человека, стоящего напротив (например, игра «Кто в какой руке держит инструмент?» и т. д.), определение пространственных соотношений между 2-3 предметами, изображениями (например, даются 3 предмета и предлагается положить книгу перед собой, слева от книги положить карандаш, справа - ручку и т. д.), ориентировка на плоскости (на столе, на листе бумаги, на фланелеграфе).

5. Одновременно с детьми проводится работа над пониманием и употреблением предлогов, обозначающих пространственные соотношения. Сначала берутся простые предлоги – В, НА, ПОД,

затем – НАД, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, МЕЖДУ, К, ОТ, ИЗ. Для того, чтобы детям было легче усвоить все пространственные отношения и предлоги, во всех видах игр используются различные схемы (зрительная опора).

Разработка и внедрение системы мероприятий, направленных на развитие у слабовидящих детей зрительно-пространственных функций, начиная с младшего дошкольного возраста, является положительной и эффективной. Систематическая работа по преодолению предпосылок оптической дисграфии позволяет значительно снизить их количество к концу подготовительной группы детского сада. И тем самым обеспечить будущим школьникам возможность полноценного овладения грамматикой русского языка.

Литература

Бортникова Е. Чудо-обучайка. – Ек-г, 2010.

Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 1991.

Инишкова И.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопедов в 2-х частях. – М., 2003.

Ковалец И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития: в 2-х частях. – М., 2004.

Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб., 2001.

Плаксина Л.И. Опыт коррекционно-воспитательной работы в детских садах для слабовидящих детей // Дефектология, 1983. № 6.

Филатова И. А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушением речи. – Ек-г, 2000.

© Фрыкова С. А., 2013

Халикова С.Ш.

Екатеринбург, МБДОУ «Центр «Радуга»

ТЕАТРАЛИЗОВАННО–ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью.

Работая воспитателем с детьми с ограниченными возможностями здоровья в сотрудничестве со специалистами ДОУ, приходится решать проблемы коррекции (компенсации) различных психофизических нарушений и сопутствующих отклонений, а также раскрытия потенциальных возможностей ребенка в процессе различных видов детской деятельности.

Дети с общим недоразвитием речи - это особая категория, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными; затрудняется их общение с другими людьми (взрослыми и сверстниками), снижается познавательная активность. Это происходит потому, что ребенок с различными речевыми отклонениями становится «сложным» собеседником; ему трудно быть понятым другими.

Развитие связной речи является наиважнейшим условием успешности обучения ребенка в школе. Только ученик, обладая хорошо развитой связной речью, может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, излагать последовательно и полно, аргументировано и логично свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества. Формирование связной речи у дошкольников и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии - изначально сложный процесс, который многократно усложняется при общем недоразвитии речи.

Велика роль театрализованной деятельности в речевом развитии ребенка. Ученые отмечают прямолинейную зависимость между развитием языковой и коммуникативной, интеллектуальной, музыкальной, художественной, двигательной и других способностей, в итоге – идет всестороннее развитие ребенка. Исследование по логопедической ритмике, проведенное Г.А.Волковой, показало, что театрализованные игры детей способствуют активизации разных сторон их речи – словаря, грамматического строя, диалога, монолога и др. Было отмечено, что интенсивному речевому развитию

служит именно самостоятельная театральная – игровая деятельность. Поэтому, учитывая актуальность проблемы, значимость её для данной категории детей, был обобщен опыт работы по теме: «Театрализовано – игровая деятельность как средство речевого развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и их успешной социализации».

Цель данной деятельности: целенаправленное развитие познавательной и речевой активности, связной речи, обеспечение каждому ребенку условий ранней позитивной социализации и формирование базиса его личностной культуры, творческих способностей.

Для реализации данной цели была апробирована система мероприятий, которая включала пять разделов (театральная игра, ритмопластика, культура и техника речи, основы театральной культуры, работа над спектаклем). В театрально-игровой деятельности использовались различные формы организации: совместная театральная деятельность взрослых и детей, самостоятельная театрально-игровая и театрально-художественная деятельность дошкольников.

Процесс формирования театрально - игровой деятельности у детей с проблемами в развитии проходил поэтапно. Первый этап был направлен на формирование положительного мотивационно - потребностного компонента и интереса к театрально-игровой деятельности. В этот период обеспечивались условия, способствующие проявлению интереса и желания детей, участвовать в различных театрализовано - игровых формах.

В группе «Ручеек» создан центр «Играем в театр», где представлены различные виды театров: би-ба-бо, настольный, теневой, пальчиковый, театр на фланелеграфе, марионеточный и другие. Имеется реквизит для разыгрывания сценок и спектаклей: набор кукол, ширмы для кукольного театра, костюмы, элементы костюмов, маски и т.д. Дети в самостоятельной театрально – игровой деятельности используют следующие атрибуты: театральные реквизит, грим, декорации, афиши, программки, кассу, билеты, бинокль, «деньги», номерки, виды бумаги, ткани, краски, фломастеры, клей, карандаши, нитки, пуговицы, коробки, банки, природный материал.

Работа на этом этапе начиналась с «погружения» ребенка в мир театра сначала в условиях детского сада, затем продолжалась в процессе посещения детских спектаклей, совместных экскурсий для расширения круга представлений о театре, обогащения его новыми впечатлениями, накопления опыта. Нашими социальными партнерами являются: Свердловская областная специальная библиотека для слепых, библиотека Главы города Екатеринбурга, библиотека им. Горького, Екатеринбургский муниципальный театр юного зрителя, театр кукол и др. Впечатления детей закреплялись в тематических беседах «Что такое театр?», «Что мы видели в театре», «Кто такие актеры» и т.д. с целью расширения, активизации словаря и развития связной речи.

В ходе второго этапа у дошкольников происходило обогащение эмоционально-чувственного опыта, совершенствование восприятия, представлений, развитие образного мышления. На данном этапе развивалась языковая способность ребенка, стимулировалась речевая активность. В ходе разнообразных игровых заданий расширялся кругозор детей за счет увеличения объема информации, обеспечивалось усвоение содержания сюжетов сказок, действий персонажей, понимание характерных особенностей их образов, формировалось целостное видение сюжета и образа, представление детей о композиционном построении театрализованного действия на знакомых сказках. Детям предлагалось выполнить следующие игровые задания: «Сложи иллюстрацию сказки из разных картинок»; опиши образ знакомого персонажа по предложенной картинке: «В гостях у сказки», «Угадай кто я?». Воспитанники изготавливали персонажи сказок из пластилина, природного материала, разных материалов («Теремок», «Колобок» и т.д.), составляли рассказы по данным сюжетам.

Дошкольников знакомили с книгой, с малыми фольклорными формами: скороговорками, загадками, пословицами, проводили беседы, игры-драматизации по сказкам.

Вся работа на данном этапе способствовала обогащению представлений об окружающем мире, привитию интереса к художественной литературе, развитию творческих способностей, нравственных ценностей, речевому развитию, совершенствованию диалогов и монологов, освоению выразительности речи, обогащению словарного запаса детей.

На третьем этапе проходило формирование театрально-игровой деятельности с использованием различных форм, средств и методов. Проводились игры «Если бы я был режиссёр», «Если бы я был актер» и т. д., которые включали в себя специальные упражнения, направленные на овладение детьми с проблемами в развитии техникой воплощения образа и сюжета, упражнения на развитие естественных психомоторных способностей. К воспроизведению образов персонажей в театрализованных играх дошкольников подводили постепенно: сначала формировали умение интонационно передавать образ, затем дети овладевали пластической выразительностью, и только после этого создавался целостный образ персонажа. Использовались такие формы деятельности как разыгрывание стихов, песенок, потешек, мини-сценок, ролевые диалоги по иллюстрациям, самостоятельные импровизации на темы, взятые из жизни (смешной случай, интересное событие и т.д.); владение куклой, игрушкой, всеми доступными видами театра.

Итогом всей деятельности явились театрализованные представления, подготовленные детьми, педагогами и родителями группы «Ручеек»: русская народная сказка «Колобок», «Геремок», «Новоселье в лесу» (2009 - 2010 г.г.); «Бременские музыканты», «Снежная королева», «Царевна-лягушка»; «Где, где ты, солнышко?», «Чудесное превращение Федоры», мюзикл «Непослушные котятка» (2011 - 2012 г.г.); инсценировка по сказке В. Сутеева «Яблоко», «Заюшкина избушка», «Волк и семеро козлят» на новый лад (2012 - 2013г.г.), а также выполненные детско-родительские проекты: «История театра», «Детский фольклор».

Для того чтобы ребенок мог почувствовать социальную значимость в этой деятельности, детские спектакли показывались зрителям (детям младшего возраста и родителям). Воспитанники группы участвовали:

- в городских конкурсах и областных фестивалях «Кленовые звездочки», «Шаг к успеху», «Юная модница», 2009 – 2012 г.г.;

- в XIII открытом всероссийском фестивале-конкурсе юных дарований «АЛМАЗНЫЕ ГРАНИ», 2012 г.

- в городских и областных выставках художественного творчества на темы: «Сказка для любимой мамы», «Зима в натюрморте», «Рождество», «В кругу семьи», 2010 – 2012г.г. Награждены дипломами и грамотами.

Хочется отметить, что в процессе воспитательно-образовательной деятельности учитывались следующие принципы: доступность и индивидуализация, учет возрастных особенностей и возможностей ребенка, систематичность, непрерывность и регулярность выполнения упражнений, специфичность театральной деятельности – объединяет игровой и художественный компоненты, комплексность, взаимосвязь театрализованной игры с разными видами художественной деятельности ребенка. Вся проделанная работа способствовала тому, что у дошкольников возросла речевая и познавательная активность, улучшилась связная речь и другие речевые компоненты, между детьми сложились отношения сотрудничества, взаимопомощи, заботы и внимания друг к другу. Они умеют выслушать собеседника, легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, проявляют отзывчивость, способны спокойно отстаивать свою точку зрения, в конфликтных ситуациях стараются найти справедливое решение. Произошли позитивные изменения личностных качеств.

Реализация системы мероприятий по театрально-игровой деятельности для развития речи и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялись в тесном сотрудничестве с родителями, что позволила повысить педагогическую компетентность родителей. Постоянное включение семьи в образовательный процесс гармонизировало детско-родительские отношения.

Таким образом, театрально - игровая деятельность является оптимальным и эффективным средством для развития речи дошкольников с проблемами в развитии и успешной их социализации.

Литература

Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. - М., 2006.

Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М., 2004.

Вечканова И.Г. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников. – СПб, 2006.

Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Методическое пособие. – М., 2010.

Гнедова О.Л., Майданюк Л.Е. Театрализация сказок в коррекционном детском саду. – СПб, 2007.

Додокина Н.В., Евдокимова Е.С. Семейный театр в детском саду. – М., 2008.

Доронова Т.Н. Играем в театр. – М., 2005.

Зацепина М.Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности. – М., 2010.

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. /Сост. В.В.Гербова, Н.П. Ильчук и др.- М., 2005.

Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. - М., 2001.

Мигунова Е.В. Театральная педагогика в детском саду. Методические рекомендации. – М., 2009.

Селиверстова В. И. Речевые игры с детьми. – «Владос», 2006.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М., 2002.

Щеткин А. В. Театральная деятельность в детском саду. - М., 2008.

© Халикова С.Ш., 2013

**Хасанова Н. С.
Екатеринбург, УрГПУ**

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы указывают на то, что психолого-педагогическая работа в ДОУ должна строиться с учетом

принципа интеграции образовательных областей, а также на адекватных возрасту формах работы с детьми, основной формой работы с дошкольниками является игра.

В настоящее время развитие речи ребенка происходит в несколько иных условиях, чем 5-10 лет назад. Мы живем в мире, где телевизор, компьютер заменили живое общение родителей с ребенком. Неблагополучная наследственность, экология, социальные факторы также сказались на особенностях развития речи дошкольников. В связи с этим речь детей имеет различные нарушения, не всегда является эффективным средством коммуникации, невыразительна, бедна по словарному запасу.

Выразительность речи долгое время связывали только с выразительностью вербальной, так как считалось, что детская речь от природы интонационно выразительна и ей заниматься специально не нужно. Однако исследования последних лет убеждают нас в обратном. Доказано, например, что несформированность интонации конца предложения к моменту обучения в школе приводит к пунктуационной безграмотности.

Для речевого развития очень важным является интеграция разных видов деятельности – речевой, музыкальной, двигательной, ритмической. Детям нужно почаще проговаривать потешки, шутки, прибаутки, детские стихи, сопровождая ими действия ребёнка. Учитывая привычку малышей к подражанию, уже с двух лет можно начинать показы-инсценировки, т.е. разыгрывание различных сюжетов при помощи игрушек.

Рассмотрим подробнее интеграцию речевой и музыкальной деятельности. Влияние музыки на эмоциональное, творческое, психическое развитие ребёнка бесспорно. Музыка способна вызывать у малыша различные переживания. Даже еще не говорящий ребёнок прислушивается к мелодичным и убаюкивающим звукам колыбельной, живо реагирует на плясовую, останавливает взгляд на звучащем инструменте. Дети хорошо улавливают ритм и характер звучащей музыки, что и передают в движениях. Наблюдая выступления детей в различных музыкальных конкурсах, это можно заметить. Психологи утверждают, что очень полезно включать детям классическую музыку, она оказывает на них умиротворяющее и успокаивающее действие.

Знакомство с песнями, музыкальными пьесами позволяет расширить представлениями детей о различных явлениях действительности и способствует расширению словарного запаса. Правильно подбирая музыкальное сопровождение, умело, используя его, можно обогатить и развить речь. При многократном прослушивании произведений дети узнают их, отвечают на вопросы: *о чём песня, про что или кого дети узнали из этой песни; весёлая или грустная; нравится ли песня или нет.* Таким образом, музыка способствует речевому развитию ребёнка.

Развитие музыкального слуха и певческого голоса требует чистоты интонации, что также способствует формированию интонационной выразительности речи. Интонация играет в речи большую роль. Дети старшего возраста с интересом выполняют задания, в которых они учатся менять высоту голоса. Например, рассматривая игрушки или картинки, изображающие животных и их детенышей, они произносят звукоподражания, используя различную высоту голоса. Для проверки темпа и силы голоса детей можно использовать фольклорные песенки, потешки, хороводные игры: «Карусель», «Мышеловка», «Расти, коса, до пояса», «Перекличка», «Ауканье» и д.т.

Музыкально-слуховой опыт детей помогает выделять в речи темп, ритм, тембр и тем самым способствует формированию правильного речевого дыхания. Пропевая песни с короткими, удобными для дыхания фразами, педагог развивает у ребёнка силу воздушной струи, тем самым способствует правильному речевому дыханию.

Вызывая интерес ребёнка к музыке выразительным исполнением, педагог приучает его слушать, не отвлекаясь. Поскольку внимание у детей младшего возраста ещё неустойчиво, музыка как средство развития внимания имеет очень большое значение. Музыкальное сопровождение речевых занятий радует детей, вызывает разнообразные чувства и помогает лучше понять содержание и сюжет сказки или рассказа.

Для речевого развития необходимо создать эмоционально-положительную среду, основой которой может служить музыкальное сопровождение. Развитие координации слуха и голоса способствуют развитию артикуляционного аппарата, гласные звуки пропеваются на хорошем дыхании, с правильным звукообразованием, построенным на умении ребёнка расслаблять голосовые связки. Музыкальное сопровождение речевых занятий радует детей, вызывает разнообразные чувства и помогает лучше понять содержание и сюжет сказки или рассказа.

Эмоциональные впечатления и опыт восприятия музыки дети переносят на речевую деятельность: голос, создание выразительного художественно-речевого образа. Культура слушательского восприятия позволяет ребёнку стать полноценным зрителем/слушателем доступных для ребёнка пяти лет сказок, инсценировок, драматизации. Впечатлениями от прослушивания музыкальных произведений ребёнок делится со сверстниками, взрослыми, тем самым развивая коммуникативную функцию речи.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ

Наиболее сензитивным возрастом для овладения речью и всеми ее компонентами является возраст с 3 до 5 лет. В речи трехлетнего малыша, как правило, есть уже все свойственные разговорному языку части речи, основные грамматические категории. Дети данного возраста общаются с близкими взрослыми и сверстниками при помощи коротких фраз, изменяя слова по числам, согласуя их в роде и т. д. На данном возрастном этапе речь становится для ребенка основным средством общения. Но средство это пока еще очень несовершенно. Ребенку предстоит полностью освоить богатство родного языка, многообразие способов построения простых и сложных предложений (синтаксис); системы склонения и спряжения, традиционные формы словоизменения (морфологию); средства и способы образования слов (словообразование).

В ходе нашей работы мы пытались проверить, соответствует ли развитие грамматического строя конкретных детей программным требованиям. Для начала мы изучили и проанализировали Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программе ДОУ и несколько общеобразовательных программ ДОУ («От рождения до школы», «Успех», «Истоки»).

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности грамматического строя речи каждого ребенка в группе. В качестве основного метода исследования использовалась диагностика развития грамматического строя речи. Детям были предложены задания, в состав которых входили дидактические игры. Задания ориентированы на требования программ «Успех», «От рождения до школы» и «Истоки» к уровню сформированности грамматического строя речи детей 3-5 лет.

В результате диагностики мы увидели, что на оптимальном уровне находится один ребенок из группы: он правильно выполнял задания на согласование местоимений с именами существительными, на словообразование и формообразование, на распространение простого предложения, на подбор глаголов, обозначающих действия животных. Семеро детей находились на критическом уровне сформированности грамматического строя речи. Для этих детей предложенные нами задания оказались сложными, больше всего затруднений возникало при выполнении заданий на согласование местоимения с именем существительным, на распространение простых предложений, на правильное употребление пространственных и временных предлогов. Двенадцать детей находились на допустимом уровне. У них возникли затруднения при выполнении заданий на правильное употребление пространственных предлогов, на словообразование и формообразование, на распространение простых предложений.

Исходя из результатов диагностики и рекомендаций, содержащихся в методической литературе, мы разработали комплекс упражнений, направленный на формирование грамматического строя речи детей данной группы. Но успех развития у детей грамматического компонента речи во многом зависит не только от подбора правильных методик, но и от качества планирования данного процесса. Для проектирования целенаправленной и полной реализации программных задач по формированию грамматических умений у детей группы в целом и у каждого ребенка мы составили перспективную карту распределения содержания работы по формированию у детей грамматического строя речи.

При планировании содержания работы, выборе задач, мы предусматривали их постепенное усложнение. Включали вначале задачи более простые, чтобы на их основе решить более сложные. При этом нами учитывался реальный уровень речевого развития детей. Например, программа предусматривает формирование у детей умений пользоваться фразами из 2-3 слов, а наблюдение и диагностическое обследование показывают, что подавляющее большинство детей уже свободно пользуется такими фразами. В такой ситуации обозначенная задача решается только в индивидуальной работе.

После того как мы определяли задачи, решаемые в течение месяца, мы распределили задачи на каждую неделю, при этом учитывая взаимосвязь синтаксических и морфологических задач. Например, планируя задачу освоения детьми простого двусоставного предложения, мы включили в план задачу на согласование глаголов с существительными и местоимениями.

Подробная карта распределения содержания работы по формированию грамматического строя речи нам позволила:

- ✓ равномерно распределить содержание работы на месяц;
- ✓ установить целесообразную последовательность в решении задач;
- ✓ контролировать охват содержания программы, усложнение и повторяемость задач.

После определения задач на предстоящий месяц, опираясь на выше названные принципы и учитывая непосредственные достижения детей, мы начали составлять календарный план, для этого мы, во-первых, определили, какие задачи будут решаться на занятиях, какие в совместной деятельности воспитателя с детьми (в повседневной жизни), во-вторых, подобрали соответствующие игры и упражнения. Словесный материал для игр и упражнений мы подбирали с учетом определенных тем, то есть в соответствии с осваиваемыми детьми фрагментами действительности.

Наша работа, как и всякий педагогический процесс, предполагала систему контроля, слежения за процессом и результатом, сбор, обработку и анализ информации для организации, конструирования и своевременной коррекции процесса и результата освоения грамматических умений детьми.

Мы постоянно наблюдали за речью детей, делали соответствующие пометки для себя, далее, анализируя записи, мы имели возможность оценить уровень усвоения определенного раздела программы каждым ребенком.

Наша работа по формированию грамматического строя речи принесла положительные результаты. Прежде всего – это интерес детей к играм: дети с большим желанием принимали в них участие, что, на наш взгляд, очень важно. Система заданий, предлагаемых детям с целью формирования грамматического строя речи, явилась оптимальной формой работы с детьми 3-5 лет.

На контрольном этапе мы поставили перед собой цель – изучить уровень сформированности грамматического строя речи у детей нашей группы. На данном этапе использовались те же критерии и показатели сформированности грамматического строя речи, тот же метод диагностики, что и на начальном этапе.

После проведения диагностики мы увидели следующие результаты: на оптимальном уровне оказалось 6 детей, на допустимом – 14, на критическом уровне не было ни одного ребенка.

Полученные результаты показывают, что дети стали допускать меньше ошибок при выполнении заданий на развитие грамматического строя речи, научились самостоятельно исправлять свои ошибки. Меньше затруднений стало возникать при выполнении заданий на распространение предложений и на словообразование. У детей повысился уровень сформированности грамматического строя речи. Если на начальном этапе 35% детей находились на критическом уровне, то на контрольном этапе ни один из детей не находился на критическом уровне. Увеличилось с 60% до 70% количество детей, находящихся на допустимом уровне, на оптимальном уровне – с 5% до 30%. При этом дети, оказавшиеся на одном уровне до и после реализации предложенного нами комплекса упражнений, тоже не стоят на месте. Улучшение их результатов наблюдается внутри одного уровня. Яша К. на начальном этапе не справлялся с заданием на правильное употребление пространственных и временных предлогов, на контрольном этапе он с этим заданием стал справляться намного лучше. Лева В. на начальном этапе не мог справиться самостоятельно с заданием на распространение простого предложения, на контрольном этапе данный ребенок уже мог справиться с этим заданием, хотя и с помощью педагога.

Наша работа принесла положительные результаты. Прежде всего, это интерес детей к играм, внимание к собственной речи. Результаты второй диагностики показали нам, что дети стали допускать меньше ошибок, научились самостоятельно исправлять свои ошибки, в целом у детей повысился уровень сформированности грамматического строя речи. Из этого следует, что наш комплекс упражнений, направленный на формирование грамматического строя речи, оказался результативным. Таким образом, можно сделать вывод, что процесс формирования грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста педагогически управляем и осуществлении этого управления на практике позволяет достичь хороших результатов.

Литература

Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М., 2000.

Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. - М. 2005.

Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. - М., 2006.

© Чернышева Н.А., 2013

Шарипова В. Г.

Екатеринбург, МБДОУ детский сад № 405

ВАЖНОСТЬ ДИАЛОГА В РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЕНКА – ДОШКОЛЬНИКА

Речь является неперенным условием и необходимым компонентом осуществления любой деятельности – теоретической и практической, коллективной и индивидуальной в жизни любого человека.

А развитие диалогической речи в жизнедеятельности ребенка дошкольника занимает особое место, так как это начальный этап формирования связной речи, в котором происходит слияние процессов развития мышления и речи.

Что такое диалог, диалогическая речь?

Диалог – это разговор между двумя или несколькими лицами, собеседниками, это сменяющиеся вопросы и ответы на них (5. стр. 10).

А для ребенка – это сотрудничество, отношения, общение, компания, настроение, эмоции. Конечно игра, интересы, информация, спор и обмен мнениями.

Владение диалогической речью предполагает умение свободно вести беседу: отвечать на поставленные вопросы, а также задавать вопросы собеседнику, что значительно труднее.

Ребенок познает окружающий мир, прежде всего в семье, и для полноценного развития ему необходимы не только пища, тепло и чистота. Малышу необходима любовь, необходимо полноценное общение с близкими взрослыми и детьми. Без общения он не может развиваться. Нарушаются все физиологические и психические функции, в том числе речь и ее основное средство – язык.

А что же происходит зачастую в современной семье?

Время высоких информационных технологий, интернет – виртуальное общение, где все безлико и безмолвно, стал заменять прямое эмоциональное общение, в котором человек видит собеседника, чувствует его прикосновение, слышит его голос и интонационную окрашенность. Когда ребенок может в любой момент задать вопрос, услышать ответ или похвалу, почувствовать тепло близких ему людей. Также освоить грамматические средства языка, которые происходят в контексте освоения форм речи (диалог - монолог) и форм общения (эмоциональное, деловое, личностное общение). Речевое развитие жестоко страдает, если ребенок находится в нервной обстановке или остается без присмотра, если бедна педагогическая (предметы, игрушки, материалы для деятельности) и языковая среда, если ребенок недостаточно спит, неинтересно играет, болеет простудными заболеваниями.

Практика показывает, что родители, общаясь с детьми, как правило, не слышат дефектного произношения звуков и не исправляют грамматических ошибок детей. Механизмом изживания аграмматизмов является правильная интерпретация (понимание) высказывания взрослым, его «распространение» и включение в диалог. Например, Взрослый спрашивает: «Что ты делаешь?» ребенок отвечает: «Я рисую». Педагог или родитель: «Ты рисуешь дождик? Давай нарисуем зеленую травку твоему веселому дождику». Включение нужного ребенку слова в правильной форме в новый речевой контекст обеспечивает правильное усвоение форм его изменения.

Поэтому, беседуя с родителями и педагогами, я постоянно рекомендую очень серьезно относиться к вопросам, просьбам детей и стараться отвечать на них полным ответом, не риторическими «да», «нет», «ладно», «иди» и тому подобное и просить ребенка отвечать так же.

Очень важно играть с детьми, так как слово «играть» применительно к ребенку в давние времена означало «жить» и «дружить». Не случайно и современный ребенок обычно говорит: «Я хочу с тобой играть» или «Я с тобой больше не играю». Это, в сущности, означает «Я хочу с тобой дружить» или «Я с тобой больше не дружу!».

Современные дети играют все меньше, чем 20-30 лет назад, их ролевые игры более примитивны и однообразны. Это связано с тем, что дети отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают их деятельность, плохо знакомы с их отношениями.

Согласно концепции детской игры Д.Б.Эльконина, ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом – особой связи, характерной для детского возраста. (2. стр. 2) Она служит важным источником формирования социального сознания. Свойство ролевой игры – улавливать и отражать жизнь, изменения в развитии общества. Магическая условность и реальность – важнейший сплав ролевой игры. В ролевых играх дети вступают в разные контакты между собой.

Спонтанность развития не означает отсутствия педагогического руководства. Она предполагает такое взаимодействие взрослого и ребенка, при котором ребенок является подлинным субъектом деятельности, самостоятельно активно действующим и осваивающим человеческие взаимоотношения, окружающий и предметный мир и язык как средство познания. Вместе с тем огромна и важна роль взрослого, который откликается на активность ребенка, создает материальные условия, педагогическую среду, сам активно обращается к ребенку, вовлекая его в совместную деятельность, в общение, всячески поддерживая инициативу и творчество маленького собеседника, партнера по общению.

Литература

Алябьева Е.А. Развитие логического мышления и речи детей 5-8 лет. – М., 2005.

Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М., 2009.

Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – М., 2001.

Максимова А.А. Учим общаться детей 6-10 лет. – М., 2005.

Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М., 1994.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА И РЕЧИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей (Алексеева, Яшина 2000: 18).

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем (Ушакова 2004: 7).

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Родной язык является средством овладения знаниями, изучения всех учебных дисциплин в школьном и последующем образовании. На основе длительного изучения процессов мышления и речи Л. С. Выготский пришел к следующему выводу: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» (Выготский 1935: 53).

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Значение слова уже само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но единицу мышления. Они не тождественны и возникают в какой-то степени независимо друг от друга. Но в процессе психического развития ребенка возникает сложное, качественно новое единство — речевое мышление, речемыслительная деятельность.

Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для специфических человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения.

Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения (Волкова 2006: 31).

Ребенок не рождается со сложившейся речью. Нельзя однозначно ответить на вопрос о том, когда и каким образом малыш овладевает умением говорить — правильно и четко произносить звуки, связывать между собой слова, изменяя их в роде, числе, падеже, строить разной сложности предложения, связно, последовательно излагать свои мысли.

Овладение речью — это сложный, многосторонний психический процесс; ее появление и дальнейшее развитие зависят от многих факторов. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, слух, артикуляционный аппарат ребенка достигают определенного уровня развития. Но, имея даже достаточно развитой речевой аппарат, сформированный мозг, хороший физический слух, ребенок без речевого окружения никогда не заговорит.

В общении с окружающими малыш на первоначальных этапах речевого развития подражает звукам и словам, которые произносят взрослые, то есть «подгоняет» свое умение к их произношению. Постепенно он обогащает свой словарь, у него формируется правильное произношение звуков (Максаков 2005: 9).

К моменту поступления ребенка в школу он овладевает правильным звуковым оформлением слов, четко и ясно их произносит, имеет определенный словарный запас, в основном грамматически правильную речь: строит различные по конструкции предложения, согласовывает слова в роде, числе, падеже, точно спрягает часто употребляемые глаголы. Он свободно пользуется монологической речью: способен рассказать о пережитых событиях, пересказать содержание сказки, рассказа, описать окружающие предметы, раскрыть содержание картины, некоторые явления окружающей действительности.

Процесс овладения речью не заканчивается для ребенка в дошкольном возрасте. Обогащение словаря, развитие грамматически правильной речи, совершенствование умения выражать свои мысли, интересно и выразительно передавать содержание художественного произведения будут продолжаться в школьные годы и на протяжении всей жизни (Максаков 2005: 30).

Исследования отечественных психологов и психолингвистов доказали, что овладение речью не просто что-то добавляет к развитию ребенка, а перестраивает всю его психику, всю деятельность.

Чтобы показать роль овладения языком и развития речи, необходимо проанализировать функции, которые выполняют язык и речь. Опираясь на исследования психолингвистов, психологов, педагогов, дадим краткую характеристику этих функций. И. А. Зимняя, анализируя язык и речь, условно выделяет три группы функциональных характеристик языка (в широком смысле). Это характеристики, обеспечивающие:

- а) социальные;
- б) интеллектуальные;
- в) личностные функции человека.

В первую группу входят характеристики, согласно которым язык – средство:

- 1) общения как формы социального взаимодействия;
- 2) присвоения общественно-исторического, социального опыта, т.е. социализации;
- 3) приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка)

(Алексеева, Яшина 2000: 18).

Таким образом, здесь язык выступает как средство социальной связи и социального развития личности в процессе общения с другими людьми. Коммуникативная функция выступает основной и генетически исходной функцией речи.

Вторую группу составляют характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство:

- 4) номинации (наименования) и индикации (обозначения) действительности;
- 5) обобщения в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнения понятийного аппарата человека;
- 6) опосредствования высших психических функций человека;
- 7) развития познавательных интересов;
- 8) удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей (форма существования и выражения эмоционально-волевой сферы).

Здесь язык характеризуется как орудие интеллектуальной деятельности вообще, орудие формирования «языкового сознания» человека, как решающий фактор умственного развития человека.

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка. Здесь он выступает в качестве средства:

- 9) осознания человеком собственного «Я»;
- 10) рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Данная группа характеристик языка показывает его роль в самопознании личности. В связи с этой группой характеристик следует говорить о роли языка в нравственном развитии детей. Обучение родному языку помогает решать задачи нравственного воспитания. Ребенок усваивает через язык нормы морали, нравственные оценки, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе. (Алексеева, Яшина 2000: 19).

В этих функциях язык выступает с самого раннего возраста ребенка. Их анализ позволяет увидеть роль родного языка и речи в социальном, умственном, нравственном развитии детей.

Наряду с общими элементами общественно-исторического опыта в языке есть элементы, присущие той или иной национальной культуре. В этом смысле А. А. Леонтьевым выделяется еще одна функция языка – национально-культурная.

Язык является фундаментальным основанием культуры в широком понимании. «Присваивая» общественный опыт предшествующих поколений людей, ребенок овладевает языком как частью национальной культуры.

В дошкольном возрасте дети осваивают родной язык и в его эстетической функции. Эстетическое воспитание в процессе обучения родному языку – это формирование эстетических чувств. В словесной форме отражаются природа, общество, личность человека, искусство. Формируя речевые умения на родном языке, мы одновременно воспитываем эстетическое отношение к природе, человеку, обществу, искусству. Сам родной язык как предмет усвоения обладает чертами прекрасного, способен вызывать эстетические переживания. Взрослый привлекает внимание детей к образным средствам выразительности, звучности и мелодичности, уместности использования языковых средств и тем самым закладывает основы эстетического отношения к языку. Особое значение для эстетического развития имеют художественное слово, словесное творчество и художественно-речевая деятельность самих детей (Алексеева, Яшина 2000: 20).

Литература

Алексеева М.М., Яшина Б.И., Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 2000.

Волкова Л.С., Логопедия. – М., 2006.

Выготский Л.С., Умственное развитие в процессе обучения. – М., 1935.

Максаков А.И., Правильно ли говорит ваш ребенок. – М., 2005.

Ушакова О.С., Струнина Е.М., Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004.

© Шмыгун М.А., 2013

Шуритенкова В. А.

Екатеринбург, УрГПУ

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ И МОТИВАЦИЯ СОЗДАНИЯ ИМИ ОЦЕНОЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ВО ВРЕМЯ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРИРОДОЙ

Природа – сильнейшее средство, дающее возможность овладеть вниманием и чувствами детей, восхитить, удивить, вызвать потребность поделиться своими переживаниями, выразив их в слове. Это и объясняет тот факт, что в программах ДОУ уделяется особое внимание приобщению детей к миру природы, а в методике обучения русскому языку в начальной школе экскурсия является средством мотивации речевой деятельности и одной из форм сбора материала для высказывания на подготовительном этапе работы над сочинениями по личным впечатлениям.

Условием и стимулом для создания оценочного высказывания является обогащение представлений детей о природе в процессе ее непосредственного наблюдения. Чтобы выразить ценностное отношение к природным объектам, ребенку нужно иметь достаточный сенсорный опыт, знания об окружающем мире, которые он может приобрести на прогулке, во время экскурсий.

Работа педагога по развитию монологической речи с включением оценочных средств языка и элементов аргументативного высказывания на основе ознакомления с природой во время экскурсии может строиться как обучение следующим видам рассказа (сочинения):

- ✓ описательный рассказ на основе непосредственного восприятия,
- ✓ описательный рассказ об отдельном предмете или явлении природы,
- ✓ описательный рассказ о сезоне в целом,
- ✓ описательный или сюжетный рассказ, построенный на сравнении разных времен года или какого-либо предмета в разное время года (Виноградова 1978).

Нами разработана тематика для указанных видов рассказов. Мы полагаем, что для описательного рассказа на основе непосредственного восприятия можно предложить следующие темы: *Краски осени, Парк весной, Ручеек, Дождь из листьев, “Уж небо осенью дышало...”* и т.п. Темы для рассказов второго вида могут быть такими: *Осенний букет, “Лес точно терем расписной...”*, *Февральская поземка, Живые яблоки, Какие бывают дожди* и т.п. Для рассказов третьего вида предлагаем темы: *Чем радуется весна?, Праздник в природе, Осень, Природа уснула, Мое любимое время года* и т.п. С последним видом рассказа, на наш взгляд, связаны темы: *Превращения одуванчика, Зима и лето, Год в жизни яблоньки, Парк зимой и летом* и т.п.

Предложенные темы позволяют отразить многообразие сезонных явлений, вызвать эмоциональный отклик на явления природы, соотнести собственное восприятие природных объектов с образами в художественной литературе. Представленная тематика обеспечивает активизацию в высказываниях детей лексики, посредством которой можно выразить эмоциональное состояние, настроение адресата речи, и лексики, позволяющей выразить эстетическую оценку говорящим описываемого предмета речи, который является потенциальным объектом оценки (Васильев 2000).

Заметим, что в понятие *оценка*, когда речь идет об оценке объектов природы, мы включаем как установление качеств чего-нибудь, степень чего-нибудь, так и высказанное мнение о ценности или значимости чего-либо. Таким образом, в ситуации общения с природой оценочным мы называем высказывание, в котором

а) может присутствовать описательная характеристика предмета, в которой дети определяют качества, степень проявления признаков предмета, явления;

б) может содержаться фраза, выражающая ценностное отношение к предмету, определяющая, насколько этот предмет или его свойства хороши, значимы для субъекта, и дается комментарий этого отношения.

С целью создания мотивации высказываний детей об осенней природе и активизации в них оценочной лексики нами была проведена экскурсия в парк. Ее задачи:

- ✓ развивать наблюдательность детей,
- ✓ развивать эмоциональную отзывчивость,
- ✓ активизировать в речи детей лексику с оценочной семантикой,
- ✓ развивать умения связной речи в процессе построения описательного рассказа с элементами оценки.

На подготовительном этапе актуализировался опыт детей, их отношение к этому времени года: педагог предложил детям на занятии по развитию речи рассказать об осени, спросил, рады ли они приходу осени. Приводим примеры высказываний детей:

Осень (пауза). *Она пришла к нам после лета. Холоднее потом будет* (пауза; вопрос педагога: – *Тебе нравится осень?*). *Да* (пауза; педагог: – *Что именно нравится?*). *Все* (пауза). *Снега нет, как зимой* (Лена И.).

Осенью на деревьях разные листья. А когда дождь, мне плохо, и в садик идти не хочется. Мокрый, как воробей, прихожу (Денис Б.).

Разная осень, потому что тепло, но не как летом. Ручьи бывают. Ой! (машет рукой) *Нет, это весной. Не знаю* (Рома П.).

Золотая осень. Листики красивые, красиво так (пауза). *Много разных листьев* (Олеся Ш.).

Продолжением занятия по развитию речи стала экскурсия в парк. Ведущим методом обучения был метод наблюдения, позволяющий формировать умение всматриваться в объекты природы, выделять в них существенное, замечать изменения, происходящие при смене сезонов, обобщать, делать выводы.

При подходе к парку педагог предложил детям остановиться и рассмотреть парк издалека, давая возможность познакомиться с объектом в целом: *Посмотрите на парк. Какой он?* (дети: *разноцветный, красивый, большой*). – *Какого цвета листья на деревьях?* (дети: *желтые, красные, и зеленые есть*). – *Андрюша точно подметил, что парк разноцветный, а еще о нем можно сказать: пестрый, красочный. Сейчас мы войдем в парк и внимательно рассмотрим листья на деревьях, я думаю, наши представления о красках осени станут богаче.*

В парке дети под руководством педагога рассматривают листья разных деревьев и кустарников, сравнивают их по форме, по цвету, учатся замечать и называть оттенки цветов.

Вот один из фрагментов экскурсии: *Посмотрите, ребята, на лист березы и лист клена. Сравните их* (дети: *у березы листочек меньше; они по краям разные: у клена такой резной, а у березы нет; они желтые*). – *Присмотритесь* (листья прикладываются друг к другу), *желтый цвет у листочков одинаковый?* (дети: *нет, у клена темнее*). – *Верно. У березы листья светло –...* (дети договаривают: *желтые*). – *А у клена?* (дети: *темно-желтые*). – *Яркие листья разных оттенков желтого цвета называют золотыми. Поэтому и осень в эту пору называют... Как?* (дети: *золотая осень*).

В процессе дальнейших наблюдений дети определяют, какого цвета листья на других деревьях, как изменился цвет травы и ее состояние. Актуализируется следующая лексика: *малиновый, багровый, бордовый, палевый, оранжевый, желто-коричневый, желто-серый, бурый, жухлый*.

Во время экскурсии решались не только задачи, связанные с углублением представлений детей о знакомом явлении природы, обогащением и уточнением словаря, но и активизировались эстетические переживания детей, формировались представления о “прекрасном” и гармоничном в природе, создавались мотивы, побуждающие ребенка к созданию высказываний с использованием оценочной лексики.

На активизацию в речи детей оценочной лексики были направлены следующие вопросы педагога: *Какое создается у вас настроение, когда вы гуляете по парку?* (дети: *хорошее, радостное, веселое; Такое... Вот... Ну, когда очень хорошее. Не знаю, как сказать...*). – *Можно сказать – праздничное, превосходное, мажорное*. – *А какие чувства вы испытываете при виде этих великолепных картин, при виде буйства осенних красок?* (дети: *радость, как-то очень хорошо, светлое чувство; а мне жалко, что скоро листики опадут*). – *Видите, какие разные чувства мы все испытываем, видя одно и то же. Кто-то испытывает чувство радости, восторга, ликования; кто-то – испытывает легкую грусть или печаль, а кто-то – покой и умиротворение* (значение всех незнакомых слов детям объясняется, их активизация в речи детей может обеспечиваться во время экскурсии, по ее завершению, на занятиях по ознакомлению с произведениями художественной литературы).

На следующем после экскурсии занятии по развитию речи педагог предложил детям: *Давайте расскажем, например, австралийским детям о нашей осени, поделимся с ними своими наблюдениями и переживаниями во время экскурсии в парк. О чем бы вы рассказали?* К выполнению задания ребенка побуждают социальный (рассказать сверстнику о том, чего он не знает) и гражданский (показать, какая необычная осень в России) мотивы. Перед детьми ставится задача создания преднамеренного, произвольного высказывания, в котором необходимо выразить свое отношение к осенним явлениям. Возможное содержание высказывания, его структура обсуждаются коллективно, но каждый ребенок создает свой текст, самостоятельно определяя его содержание и самостоятельно осуществляя отбор языковых средств.

Представляем высказывания детей на этом этапе опытного обучения:

Осень в разноцветных листочках вся. Желтые, бордовые, темно-красные... Красиво от них в парке, радостно... Не холодно пока еще (Лена И.).

Осень разная. Мне она нравится тем, что много меняется. Когда листопад идет, можно представить, что листья живые. Летят как снег... снежинки, но не тают (улыбается). Не всегда нравится. Когда дождь, осень скучная (Денис Б.).

Осенью, когда тепло, настроение хорошее бывает. У меня сегодня хорошее настроение. И у листьев бывает настроение. У одного веселое, а у другого... такое умершее (Рома П.).

Осенью в парке красиво. Золотые деревья... а есть багровые. И листики узорные. Я букет собрала из листьев. Он похож на хвост белки: такой рыжий и пушистый (Олеся Ш.).

Сравнительный анализ высказываний детей на подготовительном и послеэкскурсионном этапах работы показывает, что высказывания стали более развернутыми, дети активнее используют лексику с оценочным значением, пытаясь с ее помощью не только воссоздать картины природы, но и выразить к ним свое отношение, т.е. предметом оценки становятся не только объекты окружающей действительности, но и чувства ребенка, что свидетельствует о стремлении к самопознанию. В высказываниях появились изобразительно-выразительные средства языка: эпитеты, сравнения, метафоры. Дети употребляют лексику с частнооценочным значением, хотя во время экскурсии в их речи преобладали слова с общей оценкой. Однако высказывания детей не отличаются связностью, структурно несовершенны, что говорит о несформированности умений связной речи и ставит перед педагогом задачу их совершенствования.

Итак, мы убедились, что экскурсия может быть этапом активизации речевой деятельности ребенка, этапом формирования мотивов, побуждающих к оценочной деятельности и созданию оценочного высказывания.

Литература

Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка. Предикатная лексика. – Уфа, 2000.

Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М., 1982.

© Шуритенкова В.А., 2013

Ягупец М.Л.

Екатеринбург, МБДОУ детский сад №438

ПОЧЕМУ РЕБЕНОК ПЛОХО ГОВОРИТ?

В последнее время логопедами, неврологами и педиатрами отмечается стремительный рост патологии в речевом развитии детей дошкольного возраста. Все меньше можно встретить детишек, речь которых развивается без нарушений.

Многие родители задаются вопросом «Почему ребенок плохо говорит?».

Однозначного ответа на этот злободневный вопрос нет. Причины этого явления можно найти и в с каждым годом ухудшающейся экологической обстановке, а также в том, что многие мамы часто бывают не готовы к появлению ребенка и не знают или не хотят знать, как заниматься с ребенком. Кроме того, на нарушение речевого развития оказывают влияние многочисленные осложнения беременности.

Но самая главная причина того, что ребенок плохо говорит, заключается в том, что родители, уделяющие должное внимание развитию речи своих детей, встречаются все реже, да и уровень подготовки воспитателей в детских дошкольных учреждениях, где большую часть времени проводит ребенок, и их отношение к своему труду не позволяют ребенку использовать заложенный в нем от рождения потенциал для развития речевой функции.

В норме первые слова дети должны начинать произносить к моменту исполнения им одного годика. Но некоторые детки начинают это делать чуть раньше, а некоторые чуть позже. Прекрасно, если годовалый малыш уже умеет говорить около 8-10 слов. В два года ребенок уже должен составлять предложения из 2-3 слов, а словарный запас его уже должен составлять 200-300 слов. В три года словарный запас ребенка увеличивает аж до 1000 слов.

Особенности развития речи у мамы или папы ребенка, как правило, передаются по наследству. Пораспрашивайте своих родителей о том, как у вас в детстве развивалась речь, не было ли каких-либо отклонений. Тогда, возможно, вы сможете найти причину того, почему ребенок плохо говорит. Большинство детишек рано начинают понимать речь, т.е. у них активно растет пассивный словарный запас, но применять его на практике начинают позднее, в связи с тем, что их мышцы языка и рта еще не развились в достаточной мере, чтобы произносить слова (они просто настроены на более медленное развитие). Говорить раньше, как правило, начинают девочки. Вероятнее всего, это можно объяснить гендерными (половыми) различиями, а может и тем, что большинство мальчиков рождается более крупными, а следовательно, они более расположены к травмам и гипоксии во время родов. Отсюда могут быть и задержки в речевом развитии.

Одно из важных значений имеет тот факт, с кем и где проводит большую часть времени ребенок. Общение со сверстниками хорошо стимулирует речевое развитие. Поэтому детки, посещающие детский сад, говорить начинают раньше, чем дети, воспитывающиеся в домашних

условиях. Это обусловлено тем, что в детском саду просьбы и желания воспитатель или няня понимает значительно хуже, чем близкие ребенку люди. Поэтому ребенку приходится оттачивать день ото дня свой речевой аппарат, чтобы быть понятым окружающими.

Если ребенок плохо говорит, но при этом видно, что он понимает, когда к нему обращаются с просьбами типа «Скажи до свидания», «Пойдем гулять», «Поддай мне игрушку», «Не трогай!», то поводов для беспокойства нет. Ребенок пока только осваивает речь и накапливает словарный запас, но еще не готов произносить слова. В случае же, когда в два года ребенок совершенно не говорит или в 3-4-летнем возрасте разговаривает так, его невозможно понять, то, конечно, необходимо принимать меры для стимулирования нормального развития его речи.

Нередко, речь современных детей задерживается в своем развитии, бывает нечеткой, многие дети переставляют слоги или нечетко произносят слова (дизартрия). У многих детей дизартрия сохраняется вплоть до поступления в школу. Сегодня мнение о том, с какого возраста необходимы занятия с логопедом для ребенка с дизартрией. Если раньше считалось, что это нужно делать после 5 лет, то сегодня эта возрастная планка сдвинулась до возраста 3 лет.

Основные признаки, которые должны вызвать беспокойства родителей в отношении развития его речи:

- ✓ отсутствие речи или слишком бедный словарный запас;
- ✓ у ребенка возникают трудности при объединении предметов в одну группу по обобщающему признаку и их названию (например, овощи, деревья, одежда и т.п.);
- ✓ ребенок затрудняется в замене слова синонимом, например, «глядеть – смотреть», или подобрать к слову его антоним, например, «смеяться – плакать», «холодный – горячий»;
- ✓ с ребенком трудно устанавливается эмоциональный контакт;
- ✓ ребенок не проявляет активности при общении;
- ✓ ребенок не способен связно описать произошедшие события;
- ✓ ребенок неверно произносит отдельные звуки и переставляет слоги в словах.

Если вы обнаружили у своего ребенка описанные выше признаки, то есть повод обратиться к специалистам по развитию речи. Найти причины нарушений развития речи. Определить круг учебных материалов, которые могут быть вами использованы для улучшения речи ребенка установить регулярность и последовательность занятий, их временную протяженность и то, как их можно сочетать с обычными моментами повседневной жизни выбрать материал по развитию других познавательных процессов, влияющих в свою очередь на развитие речи, таких как память, мышление, внимание, а также мелкой моторики.

Отличающиеся степенью тяжести речевые отклонения дошкольника могут быть следствием многих причин, имеющих как биологическую природу, так социальную, оказывающих влияние на ребенка, начиная с внутриутробного периода и до окончания дошкольного возраста. Отставание в речевом развитии характеризуются определенными механизмами образования.

Выделяют органические и функциональные нарушения.

Нарушения органического характера связаны с поражением различных отделов головного мозга и других биологических систем организма и обуславливаются недостаточным уровнем зрелости коры головного мозга и отклонениями в строении и координации дыхательных и голосовых систем и артикуляционного аппарата.

Причины органических нарушений связывают с травмами, генетическими заболеваниями, интоксикациями, сосудистыми заболеваниями.

Функциональные нарушения появляются под действием социальных причин, таких как педагогическая запущенность, психические заболевания, стрессы, социальная и эмоциональная депривация, возникающая при отсутствии нормального речевого и эмоционального общения со значимыми взрослыми.

Определение причин того, почему ребенок плохо говорит – самый первый этап в работе логопеда, дефектолога или психолога. На этом же этапе специалист собирает сведения о развитии ребенка, начиная с внутриутробного развития и до настоящего времени, о его здоровье, перенесенных заболеваниях, узнает о том, как воспитывается ребенок, в какой обстановке он живет, кто занимается его воспитанием, каковы особенности поведения данного ребенка в семье и в детском саду (если он его посещает).

На следующем этапе специалист разрабатывает индивидуальную коррекционную программу для ребенка, направленную на ликвидацию речевых нарушений.

Но не стоит всецело полагаться на работу специалистов. Родители также регулярно должны заниматься с ребенком и уделять ему достаточно внимания.

Чтобы избавиться от проблемы, связанной с тем, что ваш ребенок плохо говорит, еще с младенчества нужно постоянно вести с ним разговор (иногда даже односторонний), несмотря на то, что вам кажется, что ребенок не реагирует на вашу речь.

Четко и спокойно называйте ему все предметы, указывая на них. Необходимо повторять это несколько раз.

Никогда не позволяйте себе разговаривать с вашим чадом на детском языке, искажая слова, неправильно называя буквы и т.п. Такая речь может только запутать малыша и будет оказывать только отрицательное влияние на его речевое развитие.

Разговаривайте с вашим ребенком всегда, независимо от ваших занятий. На прогулке рассказывайте ему обо всем, что вас окружает: цветах, деревьях, машинах, зданиях, детях и т.д. При переодевании малыша называйте ему его части тела, элементы одежды. Сядя за стол, говорите ему о посуде, столовых приборах, объясняйте, для чего они предназначены.

Обязательно читайте вместе с ребенком книги с картинками, объясняйте, что изображено в книге. Находите знакомые крохе предметы на картинках и объясняйте значение новых. Сначала читайте достаточно простые книжки и запоминающиеся легко стихотворения. Причем делать это необходимо по несколько раз – малышам это особенно нравится. Не нужно торопиться переходить на более сложные книжки, они должны соответствовать возрасту ребенка.

Любые попытки крохи говорить самостоятельно, необходимо поощрять, несмотря на то, что пока еще ребенок плохо говорит. Но со временем вы сможете ее понять. А сначала просто попытайтесь угадать желания ребенка по каким-нибудь другим признакам или задавая наводящие вопросы. Когда вы научитесь понимать ребенка, то после его высказывания, обязательно повторите четко правильно и ясно все, что он сказал.

Соблюдая эти нехитрые правила с раннего возраста ребенка, вы сможете избежать проблемы, что ваш ребенок плохо говорит.

Литература

Павлова Л.Н., Пилюгина Э.Г., Волосова Е.Б., Раннее детство: Познавательное развитие. Методическое пособие. – М., 2000.

Сотникова В. Самые маленькие в детском саду. – М., 2005.

Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004.

© Ягупец М.Л., 2013

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Задачи, стоящие перед современной начальной школой требуют совершенствования существующих и внедрения новых образовательных технологий. Преимущества использования информационных технологий в обучении неоспоримы: это и возможность оперативного контроля знаний, и внесение элемента занимательности, повышающего интерес к обучению, и создание условий для индивидуальной работы, формирования навыка самоконтроля и самооценки. Применение электронных ресурсов органично сочетается с использованием проблемных, исследовательских, игровых методов обучения, позволяет оптимизировать возможности традиционных форм деятельности учащихся, что способствует развитию мышления и творческих способностей учащихся.

В психологической и педагогической литературе (Н.В. Апатова, В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызина, В.С. Швырев и др.) неоднократно подчеркивается, что процесс обучения неразрывно связан с различными процессами передачи информации. Если следовать определению В.М. Глушкова, что информационные технологии – это процессы, связанные с переработкой информации, то можно сделать вывод, что в обучении информационные технологии использовались всегда (Глушков 1982: 39).

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления информационного продукта.

Эмоциональное воздействие от применения в процессе обучения информационных технологий способствует концентрации внимания учащихся на содержании предлагаемого материала, вызывает интерес и положительный эмоциональный настрой на восприятие. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что внимание обучаемого является чрезвычайно важным фактором, способствующим успешности воспитания и обучения, и указывал средства для сохранения внимания: усиление впечатления, прямое требование внимания, меры против рассеянности, занимательность преподавания.

Три из четырех названных К. Д. Ушинским средств, присущи информационным технологиям, которые, обладая широким диапазоном выразительных и технических возможностей, позволяют усилить впечатление от излагаемого материала (Придкасистый 2000: 67).

Грамотное использование информационных технологий вызывает положительный эффект на любой стадии педагогического процесса:

- ✓ на этапе предъявления учебной информации обучаемым;
- ✓ на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия;
- ✓ на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- ✓ на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения;
- ✓ на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации и т. п. (Начальная школа).

Применение информационных технологий позволяет осуществлять интенсификацию учебного процесса и организовать различные виды деятельности учащихся:

- 1) информационно-учебную;
- 2) учебно-игровую;
- 3) экспериментально-исследовательскую;
- 4) самостоятельную.

Эти виды деятельности ориентируются на активное использование информационных технологий учителем и учащимися в качестве инструмента познания и самопознания, на самостоятельное представление и извлечение знаний, совершение «микрооткрытия» в процессе изучения окружающего мира. Использование информационных технологий в учебном процессе необходимо не столько для поддержки традиционных форм и методов обучения, сколько для создания вариативных методик, способствующих личностно-ориентированному развитию учащихся (Придкасистый 2000: 83).

Таким образом, информационные технологии предоставляют возможность:

- ✓ рационально организовать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса;
- ✓ сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия ученика в мультимедийный контекст и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием;

- ✓ построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения;
- ✓ вовлечь в процесс активного обучения категории детей, отличающихся способностями и стилем учения;
- ✓ использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- ✓ интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса.

Выделяют восемь типов компьютерных средств, используемых в обучении, на основании их функционального назначения.

1. **Презентации** – это электронные диафильмы, которые могут включать в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности.

2. **Электронные энциклопедии** – являются аналогами обычных справочно-информационных изданий – энциклопедий, словарей, справочников и т.д.

3. **Дидактические материалы** – сборники задач, диктантов, упражнений, а также примеров рефератов и сочинений, представленных в электронном виде, обычно в виде простого набора текстовых файлов в форматах doc, txt и объединенных в логическую структуру средствами гипертекста.

4. **Программы-тренажеры** выполняют функции дидактических материалов и могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках.

5. **Системы виртуального эксперимента** – это программные комплексы позволяющие обучаемому проводить эксперименты в «виртуальной лаборатории».

6. **Программные системы контроля знаний**, к которым относятся опросники и тесты. Главное их достоинство – быстрая удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов. Главный недостаток – негибкая система ответов, не позволяющая испытуемому проявить свои творческие способности.

7. **Электронные учебники и учебные курсы** – объединяют в единый комплекс все или несколько вышеописанных типов.

8. **Обучающие игры и развивающие программы** – это интерактивные программы с игровым сценарием. Выполняя разнообразные задания в процессе игры, дети развивают тонкие двигательные навыки, пространственное воображение, память и, возможно, получают дополнительные навыки, например, обучаются работать на клавиатуре.

Рассмотрим несколько программ, которые направлены на развитие орфографической грамотности.

Орфографический тренажер «Грамотей Эверест», Разработчик данной программы Сергей Вячеславович Киевский.

Компьютерная обучающая система «Грамотей: ЭВЕРЕСТ» - это игровая состязательная версия популярного орфографического тренажера «Грамотей», предназначенная для развития навыка орфографической грамотности. Простая и увлекательная игровая модель напоминает всем известный «Тетрис»: за время падения слова играющий должен выбрать пропущенную букву или символ. Освоение орфографических правил происходит в виде восхождения на вершину грамотности: игровой результат (уровень восхождения) соответствует нарабатанному навыку письма. Дополнительно к тренировочным игровым упражнениям имеется возможность отработки ошибок, выявленных в процессе игры: пункт меню «Работа над ошибками» Данная программа относится к программам – тренажерам.

На наш взгляд, программа «Грамотей Эверест» соответствует не всем поставленным задачам образования в начальной школе.

Данная программа не обеспечивает выработки сознательных орфографических умений. Это тренажёр для выработки автоматизма при написании слов с орфограммами. Так как ученик не задумывается о положении орфограммы в слове, не задумывается о типе орфограммы и, конечно же, сознательно не применяет правило, а скорее всего, выбирает букву по памяти или наугад. В программе нет определённой структуры, слова падают в случайном порядке. И нет возможности проверить, усвоил или нет ученик определённое правило. Возможно использование тренажёра в домашних условиях.

Интерактивный тренажер по русскому языку к учебникам Т.Г.Рамзаевой для 1-4 классов предназначен для самостоятельного обучения и контроля знаний учащихся начальной школы. Электронное пособие охватывает весь объем материала, изучаемого с 1 по 4 классы по программе Т. Г. Рамзаевой, и обеспечивает эффективную тренировку учеников в выполнении всех типов заданий для 3 класса. В тренажере используется около тридцати пяти тысяч слов в качестве объектов приложения изучаемых правил. Каждая тема в данном тренажере проиллюстрирована разъясняющими

ее плакатами с правилами и примерами Данная программа относится к программам - тренажерам (Marco Polo Group).

На наш взгляд, программа соответствует задачам образования в начальной школе. С помощью данной программы происходит выработка орфографических умений, т.е. определение места орфограммы в слове, определение типа орфограммы.

Следующая программа это «Начальная школа Кирилла и Мефодия. Русский Язык»

Компания NMG представляет новый учебник из серии «Начальная школа» – «Уроки Кирилла и Мефодия. Русский язык. 3 класс».

Учебник предназначен для учеников начальной школы и разработан в соответствии с Государственным стандартом образования РФ.

Учебный материал уроков представлен в игровой форме, наиболее подходящей для детского восприятия. Задания, которые ребенок выполняет в содружестве с анимированным персонажем, позволяют ему легко и прочно усвоить материал школьной программы. Предельно простая навигация позволит ребенку заниматься самостоятельно или с минимальным участием взрослого (Начальная школа).

Система оценки знаний поможет проследить динамику успеваемости, выявить слабые места в понимании предмета и скорректировать процесс обучения.

Учебник включает 217 анимированных интерактивных тренажеров, с помощью которых ученик узнает:

- ✓ из каких частей состоит слово;
- ✓ какие орфограммы встречаются в корне;
- ✓ какие орфограммы встречаются в приставке;
- ✓ какие орфограммы встречаются в суффиксе слова;
- ✓ что такое самостоятельные и служебные слова;
- ✓ как склоняются существительные;
- ✓ какую роль в тексте играют местоимения;
- ✓ как изменяются глаголы по лицам, числам, падежам, временам;
- ✓ что такое прилагательное и какую роль оно играет в языке;
- ✓ что такое главные и второстепенные члены предложения;
- ✓ что такое числительное;
- ✓ какими бывают тексты по своему целевому назначению.

Данные уроки проходят в форме игры. На наш взгляд, программа удовлетворяет задачам обучения орфографии в начальной школе. Представлена теоретическая информация для формирования орфографических знаний, есть упражнения для формирования орфографических умений (умение находить орфограмму в слове, определять её тип).

Огромное влияние на развитие личности современного ребёнка, несомненно, накладывает бурное развитие информационных технологий. Традиционная схема «учитель - ученик - учебник» становится недостаточно эффективной в новой образовательной среде. Поэтому в схему обучения вводится такое звено, как компьютер, а информационные технологии занимают всё большее место в образовательных дисциплинах в частности и по русскому языку.

Использование информационных технологий на уроке способствует активизации внимания, восприятия, воображения, памяти, мышления, творческих способностей и познавательных интересов, что является, приоритетным направлением уроков в начальной школе при использовании определённых информационных средств.

Использование информационных технологий в обучении орфографии может превратиться из вспомогательного, иллюстрирующего приёма в ведущее, продуктивное методическое средство, способствующее орфографическому развитию учащихся. Данная среда позволяет обогатить содержание обучения совокупностью зрительных образов, обеспечивающих сознательное овладение знаниями. Компьютерное представление объекта обладает большой наглядностью и большими возможностями для формирования образа, нежели традиционные способы подачи материала – устные или письменные.

Литература

Глушков В.М. Основы безбумажной информатики. – М. 1982.

Кукушкин В.С. Педагогические технологии. – М. 2006.

Пидкасистый П. И., Тыщенко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения. – М. 2000.

Начальная школа. Уроки Кирилла и Мефодия. URL:<http://soft.mail.ru/program/interaktivnyy-trenager-po-russkomu-yazyku-k-uchebnikam-t.g.ramzaevoy-dlya-1-4-klassov/2.0> [дата обращения: 25.10.2011]

Начальная школа. URL:<http://nachalka.info/> [дата обращения: 01.03.2012]

Багичева Н.В.

Екатеринбург, УрГПУ

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИССОНАНС В ПОСТИЖЕНИИ ОРФОГРАФИИ

Общим местом в практике преподавания русского языка стало утверждение о том, что орфографическая грамотность детей неуклонно падает. Настолько общим, что уже и не обсуждается. Мы как-то начинаем привыкать к орфографическим ошибкам в рекламе, к результатам ЕГЭ по русскому языку, к безграмотной речи звезд и политиков. Более того, сами в смс-сообщениях и в «аське» пишем *щас, пасиба, каза* и т.п. Не спорим с веянием времени (и экономим деньги на смс!), так сказать.

Есть что-то более важное, что нас беспокоит. И это уже не то, что десятиклассник проверяет безударную гласную в корне слова *воплощать* словом *плащ*, а то, что слово *воплощать* для него значит «надеть плащ», а слово *бандероль* обозначает «что-то плохое, связанное с бандой и бандитами». И последнее ему понятнее, потому что про банды он слышал и слышит каждый день из передач и кинофильмов, а бандероль он никогда не видел. Или взять другой случай: одиннадцатиклассница не может прочитать прилагательное *ржаной*, так как ее смущает неправильное, по ее мнению, окончание и ударение: *ржАн^{ый}* должно быть, считает она, или хотя бы *ржАвый*. Словосочетание *ржавый хлеб* ее не удивляет ничуть. На вопрос, из чего делают ржаной хлеб, она отвечает: «Я не знаю, я хлеб не ем». И это *хорошие дети* (по терминологии школьных учителей, то есть из благополучных семей, учащиеся без «троек»), они правильно вставляют в тесте ЕГЭ пропущенные буквы в словах *авангард, благоденствие, благословение, вернисаж, вестибюль* (Самое полное издание типовых вариантов заданий ЕГЭ: 2012: Русский язык. – М.: АСТ: Астрель, 2011), беда только в том, что объяснить значения этих слов они не могут даже приблизительно. Более того, не испытывают потребности.

Куда же исчезает с возрастом у нынешних детей способность – и потребность! – объяснять себе значение употребляемых и употребительных слов, отыскивать их внутреннюю форму? Ведь это и их малолетних К.И. Чуковский называл «величайшими умственными тружениками» (Чуковский: 1968, 29)! Хочется, конечно, в очередной раз спросить *что делать и кто виноват*, но только понимаешь, что ответ предсказуем, традиционен и правилен лишь отчасти: *семья, школа и ЕГЭ*.

Попробуем взглянуть на проблему с другой стороны.

Последнюю четверть века русский язык меняется настолько быстро, что мы порой не успеваем не только усваивать значения некоторых новых слов, но и сами эти слова не успеваем разглядеть в потоке (правильнее будет сказать: шквале) обрушивающейся на нас речи. Не успеваем ни *разглядеть* и *запомнить*, ни *найти* и *обезвредить*.

Обеспокоенность за судьбу языка время от времени «пандемически» поражает все слои населения. Она подобна постоянно мутирующему вирусу гриппа: то птичий, то свиной, то с ударами нелады, то с переносом, то иностранные слова заедают, то *превед* от *медвед* (вот только этого *исчо* нам и не хватало!).

В постоянном раздражении филологи: устали объяснять, что слухи о смерти языка сильно преувеличены и несколько преждевременны. Самое главное: спокойные аргументы никто не слушает (*учить и лечить нас не нужно учить!*), а эмоции только подхлестывают общий ажиотаж.

В постоянном напряжении учителя. К вечным вопросам: *Чему учить их, если они и так больше нашего знают, и как учить, если они ничего не читают?* - и к не менее вечным проблемам жаргонных слов и русского мата добавилась проблема языка в интернете: *Что такое язык в интернете, если это не только издевательство над орфографией? Как в интернете правильно писать АФФТАР ЖЖОТ или АФТАР ЖЖОТ? А ведь надо еще решить, как в реале писать слово РИЭЛТОР-РИЭЛТЕР-РИЕЛТОР-РИЕЛТЕР? Что вообще значит это слово? И если достанет сил, то еще и уточнить, слитно или раздельно что-то там писать* (Багичева: 2010).

При ближайшем рассмотрении выделяется несколько проблем: взаимодействия сленга и других жаргонов с литературным языком; употребления бранных слов *на поле брани* и вне его; употребления заимствований, в которых присутствует какая-то *трудноуловимая аура, привлекательность актуальности и новизны*; притяжения языковой свободы, которая *способствует творчеству и делает речь более выразительной*; необходимости изменения орфографии в реальной жизни и *яростной порчи орфографии* в интернете; становления электронного этикета и утверждения норм русского языка Правительством РФ (Кронгауз: 2009).

Как отмечают некоторые лингвисты, сегодня мы все живем в условиях новой коммуникативной стратегии – стратегии неполного понимания. Огромное количество новых

предметов и явлений и появляющихся вместе с ними новых слов не успевают «перевариваться» нами: кто может точно сказать, что такое МР4? Что значит *такой формат*? Чем айфон отличается от айпада? от айпада? Так ли важно все это знать? В целом-то я ведь понимаю, о чем идет речь! Может быть, потому что «мы сейчас не создаем общественные, профессиональные и культурные отношения, а, скорее, заимствуем их вместе с соответствующими словами, то есть живем в условиях трансляции чужой культуры» (Кронгауз: 2009), мы и не ищем смысла в словах, а воспринимаем их несколько формально, просто как обозначение появившегося неведь как работающего устройства, неведь как называющегося. Денотат имеет для нас большее значение, нежели его название.

Наши дети, живущие в тех же условиях, заполняют свое информационное поле множеством *вроде бы в целом понятных* слов и, усваивая стратегию неполного понимания, переносят ее на освоение и учебного материала. Тест ЕГЭ – это только тест, для достижения нужного результата надо всего лишь правильно вставить пропущенные буквы. Поэтому где-то проверим, где-то, как нам кажется, проверим, а где-то угадаем (если не слово целиком, то хотя бы букву!). Определенно, происходит разрыв формы и содержания, а вместе с тем и появляется семантический диссонанс.

Термин *семантический диссонанс* мы заимствовали из теории концептов. Концептуальный диссонанс – это «полный или частичный срыв коммуникации, вызванный различием ассоциативных связей между концептом и языковой единицей в сознании коммуникантов. При семантическом концептуальном диссонансе ошибочная интерпретация той или иной языковой единицы делает адресата неспособным адекватно извлечь информацию из высказывания адресанта» (Слышкин: 2004, 37). При обучении орфографии подобный семантический диссонанс может проявить себя трояко: во-первых, ребенок не может применить правило в силу того, что не понимает некоторые слова, входящие в само орфографическое правило (Багичева: 2011); во-вторых, с пропущенной в тесте буквой не может опознать слово; в-третьих, ребенок не знает значения слова. Стремясь декодировать написанное, ученик пытается «этимологизировать лакунарную языковую единицу, понять ее внутреннюю форму», а в результате в его сознании актуализируется значение, не соответствующее реальному: *Честолюбие – это значит любить чистоту; Утварь – это мертвое животное, потому что про человека ведь не скажешь: «У!тварь!»; Кучевые облака – чьи облака? это притяжательное прилагательное, потому что суффикс -ев-. Нет, я не знаю, что такое кучевые облака. А еще какие – нЕрьевые? Тоже притяжательное прилагательное, здесь суффикс –й-, как Вы рассказывали.* Вот так и получается: «мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь»...

На наших глазах стремительно меняются способы обретения информации, главным (а для некоторых – единственным) из которых является интернет. Сколько раз каждому преподавателю приходилось слышать от студентов, что задание не выполнено, потому что *в интернете этого нет*. Интернет становится нашим основным коммуникативным партнером.

Что же нам делать для преодоления семантического диссонанса не только при изучении орфографии, но и в обыденной жизни? Больше разговаривать с детьми. Ведь ни из одной образовательной программы не изъяты задачи по формированию словаря обучаемого. Не надо думать, что, если ребенок не задал ни одного вопроса при чтении ему сказки А.С. Пушкина, он прекрасно понял, что такое *парчовая на маковке кичка*. Или что он с первого раза запомнил слова-исключения *изгарь* и *выгарки*. У многих из нас в голове нет-нет да и возникнут заученные в школе *кованый* и *жѣваный*; *оловянный*, *стеклянный* и *деревянный*; *брить* и *стелить* и пр. Только вот грамотными эти знания сделали не всех... *-таки, -ка...*

Литература

Багичева Н.В. В преддверии орфографической грамотности // Филологическое образование в период детства: речевое развитие ребенка: сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 19–20 апреля 2011 г. /Урал.гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2011. – 199 с. С. 49-54.

Багичева Н.В. Любовь к русскому языку и беспокойство за него //Филологический класс. №23. – Екатеринбург, 2010. С.71-73.

Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. 2-е изд., стер. - М., 2009.

Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Монография. – Волгоград, 2004.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

Чуковский К.И. От двух до пяти. Живой как жизнь. – М., 1968.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Знание иностранного языка является насущной потребностью практически каждого школьника, выходящего в информационное пространство интернета. Знание особенностей чужой культуры также необходимо любому ребенку, не только выезжающему за рубеж: с представителями чужих культур учащимся приходится сталкиваться каждый день в школе. Современная школа, преследуя задачу всестороннего развития ребенка, упускает важный, с нашей точки зрения, аспект культурологического образования. Младшему школьнику необходимо дать представление о том, что существуют другие культуры, что другие культуры имеют свои традиции, что необходимо с уважением относиться к ним. В какой-то степени данный аспект присутствует при преподавании иностранного языка в школе, так как, только раскрывая особенности культуры чужой страны, сравнивая ее с своей, мы имеем возможность более глубоко и полноценно понять изучаемый язык. К тому же при этом мы невольно погружаемся в родную культуру и постигаем ее новые грани. Как верно заметил М.М. Бахтин: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины».

Изучение иностранных языков является важным процессом развития языковых, познавательных, мыслительных и коммуникативных способностей ребенка. Одновременно оно позволяет расширить его кругозор, познать через язык другую страну, ее народ и культуру. Обучать языку – значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие ученика. Это приобретает особую значимость в непростых условиях формирования «мультикультуралистического» общества, о проблемах которого сегодня говорят все европейские политики.

Для осуществления эффективного межкультурного общения, необходимо особое внимание уделять более глубокому осмыслению вопросов взаимосвязи языка и культуры, делая акценты на различных смыслах, которые вкладывают представители разных культур в одни и те же слова, а также на особенностях употребления той или иной фразы.

Например, зимой, в гололедицу, женщина поскользнулась и упала. В зависимости от того, кто помог ей подняться — полицейский, муж или случайный прохожий — ответственными и будут обращенные к ней речи:

— *Are you all right, madam?* — вежливо осведомится полицейский.

— *Are you all right, darling?* — побеспокоится заботливый муж.

— *Are you all right?* — с участием спросит незнакомый прохожий.

В приведенной ситуации, все три лица — полицейский, муж и прохожий — спросили бы женщину об одном и том же, но обратились бы к ней по разному.

Madam — это официальная форма обращения, употребительная на официальном уровне вежливости и соответствующая официальному стилю речи.

Darling — это фамильярная форма обращения, соответствующая фамильярному уровню вежливости и фамильярному стилю речи.

Сочувственный вопрос «*Are you all right?*», уместно обращенный к незнакомому человеку, служит также и формой обращения к нему. Вопрос «*Are you all right?*» соответствует нейтральному стилю речи и является вежливым, если уместно задан, на нейтральном уровне вежливости.

Интерес для младшего школьника представляют *Ты*- и *Вы*-формы обращения. В русском языке для обращения к одному человеку употребляются личные местоимения «Вы» и «ты». В современном английском языке нет особого местоимения, соответствующего русскому «ты». Значения русских местоимений «Вы» и «ты» совмещены в личном местоимении «you». В случае, когда обращаются к одному человеку, английское «you» воспринимается как «Вы», когда обращенная к человеку речь соответствует официальному или нейтральному уровню вежливости, и воспринимается как «ты», если обращенная к человеку речь соответствует фамильярному уровню.

В старину в английском языке, наряду с «you», употреблялось местоимение «thou» (ты). Например, в 17 веке, в предисловиях к книгам, авторы употребляли «thou» в качестве формы обращения к читателю. В современном английском языке местоимение «thou» считается устаревшим.

В русском языке много примеров употребления обращения "тетя" и "дядя" к людям страшим по возрасту (друзья родителей, родственники, соседи), в английском же языке они функционируют лишь по отношению к родственникам.

К непониманию также может привести неправильное использование идиом — устойчивых сочетаний слов, образующих единое целое, употребленных, как правило, в переносном смысле, образное и эмоциональное, свойственное только данному языку. Например, «Лить как из

ведра» переводится как «*It rains cats and dogs*», но если перевести это словосочетание дословно, то получится «Дождь льёт кошками и собаками». Или: «Быть на седьмом небе» переводится «*To tread on air*», хотя дословный перевод: «Ходить по воздуху».

Очевидными плюсами лингвокультурологического подхода в преподавании английского языка в начальной школе является:

- ✓ расширение культурного кругозора учащихся;
- ✓ знакомство с традициями, обычаями и этикетом страны изучаемого языка;
- ✓ воспитание толерантности и уважения других наций;
- ✓ формирование навыка вести диалог;
- ✓ возможность показать взаимосвязь между историей, культурой и характером страны;
- ✓ возможность мотивировать учащихся к обучению.

Однако, по нашему мнению, имеются и некоторые недостатки данного подхода. Во-первых, не всегда существует возможность преподавать материал в культурологическом контексте; во-вторых, преподаватель должен иметь очень хорошую культурологическую теоретическую базу; в-третьих, необходима тщательная подготовка к каждому занятию, требующая больших затрат времени.

© Бахарева Е.А., 2013

Болдырева Л.И.
Санкт-Петербург,

Институт специальной педагогики и психологии
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ (НЕРОДНЫМ)
ЯЗЫКОМ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резкое увеличение миграционного потока, необходимость обучения в одном классе наряду с носителями русского языка учеников, не только не владеющих русским языком, но и тех, чьи родные языки относятся к различным языковым группам, – эти обстоятельства с особой остротой ставят методические проблемы обучения неродному русскому языку в условиях вынужденного билингвизма.

Быстрота овладения речью, присущая детям, внешняя легкость их обращения со сложными и тонкими явлениями языка послужили основой разработки методик обучения неродному языку, «повторяющих» процесс овладения ребенком родным языком и речью. Так появились широко известные «метод гувернантки», «прямой метод», «метод погружения» и другие так называемые «естественные», «натуральные» методы, которые в нынешних условиях вынужденного билингвизма становятся нередко ведущими в школьном обучении русскому языку с «полиязычным» составом учеников.

Отличительная черта упомянутых методов – стремление придать самому процессу обучения сходство с условиями освоения неродного языка в обстоятельствах, приближенных к условиям овладения родным языком и речью. В основе «естественных методик» лежит прагматическая цель: как можно быстрее добиться овладения учениками речью на неродном языке, используя уже имеющиеся у них языковые наблюдения, а также речевой опыт детского периода.

Основным приемом «натуральных методов» является, прежде всего, живая разговорная речь, что неизбежно влечет за собой стихийное освоение грамматики неродного (русского) языка.

Положительная сторона «естественных методик» – стремление построить весь учебный процесс наиболее экономным во времени прямым путем, без каких-либо отступлений: от непосредственного показа предмета, действия – к его называнию, соединяя процесс познания с его речевым выражением.

«Натуральные методы» также учитывают возрастные психологические особенности детей – преобладание конкретного мышления над абстрактным: маленький ученик одновременно видит предмет, слышит и произносит его название. Внимание ребенка не раздваивается, оно все сосредоточено на усваиваемых русских словах и выражениях. Применение наглядности в обучении – основная положительная черта «натуральных методов».

Эти методы вызывают активность детей, поскольку исходят от живой разговорной речи, от окружающей реальной обстановки и учитывают желание ребенка поскорее заговорить по-русски. Русские слова и выражения усваиваются детьми в связной речи в предложении, поэтому приобретенные практические навыки сразу же становятся пригодными для общения на изучаемом языке.

Но обозначенные методы предполагают механическое запоминание представленных образцов и подражание им, неродной язык усваивается без достаточной сознательности. И дети, неосознанно освоив те или иные языковые элементы, быстро их забывают, особенно при отсутствии постоянного включения их в собственную речь.

Ведущим приемом реализации «натуральных методов» является имитация, которая предполагает подражательное воспроизведение только что услышанных или увиденных (в случае

овладения письменной формой речи) единиц языка и фрагментов речи. Участие сознания в имитации незначительно, но даже при минимальном участии сознания выполнение имитационных заданий принципиально отличается от имитации в первые годы жизни ребенка. По наблюдениям психологов, последняя находится еще в рамках первой сигнальной системы, а по мере развития ребенка имитация переходит в сферу второй сигнальной системы (Выготский 2002). При последовательном билингвизме, который имеет место в системе школьного обучения, имитация «накладывается» на уже более или менее сформированную систему родного языка и вызывает неизбежную интерференцию, поскольку ребенок, условно говоря, создает «свой язык» или даже несколько моделей языка, которые он по мере своего языкового и речевого развития модифицирует, иногда удачно, а иногда и не совсем.

«Естественные методы» предполагают обучение ребенка второму, неродному языку именно в тот период, когда им уже освоен родной язык. И хотя в устной внешней речи факт владения родным языком игнорируется (учитель не знает родного языка ребенка или особенности родного языка невозможно учесть в процессе обучения, поскольку ученики являются носителями различных языков), но «думать» ребенок все равно будет на родном языке (хотим мы этого или нет, и повлиять на этот процесс не представляется возможным), т.е. неизбежно возникает своеобразная ситуация «перевода», что приводит к тому, что усвоение чужого языка ребенком будет происходить через посредство родного и по аналогии с ним, причем эта аналогия будет устанавливаться самим ребенком. Отсюда возникает сильнейшая интерференция родного языка и появляются «типичные ошибки» на всех языковых и речевых уровнях. Причем эти ошибки остаются надолго, и процесс преодоления ошибок, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, в условиях «полиязычного» обучения протекает стихийно и медленно.

Использование «натуральных методов» обязательно должно сочетаться со специально организованной артикуляционной работой, с формированием и развитием фонематического слуха. Недостаточность внимания к этой стороне языка и речи, сложность организации и проведения фонетико-фонематических упражнений при смешанном обучении носителей и неносителей русского языка приводит к неизбежным ошибкам произношения и в дальнейшем затрудняет усвоение билингвами правил русской графики и орфографии.

В условиях вынужденного билингвизма при использовании «натуральных методов» затруднено формирование языковой и речевой компетенции на неродном (русском) языке, что приводит к нарушениям, как понимания, так и порождения высказывания. В качестве наиболее типичных трудностей школьников-билингвов исследователи отмечают нарушения на этапе внутренней речи процессов декодирования, затруднения перехода от внешней поверхностной структуры предложения к внутренней, трудности установления парадигматических и синтагматических отношений между единицами языка всех уровней, нарушения этапа грамматического структурирования, когда предложение оформляется в соответствии с правилами русского (второго) языка (Космина 2007).

Возникает закономерный вопрос о правомерности подхода к обучению неродному русскому языку только с позиций учета онтогенетических положений развития речи, о разработке более эффективных методов обучения неродному русскому языку в условиях вынужденного билингвизма.

Особую проблему при овладении неродным языком составляет развитие личности в условиях билингвизма как формы взаимодействия, своеобразной конкуренции языковых систем, на которые опирается речевая функция (Беянин 2009; Караулов 2010). Гипотеза «лингвистической относительности», выдвинутая Э.Сепиром и Б.Уорфом, обозначила моделирующую функцию языка, заключающуюся в том, что структура языка определяет структуру мышления: знаки языка, его модели влияют на восприятие и понимание человеком окружающего мира. Степень понимания «чужой» культуры, отраженной прежде всего в слове как основной единице языка, зависит от дистанции между культурами, от знаний учащихся о культуре народа изучаемого языка, от их потребностей в овладении языком и культурой другого народа.

Введение Ю.Н. Карауловым понятия «языковая личность» позволяет методике обучения неродному языку сместить акцент с позиции речевого онтогенеза, с овладения учащимися языковой структурой и перенести его на формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая понимается как «уровень сформированности умений личности в осуществлении эффективной и результативной речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений (а также их смысловое восприятие)» (Седов 2004: 9).

Овладение учащимися неродным русским языком в условиях вынужденного билингвизма происходит тогда, когда коммуникативная (а вместе с ней языковая и речевая) компетенция на родном языке уже сформированы. Вместе с тем процесс формирования коммуникативной компетенции носит длительный характер. Как отмечает А.Р. Лурия, «... слово не только обозначает предметы внешнего мира, действия, признаки, отношения, но и анализирует и обобщает предметы внешнего мира, т.е. является орудием анализа той информации, которую человек получает от внешнего мира» (Лурия 1998:

46). В работе «Язык и сознание» ученый обращает внимание не только на изменение «содержания слова» (объема понятия), но и на то, как строится сознание ребенка, основным «строительным материалом» которого является слово. По его мнению, если в раннем детстве значение слова носит у ребенка аффективный характер, то к концу дошкольного возраста за значением слова кроются конкретные впечатления от реального, практического, наглядного опыта, а на дальнейших этапах за словом стоят уже сложные системы отвлеченных связей и отношений и слово начинает вводить данный предмет в категорию иерархически построенных понятийных систем. Данное положение позволяет сделать вывод о том, что сознание внешнего мира развивается на протяжении онтогенетического развития ребенка: «В процессе онтогенеза вместе со значением слова меняется и та система психологических процессов, которая стоит за словом...» (Лурия 1998: 56).

Родной язык непосредственно участвует в формировании личности человека, выступает средством его регуляции, его самоутверждения, а также формирует языковую личность. Процесс формирования личности и языковой личности включает в себя увеличение и усложнение семиотических отношений человека к окружающему миру, отраженных в парадигматических и синтагматических структурах речи, уже усвоенных на родном языке. Поэтому номинативная функция слова, т.е. обучение новым русским словам, которые обозначают уже известные школьнику-билингву явления окружающего мира, не открывает ему этот мир заново. Запоминание языковых форм, слов и выражений, конечно же, необходимо, но оно должно осуществляться не в отдельности, не в отрыве от мысли, которая в них совершается, а в системно связанных с ними частях.

При овладении неродным, чужим языком, а вместе с ним и другой культурой учащийся сталкивается с «посторонним», что должно в дальнейшем организовать его мышление, управлять его психикой и поведением, т.е. вторгнуться в личностные сферы, где действует вне рефлексивного осознания внутренние соотношения и категории родного языка, внутренней речи и метаязыковые функции мышления, участвующие в процессах порождения речевых высказываний (Леонтьев 2003). Преодоление подобного противодействия лежит не только в аспекте коммуникативного подхода к овладению неродным языком, но и в психолингвистическом освещении личностных сторон обучения чужому языку и речи, учет которых необходим при обучении русскому языку в условиях вынужденного билингвизма.

Литература

Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2009.

Выготский Л.С. Психология. – М., 2002.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.

Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма. – Хабаровск, 2007.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.-СПб., 2003.

Седов К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.

© Болдырева Л.И., 2013

Волкова Е. М.

Екатеринбург, УрГПУ ИПиЦД

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Совершенствование словаря младших школьников – одна из важнейших задач языкового образования в начальной школе. В методике русского языка определены задачи, решаемые педагогом при работе в данном направлении, и приемы, используемые в процессе решения этих задач.

Методика развития речи учащихся на лексическом уровне предусматривает четыре основные линии:

- ✓ обогащение словаря;
- ✓ уточнение словаря;
- ✓ активизация словаря;
- ✓ устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Все названные направления работы над словарем взаимосвязаны (Бородич 1981).

Наилучший толкователь значений слова – контекст. Не случайно в толковых словарях приводятся цитаты-иллюстрации, в которых как бы высвечиваются и основные, и неосновные значения слов, их сочетаемость в разных значениях. В объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих учащихся.

Известно много приемов работы над значениями нового слова. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие деятельности школьников, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным способом. О.Ю. Бронникова разработала следующие упражнения:

- ✓ словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенки значения) слова;
- ✓ сопоставление слов с целью выяснения различий для разграничения паронимов;
- ✓ объяснение значения слова через контекст;
- ✓ включение нового слова в контекст, составленный самими детьми, что является вариантом предыдущего задания. Это прием активизации учащихся, но в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель;
- ✓ выяснение значения нового слова с использованием справочных материалов;
- ✓ показ предмета, картинки, и т.п. или демонстрация действия;
- ✓ подбор синонимов;
- ✓ подбор антонимов;
- ✓ развернутое описание значения слова, состоящее из группы слов или из нескольких предложений;
- ✓ логическое определение значения слова.

Разнообразие приемов и повышение активности учащихся в объяснении значений слов – важнейшая задача словарной работы в начальных классах (Бронникова 2003: 41).

Работа с синонимами – наиболее важная область словарной работы. Лексическое богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимикой. Синонимы – это слова, обозначающие одно и то же явление действительности. Однако они называют одно и то же по-разному, или выделяя в называемом предмете различные его стороны, или характеризуя этот предмет с различных точек зрения. Синонимы могут различаться:

- ✓ оттенками лексического значения;
- ✓ эмоционально-экспрессивной окраской;
- ✓ стилистической принадлежностью;
- ✓ степенью употребительности;
- ✓ сочетаемостью с другими словами (Овчинникова 2000: 312).

Так, к слову «глупый» можно назвать синоним «бестолковый», это слово выражает некоторое пренебрежение, синоним «безмозглый» крайне груб и употребляется лишь в разговорной речи. Синонимы могут обозначать различные стороны самого явления: сказать – произнести, молвить, изречь. В этом синонимическом ряду все слова обозначают действие «сказать» (говорение), но по-разному (Новоторцева 1999).

В начальных классах не дается теоретических сведений о синонимах (как и о других лексических объединениях), однако практическая работа с синонимами, наблюдения над ними формируют у учащихся представления о парадигматике слова. Система практических упражнений с синонимами складывается из следующих элементов:

- ✓ обнаружение синонимов в читаемых текстах, объяснение значений и особенно оттенков значений, различий между словами-синонимами;
- ✓ подбор синонимов, которые могут служить заменой данному, и выяснение оттенков значений, различий употребления;
- ✓ специальные упражнения с синонимами;
- ✓ активизация синонимов, т.е. использование в связной речи;
- ✓ исправление речевых ошибок (неудачное употребление слов), замена слова другим, синонимичным ему и более уместным в данном тексте.

Элементарную работу с синонимами начинают в первом классе. Учитель постоянно обращает внимание учащихся на встречающиеся в текстах синонимы и их градацию (светлое, солнечное небо).

Во втором классе учащиеся подбирают группы из 2-3 синонимов. Обычно при подборе синонимов они располагаются по нарастающей степени: большой, огромный, громадный. Примеры простейших упражнений с синонимами:

- ✓ вычленение из ряда слов двух синонимичных групп;
- ✓ расположение синонимов по возрастанию или убыванию какого-либо признака;
- ✓ подбор синонимов к данному слову;
- ✓ замена синонима в предложении;
- ✓ выбор наиболее подходящего слова из двух-трех синонимов.

Главная цель всякого лексического упражнения – использование слов в собственной речи учащихся.

Антонимы – слова с противоположным значением. Они используются в речи для контраста, для построения антитезы. Контрастные картины, поставленные рядом, воспринимаются ярче (Плещенко 2001).

Работа с антонимами, как и с синонимами, начинается с анализа художественного текста, но затем вводятся и специальные упражнения:

- ✓ подбор антонимов к данным словам;
- ✓ составление предложений с антонимами, точнее – с парами антонимов;
- ✓ замена антонима в предложении;
- ✓ продолжение начатого предложения с антонимами;
- ✓ подбор антонимов к многозначным словам.

Работа над смешиваемыми словами – это, в сущности, работа по уточнению значений слов и их возможных сочетаний. Младшие школьники часто смешивают сходные слова: войти и зайти, надеть и одеть. Словари паронимов приводятся в методических пособиях по развитию речи. Обращаясь к словарям, учитель помогает детям освоить данные слова.

Внимание к выбору слов подготавливает почву для стилистической дифференциации текстов, которая постепенно вводится в 3-4 классах.

С многозначностью слов школьники сталкиваются постоянно, но не всегда осознают ее. К пониманию многозначности дети приходят от иносказания. Впервые с многозначностью слов учащиеся встречаются в период обучения грамоте, читая тексты «Азбуки» ("Букваря"). Основой работы над многозначностью в это время является анализ слов из прочитанного текста, разграничение их значения. Но кроме того проводятся специальные упражнения:

- ✓ подобрать слова, которые имели бы по 2-3 значения; на каждое значение составить предложения. Объяснить значения слов;
- ✓ сравнить значения слов в сочетаниях;
- ✓ подобрать близкие по смыслу слова (синонимы) к каждому значению данных слов;
- ✓ подобрать противоположные по смыслу слова (антонимы) к каждому значению данных слов.

От многозначности слов дети переходят к омонимам, которые обычно предлагаются в занимательных, игровых материалах. Теоретический материал по многозначности и омонимам в начальных классах не дается, и формирование соответствующих понятий проходит лишь подготовительную стадию.

В начальной школе учащиеся знакомятся и с фразеологизмами, хотя программа начальных классов не предусматривает специальной работы над устойчивыми сочетаниями слов. Следовательно, встречающиеся в художественной литературе фразеологизмы должны разъясняться без анализа их типов и внутренней структуры.

Фразеологизмы, как правило, метафоричны, т.е. опираются на иносказание, на многозначность слова, на его способность выступать в дополнительных, «образных» значениях. Поэтому объяснения значения фразеологизмов следует проводить не только путем замены соответствующими синонимами, но и способом развернутого толкования, с указанием на изобразительное значение фразеологической единицы. Обычно работа с фразеологизмом завершается составлением предложения с нею.

В собственной речи младшие школьники используют сравнительно мало идиом, это в основном поговорки и пословицы, «крылатые слова» – литературные цитаты. Необходимо уделять внимание использованию фразеологических единиц в пересказах прочитанных текстов.

Особенно большое значение в обогащении речи учащихся играют пословицы. Школьники не просто запоминают пословицы, помещенные в книгах для чтения, но и связывают их с нравственными проблемами, с жизненными ситуациями, разъясняют их аллегорический смысл, значение отдельных слов и сочетаний.

Активный, т.е. используемый в собственной речи, словарь человека всегда более ограничен, чем объем всех понимаемых слов. Активизацией в методике называют перевод слов из пассивного словаря в активный. Конечная роль словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать максимальное количество слов, научить использовать их правильно, уместно. Перечислим следующие приемы активизации словаря:

- ✓ составление словосочетаний с нужными словами;
- ✓ составление предложений с заданными словами или с одним заданным словом;
- ✓ близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики и фразеологии оригинала;
- ✓ рассказы по наблюдениям, по картинкам и иные сочинения различных типов с использованием опорных слов, т.е. заданных для обязательного употребления (Бобровская 2003: 4).

Таким образом, система совершенствования словаря состоит в том, чтобы слово было школьником:

- ✓ правильно воспринято в тексте;
- ✓ понято со всеми его оттенками и окрасками;
- ✓ усвоено, т.е. вошло бы в его словарь;
- ✓ воспроизводилось в нужных случаях в собственных высказываниях.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что разнообразие методов и приёмов словарной работы позволит пробудить интерес учащихся к слову развивать их речь на лексическом уровне.

Литература

- Бобровская Г.В.* Активизация словаря младшего школьника — Начальная школа. – 2003.- №4.–С. 47-51
Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981
Бронникова, Ю. О. Формирование культуры речи младших школьников / Ю. О. Бронникова // Начальная школа. - 2003. - № 10. - С. 41-45
Новоторцева Н.В. Развитие речи детей — Ярославль, 1999.
Овчинникова И.Г., Берсенева Н.И., Дубровская Л.А., Пенянина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь, 2000.
Плещенко Т.П., Федотова Н.В., Чет Р.Г. Стилистика и культура речи. – М., 2001.

© Волкова Е.М., 2013

Галкина Н.В.

Екатеринбург, гимназия №2

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ЗНАКОМСТВА С СИСТЕМНЫМИ СВЯЗЯМИ СЛОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В системе предметов общеобразовательной школы курс русского языка реализует познавательную и социокультурную цели. Познавательная цель предполагает ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формировании на этой основе знаково-символического восприятия, логического мышления и воображения. Социокультурная цель изучения русского языка включает формирование коммуникативных компетенций учащихся как показателя общей культуры человека, развитие устной и письменной речи (Примерные программы начального общего образования 2010: 9). В начальном обучении предмет «Русский язык» занимает ведущее место, поскольку успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения школьника по другим школьным предметам, а также обеспечивают успешность его «проживания» в детском обществе

Федеральным Государственным Образовательным Стандартом нового поколения определяются результаты освоения учебной программы по русскому языку в неразрывной связи с формированием познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальной школы (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2010: 116).

Таким образом, одна из важнейших задач речевого развития учащихся в школе – это упорядочение словарной работы, выделение ее направлений, а также управление процессами обогащения словарного запаса школьников. А расширение словаря учащихся должно происходить как за счёт увеличения речевых единиц, так и за счёт совершенствования семантики каждого слова.

В то же время на сегодняшний день проблема систематической работы по изучению лексических связей слов в связи с формированием активного словаря учащихся начальной школы не нашла еще должного решения: в методической литературе отсутствует практическое описание методов и приемов данной работы, упражнения в учебниках недостаточно систематичны и знакомят только с отдельными группами лексических единиц.

Предлагаем один из способов решения данной проблемы на примере работы в 1 классе по программе Образовательная система «Школа 2100», авторов Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина.

На первом этапе нашей работы была проанализирована программа и учебные пособия с точки зрения наличия материала для формирования у учащихся представлений о системных связях слов.

В «Пояснительной записке» программы определено назначение предмета «Русский язык» – «заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребёнка, помочь ему осознать себя носителем языка» (Сборник программ 2012: 11).

Одним из важнейших аспектов рассмотрения слова по анализируемой программе является лексический. Так, лексическая работа «пронизывает весь курс: регулярно ведутся наблюдения над значением слов, в том числе однокоренных; объясняются и уточняются значения слов (с помощью толкового словаря). Дети наблюдают над сочетаемостью слов, над словоупотреблением, практически знакомятся с синонимией, антонимией, омонимией, с многозначностью, с переносным значением слова» (Сборник программ 2012: 12).

В 1 классе дети наблюдают за номинативной функцией слов, осознают, что каждое слово имеет значение или несколько значений; учатся пользоваться толковым словарем. Слова с близким или противоположным значением не рассматриваются, можно наблюдать явление омонимии. Нами был сделан вывод, что на материале Букваря и учебника по русскому языку можно проводить качественную лексическую работу.

В начале года была проведена стартовая диагностика уровня развития речи первоклассников. Оценивание проводилось на основе наблюдения и анализа выполнения детьми творческого проекта по созданию своей книги. Жанр определялся каждым самостоятельно (это могла быть сказка, детективная история или случай из жизни). Была дана установка – дети пишут текст самостоятельно, родители принимают участие только в оформлении.

Результаты диагностики показали: частое повторение одних и тех же слов, неточность употребления слов, бедность речи глагольной синонимикой. Первоклассники нечётко дифференцируют значения одного слова, особую трудность для понимания составляют значения с отвлеченной основой переноса («ползут слухи», «идет молва», «душа поет»), трудно осваивается полисемия слова. Многозначное слово обычно знакомо детям в своем основном, наиболее употребительном значении, их легче познакомить с совершенно новым словом, чем с новым значением уже известного им слова.

Таким образом, отмеченные особенности лексики детской речи позволили наметить пути ее развития: уточнение значений имеющихся слов, наполнение слова содержанием, работа с переносными значениями слов. Учитывая то, что речь младших школьников бедна прилагательными, которые уточняют нашу речь, синонимичными глаголами, наречиями, необходимо вводить имена прилагательные в речевую практику детей и научить употреблять синонимичные глаголы.

Проводимая нами словарная работа опиралась на 4 основные линии, выделенные М.Р. Львовым (Львов 1992: 18):

1. Обогащение словаря - введение новых, ранее не известных первоклассникам слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе.

Первый этап – это введение самого понятия «слово», знакомство с функцией слов. Используются дидактические игры, направленные на формирование умения узнавать, обобщать и группировать предметы и слова, их называющие: «Назови одним словом», «Третий лишний», «Кто знает, пусть продолжает».

Второй этап – знакомство с лексическим значением слов.

Работа начинается с ознакомления с «Толковым словарем русского языка» Ожегова С.Е., Шведовой Н.Ю. Дети узнают о том, что такое словарь, какую важную информацию он может дать, насколько богат родной язык. Объясняется понятие «лексическое значение слова», учителем первоначально делаются закладки с указанием страницы и столбца. Вместе с детьми создаётся памятка - алгоритм работы со словарём, которая будет освоена к концу первого класса всеми учащимися. Основными упражнениями с использованием толкового словаря являются:

1. Поиск толкования впервые встретившихся слов либо уточнение значений многозначных слов. Это способствует формированию у учащихся умения объяснять значение слова, происходит расширение пассивного словаря детей;

2. Самостоятельное формулирование толкования лексического значения слова и сравнение его со словарём;

3. Определение по словарю общего и различного в значениях многозначного слова;

После ознакомления с толковым словарём в течение полугодия проводится конкурс «Поймай незнакомые слова». Дети, читая любую литературу, выбирают слова, которые им незнакомы, записывают их в отдельную тетрадь и уточняют их значение вместе с родителями. Такая работа формирует регулятивные и познавательные учебные действия.

Проводятся игры «Угадай - ка», «Опиши и сравни». Выигрывает тот, кто больше угадает загадок, связанных с описанием предметов, действий, явлений, кто точнее опишет предмет, кто даст наиболее точное толкование слова.

Далее происходит наблюдение над таким лексическим явлением, как омонимия. У первоклассников формируется представление об омонимах как о словах, одинаковых по звучанию и написанию, но не имеющих общего в лексическом значении. В процессе наблюдения над стихами, в которых присутствовали омонимы, дети узнали, что омонимы используются также и для создания художественного образа, каламбуров, шуток.

2. Уточнение словаря - наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно; работа по усвоению переносных значений слов, многозначности, оттенков слов в синонимических и антонимических рядах.

Работа по формированию представлений о синонимах была начата с анализа пар слов, включающих абсолютные синонимы (юла, волчок; врач, доктор и т.п.) и постепенно перешла к синонимичным словам, отличающихся компонентами лексического значения (думать, размышлять; быстрый, скорый, проворный; интересный, увлекательный, захватывающий и т.п.). Знакомство с синонимами и антонимами проходило с учетом их постоянного соотношения с многозначностью слов, обращалось внимание на то, что каждому значению многозначного слова соответствует определенный

антонимический и синонимический ряд. В процессе ознакомления с многозначностью и синонимией были включены упражнения на разграничение тематических групп слов.

3. Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный - употребление новых слов в собственной речевой практике – в беседе, в составляемых предложениях, в пересказе и рассказе. Цель словарной работы состоит в том, чтобы активизировать максимальное количество усваиваемых слов, научить использовать их правильно и уместно.

В процессе лексической работы в 1 классе были использованы следующие формы активизации словаря:

- ✓ составление словосочетаний с нужным словом;
- ✓ составление предложений с заданными словами (или одним заданным словом). Например, со словом «улыбнулся», а затем со словами «усмехнулся» и «ухмыльнулся». Дети составляют по несколько вариантов предложений, включается элемент соревнования;
- ✓ близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики оригинала;
- ✓ защита творческих проектов, создание книг.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием окружающей их речевой среды.

Результаты проводимой языковой работы оценивались на основе «Карт индивидуального лингвистического развития первоклассников». Карта включала оценивание продвижения развития ребенка по трем основным параметрам: 1. готовность к школе (развитие психических процессов, речевого развития); 2. чтение; 3. навыки письма. По результатам наблюдения успехи ребенка относились к одному из 3-х уровней: высокому, среднему или низкому. На основании карт была создана сводная таблица по классу, характеризующая одно из направлений работы по языку «Развитие речи». Она включала такие параметры как: словесное рисование, восстановление пропущенного предложения в тексте, построение плана текста с помощью иллюстраций, пересказ, составление рассказа по иллюстрации, составление рассказа по наблюдениям, чтение наизусть. Анализ данных лингвистического развития учащихся 1 класса к концу учебного года показал, что количество учащихся с низким уровнем речевого развития уменьшилось, а количество учащихся со средним уровнем возросло.

Таким образом, можно сделать вывод, что проводимая нами работа по развитию внимания к слову, по формированию сознательного подхода к отбору слов для высказывания повышает уровень речевого развития учащихся и способствует обогащению их словаря. Систематические наблюдения над словом и его значением в контексте воспитывают внимание к слову, интерес к изучению языка, учат понимать значение слова и его роль в художественной речи, тем самым способствуя речевому развитию детей и более глубокому усвоению знаний о языке.

Литература

Примерные программы начального общего образования. – М., 2010.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2010 (Стандарты второго поколения).

Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа / Под ред. Д.И.Фельдштейна. изд. 2-е, доп. – М., 2012.

Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1992.

© Галкина Н.В., 2013

Груздева Н.А.

Екатеринбург, МБОУ гимназия № 9

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ПЯТИКЛАССНИКОВ

В современной школе наиболее актуальной становится задача перехода от гностического к деятельностному подходу, направленному на самостоятельное, активное, личностно ориентированное обучение школьников. В соответствии с ФГОС второго поколения проектная технология обучения является одной из ведущих педагогических технологий, направленных на повышение эффективности учебного процесса.

В федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования по русскому языку эти задачи конкретизируются. Необходимо сформировать такие навыки исследовательской

работы, как «...выдвижение гипотез, осуществление их проверки, владение приемами исследовательской деятельности, элементарными умениями прогноза..., самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера, формулирование полученных результатов» (Сборник нормативных документов 2004: 39).

При этом у детей формируются универсальные учебные действия: познавательные (формулирование проблемы, поиск информации, моделирование, структурирование знаний); коммуникативные (планирование учебного сотрудничества, умение поставить вопросы, выражать свои мысли); личностные (планирование результата, целеполагание, контроль); регулятивные (смыслообразование, коррекция); рефлексивные (нравственно-эстетическая оценка деятельности).

В гимназии № 9 учителя русского языка давно и плодотворно применяют метод проектов в обучении не только старшекласников, но и учащихся младшего и среднего звена. Школьники успешно защищают свои проекты сначала на традиционной школьной научно-практической конференции, затем лучшие проходят этапы городской защиты, в частности в городском Центре одаренности и технологий на конференции для учащихся 5 – 10 классов «Зажги свою звезду».

Проектная работа школьников среднего звена идет по этапам: выбор темы, сбор и отбор материала, его классификация, создание задуманного продукта и, наконец, представление продукта и результата в виде презентации. Необходимо отметить, что все школьники к 5 классу успешно владеют методикой презентации. В отличие от реферативной работы, проект всегда осложнен творческим, самостоятельным выбором проблемы исследования, построением предположения (гипотезы), выбором исследовательского метода. Применяя разноуровневый подход в обучении, мы не навязываем детям единственно возможную форму самостоятельной работы – проект. Ребенок сам вправе выбрать между реферативной и проектной работой. Однако опыт показывает, что наши дети чаще выбирают проектную работу, так как она им кажется более интересной, направленной на раскрытие их творческого потенциала.

Так, после изучения темы «Лексика» на уроках русского языка в двух пятых классах детям была предложена проектная деятельность по данной теме. В исследовательской работе приняли участие все 57 человек (соответственно 28 из 5 «А» и 27 из 5 «В» класса). Все ученики выступили с презентациями результатов своей работы. Из представленных на защиту работ 85 % были проектами и лишь 15 % работ имели реферативный характер. Лучшие 15 работ были рекомендованы на школьную защиту и 8 из них – на городскую НПК «Зажги свою звезду».

При планировании проектной деятельности по лингвистике прежде всего учитывалась высокая мотивация учащихся МБОУ гимназии № 9 к изучению языка. Так, 5 «А», билингвистический класс, имеет высокий уровень подготовки не только по русскому, но и по немецкому языку, так как дети еще в начальной школе были нацелены на углубленное изучение немецкого языка в рамках школьного сотрудничества с немецкими школьниками. Роль учителя при организации проектной деятельности – быть партнером в обучении. Такое сотрудничество между учителем и учеником - принципиально важный момент в личностно ориентированном обучении.

Кроме высокой мотивации, мы учитывали и стремление пятиклассников утвердиться в коллективе, заявить о своей индивидуальности, поэтому считаем наиболее адекватной подростковому возрасту групповую проектную работу. Она дает возможность общаться и самоопределяться, а также – вести самостоятельный (не исключая помощи и консультаций взрослых) творческий поиск в интересующем направлении.

В индивидуальной работе с каждым учеником, втянутым в проектную деятельность, мы опирались на общие принципы педагогической проектной технологии. Это принципы доступности и посильности обучения, открытого образования, сотрудничества, добровольности, личной значимости. Для того чтобы работа состоялась и принесла пользу, нельзя перегружать учеников чрезмерным объемом информации, необходимо ставить посильные задачи, недопустимо слишком расширять тему проекта. Учитель сам должен иметь вкус к исследовательской работе, быть полноправным партнером ученика, уметь организовать групповую работу пятиклассников, создать «мотивационное пространство», которое бы сформировало интерес к работе у каждого ученика, выявило бы его личностный потенциал.

Проектная работа по теме «Лексика» в 5 классе была интегрирована в урочную деятельность. Она непосредственно связана с государственной программой по русскому языку. Технический этап (инструкции учителя, разделение учащихся на группы, определение тем проектов, осознание стоящих перед детьми задач и путей их решения) проходил непосредственно на уроке. Продукт и результат проектной работы были представлены также на уроке, тогда как основная часть работы над проектом проходила вне класса. Учащиеся были ознакомлены с основными этапами работы над проектом и задачами самостоятельной работы на каждом этапе. В организации проектной работы мы придерживались следующих этапов (Абрамова 2012: 14):

1. Предварительный этап: вовлечение учащихся в проектную работу, знакомство с целями, структурой нового вида работы.

2. Определение темы конкретного проекта, разделение учащихся на группы.

3. Выявление проблемы и цели данного проекта.

4. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы, определение методов исследования.

5. Работа в группах, координируемая руководителем проекта, обсуждение промежуточных результатов, корректировка проделанной работы, которая включает: а) сбор информации: обращение к уже имеющемуся опыту, работу с источниками информации, постановку эксперимента, первичную обработку данных; б) анализ собранной информации, формулирование выводов, координацию действий разных групп; в) подготовку презентации проекта.

6. Презентация (демонстрация продукта и результата проекта): доклады или компьютерные презентации.

7. Оценка проекта; рефлексия.

Необходимо отметить, что, выбирая проблемы для проектной деятельности по русскому языку, мы руководствовались, в первую очередь, принципом научности, который предусматривает изучение языка с разных точек зрения (системности, функциональности, учета экстралингвистических факторов). С этим принципом тесно связан принцип опоры на базовое образование, служащее основой для углубления и расширения знаний о языке. Кроме указанных принципов, нами учитывались и принципы этичности, коммуникативности и межпредметных связей.

Приведем несколько примеров исследовательских работ пятиклассников, которые активизируют и расширяют знания по истории, географии, биологии, медицине, литературе, компьютерному программированию, технике, мировой художественной культуре и ряду других дисциплин:

✓ Медицинские профессионализмы и их жаргонные эквиваленты в современном русском языке (Даша М., 5 «А» класс);

✓ Компьютерные неологизмы и жаргонизмы (Дима В., 5 «А»);

✓ Заимствования и русизмы в названиях марок автомобилей (Игорь О., 5 «В»);

✓ Американизмы в наименованиях компьютерных игр (Ярослав М., 5 «В»);

✓ Стилистическая функция старославянизмов в сказках А.С.Пушкина (Миша Х., 5 «В»);

✓ Роль уральских диалектизм в сказах П.П. Бажова (Соня П., 5 «А»);

✓ Арабские заимствования политического характера (Маша Ч. и Женя Л., 5 «В»);

✓ Гламурные французские заимствования – неологизмы (Ангелина и Вероника М., 5 «В»);

✓ Новая мобильная лексика в русском языке (Лера З., 5 «А»);

✓ Особенности функционирования севернорусских диалектизм (Артем Б., 5 «В»);

✓ Фразеологизмы древнерусского происхождения: значение и восприятие (Соня О., 5 «В»);

✓ Немецкие заимствования в истории Урала (Полина С. и Маша Ш., 5 «А»);

✓ Особенности танцевальных неологизмов (Лиза Ш., 5 «В»);

✓ Джазовые неологизмы и их функции в русском языке (Алиса К. и Лиза М., 5 «В»);

✓ Речевой портрет гимназиста (на примере речи учащихся гимназии № 9) (Настя Ф., Алена Б., Оля К., Маша М.);

✓ Языковой портрет жителей Екатеринбурга (ошибки в рекламных текстах, на ценниках в магазинах, в объявлениях) (Ваня З., Никита В.).

Грамотно выбранная тема всегда соответствует задачам развития личности и поэтому она интересна исследователю, расширяет его знания о мире и о самом себе, интересна научному руководителю, содержит в себе проблему.

Таким образом, по нашему глубокому убеждению, формировать интерес к изучению лингвистики на основе проектной технологии необходимо уже в начальном и среднем звеньях общеобразовательной школы. Вместе с созданием текста исследовательской работы подготовка презентации и устного доклада значительно расширяет коммуникативную компетенцию пятиклассников, способствует формированию языковой личности. Умения, которые вырабатываются в процессе проектной деятельности, универсальны и могут быть перенесены в любые другие сферы деятельности.

Литература

Абрамова С.В. Русский язык. Проектная работа старшекласников. – М., 2012.

Дроздова О.Е. Методические рекомендации к урокам языкознания в 5 – 8 классах: пособие для учителя. – М., 2008.

Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников . – 2004. - № 1.

Сборник нормативных документов. Русский язык. – М., 2009.

Кузьминых Е.Л.

Екатеринбург, МАДОУ ЦРР № 87

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ДОШКОЛЬНИКА (В КОНТЕКСТЕ СЕМЬИ)

Языковой портрет ребенка дошкольного возраста будет не полным, если в ракурсе не присутствуют родители. Именно семья как социальное учреждение создаёт условия для оптимизации речевой деятельности дошкольника.

Английская писательница Д. Лешли. в книге «Работать с маленькими детьми» обозначила актуальный для современных родителей вопрос: кто они в воспитании детей? Активные участники или пассивные наблюдатели? (Лешли 2008).

В ДОУ №587 г. Екатеринбурга реализуется проект «Слушаем-Говорим-Понимаем». В нем принимают участие 57% родителей детей от 3 до 5 лет. Постепенно, шаг за шагом, эти родители становятся активными участниками речевой деятельности детей не путём вмешательства и контроля, а путём проявления интереса к языковым способностям своих детей, наблюдения за детским словотворчеством и понимания важности создания условий для речевого развития. Изменения позиции родителей обусловлены расширением круга сведений о речевом развитии ребенка, повышением их компетентности в решении данной проблемы.

Говоря о влиянии семьи на речевое развитие детей, вспомним, что взрослые своим примером, воздействуют на органы чувств ребёнка: зрение, слух, обоняние, осязание. Ребёнок во всём (вербальных и невербальных формах речи) стремится подражать родителям. То, как говорят мама и папа, влияет на психическое состояние детей, мотивирует речевую деятельность самого ребенка. Голос может быть тёплым и ласковым или резким и возбуждающим, а ребёнок либо проявляет инициативу и готовность идти на контакт, либо наблюдаем трудностями в общении ребенка с родителями и отсутствие инициативы в речевой деятельности малыша. Благодаря общению у ребенка возникает ощущение собственной нужности, значимости. Родители это прекрасно понимают, но испытывают затруднения в выборе форм общения и наполнении содержания общения. На родительские вопросы отвечает информационная система, созданная специалистами ДОУ.

При отборе информации для родителей специалисты ДОУ опираются на следующие позиции. Очень важно, чтобы родители знали нормы речевого развития ребенка, отслеживали этапы становления речевых умений и навыков, своевременно обращались к специалистам. Для этого в ДОУ организованы консультации с элементами мастер-класса, где родители могут соотнести особенности речи детей с возрастными возможностями, увидеть своеобразие детской речи; оценить свои возможности в оказании детям посильной родительской помощи в речевом развитии.

Все малыши – гениальнейшие лингвисты! В отличие от взрослых они воспринимают язык как живой организм, в котором всё должно быть устроено гармонично и правильно. Их пытливые умы ждут в языке правдивость, логичность, стройность, красоту. О достижениях своих детей, диалогах с ними родители делятся в созданной ими книге «Так говорят наши дети». Рукописное издание составлено на основе фактического материала, зафиксированного родителями, наблюдений за детьми. В неё вошли неологизмы как результат детского словотворчества, единицы, демонстрирующие уровень речевого развития ребенка.

За время реализации проекта «Слушаем-Говорим-Понимаем» дети научились замещению эгоцентрической речи (речи для себя) речью, приобретающей функцию планирования и регулирования, осознанию «строения речи»; у детей наблюдается интерес к звуковой форме речи, к видоизменению слов, изобретению новых слов, к выразительности собственной речи. Речь стала превращаться в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседа, рассуждение, рассказывание.

Произошло овладение обобщениями различного уровня, содержащими в слове, осознание причинно-следственных связей и, как следствие, у детей появилось умение продолжить рассказ, сказку по предложенной теме, появились формы связной речи, наблюдалось овладение законами родного языка.

От практического овладения речью дети начали переходить к анализу речи; у них появилось осознание различий между предметом и словом, понимание того, что слово – знак предмета и что речь совокупность предложений и слов; стало совершеннее понимание обращённой речи к ребёнку речи, усовершенствовались умения звукопроизношения, фонематического восприятия, увеличился словарный запас детей.

Наблюдалось перерастание ситуативной речи (общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов) в контекстную речь, описывающую ситуацию и понятную без непосредственного восприятия этой ситуации; в связную (указание главных связей и отношений в ситуации) и в объяснительную (последовательное изложение, пояснение).

Родители стали поддерживать инициативу детей в общении, создавать условия для эмоционально-личностного общения с ребенком. При этом родители стали более внимательными к потребностям детей, более доброжелательными и терпеливыми в реакциях на недочеты в детской речи, позитивно оценили открывшиеся возможности совместного совершенствования речевой деятельности. Благодаря участию в проекте «Слушаем-Говорим-Понимаем» семья получила возможность осознанно создавать языковую среду и активней участвовать в речевом развитии дошкольника.

Литература

Лешли Д. Работать с маленькими детьми. – М., 2008.

© Кузьминых Е.Л., 2013

Кусова М.Л.

Екатеринбург, УрГПУ

О СПОСОБАХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Детская речь привлекает внимание исследователей в самых различных аспектах: слово - и формообразование в детской речи (С.Н. Цейтлин), языковая игра в детской речи (Т.А. Гридина), особенности номинаций в детской речи (М.Л. Кусова), развитие лексикона ребенка (С.В. Плотникова), освоение детьми семантических категорий (Г.Р. Доброва, Е.А. Офицерова, М.А. Яценко и др.), внутренняя системность детской речи (С.Н. Цейтлин). Определены особенности усвоения ребенком значения слова, описаны методы и приемы развития его лексикона. Лексикон ребенка представлен как динамический процесс, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, обусловленные влиянием системы языка, речевой среды, дихотомией «система – норма» (об этом подробнее Цейтлин 2009).

При этом аксиоматическими являются положения, что «исследование речевого развития ребенка невозможно без анализа его предметно-практической деятельности, которая обслуживается языком; речевое развитие ребенка неразрывно связано с его когнитивным развитием...» (Цейтлин 2000: 9). С учетом данных положений представляется интересным рассмотреть рефлексии самого ребенка в процессе освоения слова и его семантики, определить, насколько ребенок обращен к данному процессу и контролирует его.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: «Какое слово ты сказала?». Можно заметить, что именно на третьем году жизни ребенок начинает обращать внимание на инструмент общения – язык, во взаимодействии с взрослым пытается выделять единицы языка и речи. Полагаем, что выделению слова из потока речи в данном возрасте во многом способствует деятельность взрослых, направленная на усвоение детьми этикетных формул, «вежливых слов», поскольку освоение этикетных формул сопровождается типичными репликами взрослых в типовых этикетных ситуациях: «Какое слово нужно сказать? Какое слово ты забыл сказать» и т.п. Обращая внимание детей на этикетные, плохие, ласковые, хорошие и т.п. слова, взрослые также способствуют появлению у ребенка понимания, что он использует данную единицу – слово. При этом ребенок может освоить только звуковую форму слова, не понимая его значение. Сегодня такая особенность речевого развития ребенка наиболее ярко проявляется, когда дети воспроизводят рифмованные рекламные тексты, фрагменты рекламных текстов, состоящие из одного слова.

Акцентируя внимание на звуковой форме слова, ребенок уже на третьем году жизни в определенных ситуациях пытается объяснить значение слова, определить его. В соответствии с собственной предметно-практической деятельностью при определении значения слова ребенок опирается на наглядность, например: поднимает – опускает руки, проговаривая: «Вверх – вниз» (М.К.); обозначая свое состояние глаголом «думаю» (Ты что делаешь? – Думаю), принимает позу думающего и делает соответствующее выражение лица; называет детали и части предметов, показывая на эти детали и части: кнопка, дырка. Однако опора на наглядность не единственный способ объяснения ребенком значения слова. Объясняя значение слова, ребенок, кроме наглядности, может опираться на аналогии. Например, говорит о себе: «Большой», – выполняя движение, с помощью которого обычно демонстрируют мускулатуру, и добавляет: «Алеша», – вспоминая богатыря Алешу Поповича, представляя его как эталон в определении качества «сильный» (М.К.).

Установить причины, по которым ребенок обращается к толкованию значений некоторых слов, достаточно сложно. Возможно, первый из приведенных нами примеров связан с повторением упражнения, которое дети выполняют на физкультурных занятиях, второй – с подражанием взрослому. Но заметим, что другие слова, используемые на физкультурных занятиях (вперед – назад, высоко – низко) ребенок не комментирует. Пример с определением прилагательного «большой» позволяет предположить, что к определению значения слова ребенок обращается, когда стремится к правильному, однозначному пониманию его высказывания взрослым, возможно, осознавая, что прилагательное «большой» обозначает иной признак, не тот, о котором хотел бы сказать ребенок

(неразграничение значений прилагательных «большой – сильный» в речи ребенка наблюдается и на четвертом году жизни). Можно также сказать, что, рефлексивизируя процесс освоения слова, ребенок опирается на те приемы, которые использует взрослый, развивая лексикон малыша, причем ребенок обращается и к демонстрируемым приемам, и к тем приемам, которые взрослый использует «на ходу», « по ходу» общения с ребенком. Безусловно, причины обращения ребенка к толкованию слова однозначно определить сложно. Но очевидно, что уже в речи ребенка третьего года жизни наблюдается процесс семантизации слова, установления связи между звучанием и формой.

Обращение к наглядности при объяснении значения слова ребенок использует и на четвертом году жизни: например, проговаривает: «Праздник веселый» – и изображает веселье мимикой. Однако все чаще ребенок пытается определить значение слова, делая это прямо или косвенно. Обычно определение значения слова у ребенка четвертого года жизни наблюдается при появлении словообразовательных инноваций: «Это поднимальник. Он поднимает» (М.К.). Словом «поднимальник» ребенок пытается заменить слово «домкрат», прозвучавшее в речи взрослого, отвергая последнее из-за отсутствия в нем мотивированности. С.Н. Цейтлин подобные явления описывает таким образом: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» (Цейтлин 2000:193).

Отмеченная тенденция, связанная с комментированием собственных инноваций, наблюдается и на пятом году жизни. Ребенок легко реагирует на просьбу определить значение того или иного слова, очевидно, понимая, что в речи взрослого такого слова нет. Часто такое явление наблюдается, когда инновации ребенок создает сам в процессе языковой игры: - Видишь, все на маляку похоже. – А что такое маляка? – Это вещи, которые собранные и путанные. Ты все неправильно собрала, ты все намалякала (М.К.).

В этом возрасте ребенок обращает внимание взрослого на само действие – объяснение значения слова: Где тушат машины, знаешь, как называется? Тушилка машин. Анализируя ситуации объяснения ребенком значений собственных инноваций, отметим, что при этом ребенок использует именно толкование значения слова, пытается создать дефиницию, несмотря на то что есть возможность обращения к наглядности, к ситуации: ребенок определяет значение слова «маляка», хотя неправильно сложенный конструктор находится в поле зрения и на него можно просто показать, сказав, что это – маляка. «... ребенок сознательно идет «в обход» нормы, производя своего рода лингвистический эксперимент с целью пошутить, поиграть с языковой формой и значением (понимая, что созданные им слова или значения не существуют в языке взрослых)» (Гридина 2006: 54). Семантизация значения может быть связана с детскими инновациями, с лексическими единицами, принадлежащими системе языка и осваиваемыми ребенком, а также с формами слов, нечастотными в разговорной речи: Я веду горящие машины. Ну, которые горят (М.К.). Иногда процесс семантизации выглядит как упражнение ребенка в определении значения слова: – Походит на машину, где вещи моют (ребенок). – Это что такое? (взрослый) – Стиральная машина (ребенок).

Т.А. Гридина отмечает, что на пятом году жизни ребенок стремится к точному называнию явлений и действий, «критикует» взрослых за не совсем правильное, с его точки зрения, употребление слова. Исследователь приводит следующий пример: - Как хорошо после бани! (мама после душа) – Какие бани? (Леня) – Ну, после душа (мама). – Да, баня у нас на даче. Ты немножко спутала (Леня) (2006: 53). Поэтому возрастает внимание ребенка к словоупотреблению в речи взрослого: Это не буфет. Это едная. Повтори: едная (М.К.).

Ребенок пытается услышать толкование значений практически всех непонятных для него слов. В случае непонимания значения слова ребенок обозначает этот процесс, используя преимущественно фразу: «Не понял». Например: взрослый говорит о поднимающемся в гору лыжнике: – Пока он до леса дойдет, с него семь потов скатится. – Я не понял. Что такое «семь потов сойдет»? (М.К.). Выражение «Я не понял» ребенок последовательно использует, когда встречается с новым словом, рефлексивизируя таким образом семантизацию значения слова в собственном языковом сознании. Заметим, что ребенок спрашивает у взрослого не только о явлении, действии (Что такое?), но и о слове и его значении. Например, при прочтении фразы: «Коза ушла в бор», – появляется вопрос: «А что такое бор? Я не понял» (М.К.).

Подобно взрослому ребенок начинает обращаться к дефинициям, когда не владеет словом, когда сама лексическая единица отсутствует в его лексиконе, заменяя лексическую единицу толкованием. Например, ребенок присутствовал при разговоре взрослых, где речь шла о хлеве для скота. Спрашивает: – Что это? – Место, где коровка живет (взрослый). Через некоторое время ребенок спрашивает: «А дедушка будет клетку делать, где коровка будет жить?» (М.К.), т.е хлев – клетка, где живет корова. Аналогичный пример: смотрел мультфильм про саранчу, но название насекомого, очевидно, не запомнил. Через несколько часов спрашивает: «Помнишь, такое длинное, блестящее, ну, животное... Как зовут?», и еще неоднократно спрашивал: «Длинное, живое, из мультика» (М.К.), – пока не запомнил слово «саранча». Отметим, что такое внимание к семантике слова отличает детей

среднего дошкольного возраста от детей младшего дошкольного возраста: в речи младших дошкольников многие слова асемантизированы, ребенок среднего дошкольного возраста стремится к семантизации большинства лексических единиц, реализуемых в процессе коммуникации. При этом в его речевой деятельности прежде всего отражаются способы семантизации значения слова, используемые взрослым: опора на наглядность при определении значения слова, опора на словообразовательные связи слов, использование развернутого толкования.

Интересно, что ребенок опирается на дефиницию при эвфемизации собственной речи, в полном соответствии с правилами использования эвфемизмов приводит дефиницию для прикрытого обозначения какого-либо явления. Например, обращается с просьбой к взрослому, планирующему поход в магазин: «Купи мне кругленькое, сладенькое, с игрушкой...» (М.К.). Безусловно, такое определение можно объяснить влиянием рекламы, но эвфемизм ребенок использует осознанно.

Ранее мы отмечали, что обращение к произведениям фольклора помогает ребенку определить значение слова. В среднем дошкольном возрасте ребенок устанавливает в произведении различные связи и отношения, поэтому контекст, парадигматические связи лексических единиц в тексте могут затруднять понимание значения слова. Например, в процессе чтения произведения Р. Кудашевой «Беда Петушка»: За ним следила зорко, Пугала Петушка... – возник вопрос: Что такое зорко? (М.К.). И долго ребенок не мог принять толкование значения наречия, решив почему-то, что данное слово является названием птицы. Обратим внимание: опора на контекст появляется, когда ребенок пытается определить значение признаков слов: прилагательных и наречий, – единиц, традиционно сложных для лексикографического представления.

В старшем дошкольном возрасте язык становится для ребенка объектом познания, и познавательный интерес к языку реализуется не только на уровне фонетического или морфемного состава слов, но и на уровне детского словоупотребления. В частности, для ребенка становятся актуальными парадигматические связи слов, поэтому в старшем дошкольном возрасте последовательно прослеживается влияние парадигматики в определении значения слова. При обращении к синонимам ребенок демонстрирует установку на разграничение их семантики даже при наличии абсолютных синонимов. Например, гиппопотам больше, чем бегемот (Харченко 2005). При этом комментарий ребенка основывается на словообразовательном потенциале синонимов: нельзя сказать гиппопотамёнок, а бегемотик можно. В.К. Харченко фиксирует множество примеров, связанных с разграничением значений синонимов: Почему у нас цари, а в Индии – короли? У Горбачева на голове карта или атлас? Какая разница: красный или бордовый? (Харченко 2005). Подобные примеры, с одной стороны, свидетельствуют, что процесс семантизации лексемы в языковом сознании дошкольника продолжается, но с другой стороны, показывают, что в этом процессе ребенок пытается опираться не только на опыт речевого коллектива, но и на собственный речевой опыт. В данном случае уместно вспомнить замечание А.А. Леонтьева о том, что при опознании слова используются семантико-грамматические и семантические признаки слова (Леонтьев 1999: 131), заключив, что именно на семантические связи продолжает опираться ребенок при определении значения слов.

Таким образом, можно заключить, что вербально-семантический уровень языковой личности отличается не только пониманием смысла слов и их соединений (Караулов 2010:51), но и стремлением объяснить этот смысл, опираясь на способы определения значения слова, извлеченные из процесса речевого взаимодействия с взрослым.

Литература

- Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.
Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
Харченко В.К. Словарь современного детского языка: ок. 10000 слов: свыше 15000 высказываний / В.К.Харченко. – М., 2005.
Цейтлин С.Н. Введение //Речь ребенка: ранние этапы. – СПб., 2000.
Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.
Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

© Кусова М.Л., 2013

Никитина Т.В.
Пермь, Пермский институт ФСИИ России

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ**

Значимая для современного образования проблема овладения лексическим богатством родного языка обусловлена изменениями российского образования в сторону гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, необходимостью формирования личности ученика, который

считает, что он сам может открывать явления, характерные для лексики и осмысливать их. Важнейшей целью модернизации образования является ориентация не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, его познавательных и созидательных способностей в процессе овладения языком, чему способствует организация исследования на уроке.

Общеизвестно, что язык является национальным достоянием, поэтому необходимо в процессе обучения показать тесную связь языка и культуры, отражающую динамику их взаимовлияния друг на друга, их развития, подтвердить тезис о том, что творческая природа языка определяется духом, точнее – духовностью его представителей.

Культурологическое пространство, на наш взгляд, представляет собой совокупность социально-экономических и культурно-исторических условий существования языка как средства общения определенного языкового сообщества. Лингвистическое пространство – это комплекс явлений, факторов и параметров, обуславливающих специфику и сущностные характеристики того или иного языка как системного образования, функционирующего в речи в реальных условиях культурологического пространства.

Современный подход к изучению языка, в частности его лексикона, предполагает анализ лексических единиц как элементов лингвистического пространства в условиях пространства культурологического, что дает новое измерение изучению языка.

Изучение связи языка и культуры в наши дни является одним из основных направлений современного языкознания и способствует более глубокому пониманию семантических и культурологических процессов, происходящих в языке.

Не подлежит сомнению, что язык как социальное явление находится в зависимости от общего культурного состояния народа. Происходящие в России преобразования неоднозначно отразились на состоянии и путях развития русского языка. Он освобождается от многих искажавших его штампов и стереотипов. В то же время наблюдается снижение уровня общей и речевой культуры, грамотности населения, обеднение словарного запаса школьников.

В этих условиях преподавание учебного предмета «Русский язык» в школе приобретает особую общественную значимость, выступает как стабилизирующий фактор функционирования и развития русского языка, повышения языковой культуры общества. При этом в силу номинативной функции слова особое значение приобретает лексическая работа.

Анализ педагогической практики в аспекте реализации содержания лексической работы в основной школе и использования исследовательских методов на уроках русского языка показал, что далеко не все учителя уделяют должное внимание работе с лексикой. Большинство из них ограничивается программой. Кроме того, результаты анкетирования говорят о том, что не все понимают суть исследования и поэтому не могут сформулировать, как оно организуется. Учителя недостаточно знакомы с приемами организации исследования на уроке, и поэтому редко их применяют, а недостаточное изучение средств выразительности лишает школьников возможности увидеть и продемонстрировать богатство и красоту русского языка.

Все это свидетельствует о необходимости пересмотра методического аппарата учебников, что изменит позицию учащегося и позволит овладеть данным материалом в другом аспекте.

Под исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность учащихся, связанную с решением ими творческой исследовательской задачи с заранее не известным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

В образовании цель исследовательской деятельности заключается в приобретении учащимися функциональных умений исследования, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося).

С учетом существующих подходов к определению исследовательских методов нами выделены в порядке возрастания сложности 5 приемов организации исследования языкового материала:

1. «Ситуации затруднения» создаются при различных условиях, но всегда там, где путем комбинирования известного предполагается раскрытие и нахождение чего-то нового. Оно может быть найдено в результате анализа учебного материала, приобретенного на этом или на предыдущих уроках. Самостоятельный поиск ответа на вопрос учителя и порождает у учащихся переживание известного затруднения (Морозов 1959: 68).

2. *Поисковые задачи*, требующие прохождения всех или большинства этапов процесса исследования: 1) наблюдение и изучение фактов и явлений; 2) выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблем); 3) выдвижение гипотез; 4) построение плана исследования; 5) осуществление плана выяснения связей изучаемого явления с другими;

6) формулирование решения, объяснения; 7) проверка решения; 8) практические выводы о возможном и необходимом применении добытых знаний.

3. *Проблемные задачи* – это те задачи, решение которых предполагает хотя и управляемый учителем, но самостоятельный поиск еще не известных школьнику закономерностей, способов действия, правил. Проблемными могут стать задачи на применение уже известных закономерностей в относительно новых условиях, но таких, которые предполагают значительную перестройку знакомых способов решения, выбор из многих возможных вариантов наиболее рационального способа действия, применение общих теоретических положений, принципов решений в реальных практических условиях, требующих внесения в них конструктивных изменений.

4. *Проблемная ситуация* в отличие от задачи включает три главных компонента: 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; 3) возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации. Для создания проблемной ситуации перед учащимися должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям (Махмутов 1975: 218).

5. При выполнении *исследовательских заданий* обязательна самостоятельность учащихся. Деятельность учителя при этом состоит в построении такой совокупности заданий, которая бы обеспечила творческое применение учащимися основных знаний при решении главных, доступных им проблем курса, овладение чертами творческой деятельности, постепенное усложнение решаемых учащимися проблем. Кроме того, учитель призван, при этом методе, контролировать ход работы учащихся, направлять ее в случае отклонения их от правильного пути, проверять итоги работы и организовывать их обсуждения (Скаткин 1971: 159).

В языковом материале нами вычленены явления, способствующие использованию исследовательских методов: а) омонимия – многозначность;

б) антонимы – конверсивы (без введения понятия); в) фразеологизмы; г) устаревшие слова – современная лексика; д) иноязычная – исконно русская лексика, обозначающая одноплановые явления; е) прямое и переносное значение слова с выходом на тропы; ж) общеупотребительная – необщеупотребительная лексика.

Исследовательский метод способен играть решающую роль в развитии творческих возможностей учеников до уровня, обеспечивающего дальнейшее саморазвитие каждого в зависимости от его природных задатков и усердия. Этот метод, даже при его простых вариантах, предполагает готовность обучающегося к целостному решению исследовательской задачи, к самостоятельному прохождению необходимых его этапов.

Для ориентировки в новой ситуации, что характерно для процесса творчества, существенную роль играет обучение специальным умениям: увидеть новую проблему в языковом материале, определить ее характер; подобрать языковые факты для решения этой проблемы и систематизировать их; построить доказательство в процессе выполнения задания на основе найденных фактов; сформулировать выводы на основе решения проблемы, определить возможное их количество; сформулировать способ решения, т.е. определить операции, осуществление которых в процессе решения проблемы приводит к выводу.

Для формирования этих умений могут быть предложены следующие типы заданий: задания, в вопросе которых отсутствует формулировка проблемы, ее надо найти; задания, в тексте которых отсутствует достаточное количество языковых фактов для обоснования вывода, их надо подобрать; задания на построение доказательства; задания, выполнение которых приводит к одному или нескольким выводам, количество которых следует определить; задания на определение способа решения проблемы (Напольнова 1983: 28).

Структура задания исследовательского характера, построенного на материале русского языка, может быть представлена следующим образом: условия задания – языковые факты, в которых содержится определенная проблема, вопросы задания, направленные на исследование данных языковых фактов. Проблема может быть сформулирована в вопросах задания, или вопросы направляют учащихся на поиски проблемы, составляющей сущность задания. В последнем случае, более сложном, формулировать проблему предстоит самим учащимся.

Исследование на уроках русского языка имеет лишь некоторые признаки данного процесса: закономерности выводятся из языкового материала, а исключения даются репродуктивным методом, поэтому нельзя исследование сделать единой системой. Задать алгоритм такой деятельности принципиально невозможно: любое исследование лишается смысла, как только дан образец поиска и его результат. Организовать учебную деятельность учащихся учитель может, лишь осуществляя

исследование вместе с ними, причем мотивы не исходят от школьников, а к этому ученики побуждаются педагогом.

Итак, исследовательские методы, во-первых, формируют черты творческой деятельности, во-вторых, организуют творческое усвоение знаний, т.е. учат применять известные знания для решения проблемных задач и добывать новые, в-третьих, обеспечивают овладение методами научного познания в процессе деятельности по поиску этих методов, и, наконец, они являются условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности (Лернер 1981: 125).

Литература

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.

Морозов М. Ф. Воспитание самостоятельной мысли школьников в учебной работе. – М., 1959.

Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983.

Скаткин Н. М. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.

© Никитина Т.В., 2013

Остренкова М.А.

Ярославль, ЯФ ЛГУ им. А.С. Пушкина

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИКИ КОНСТАНТЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ *СЛОВО* НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Занимаясь вопросом методической организации изучения констант русской культуры на роках русского языка, мы разработали лингвокультуроведческие модули, позволяющие проводить эту работу в системе, включающие в качестве дидактических единиц языковые факты как литературного языка, так и народных говоров Ярославской области. Диалектная лексика и фразеология привлекает внимание школьников уже по той причине, что она (цитируем высказывания учащихся) «необычна», «непонятна», «хочется разгадать слово», а также потому, что обладает сильным магнетическим эффектом, обусловленным осознанием того, что это, как отмечают школьники, «родное», «это то, чем мы отличаемся от жителей других областей». И это положительное эмоциональное отношение к *местному наречию* способствует повышению познавательной активности учащихся, стимулирует речь и образное мышление, мобилизует их на выполнение культуроориентированных заданий.

Включенные в данную статью апробированные материалы являются частью лингвокультуроведческого модуля «Слово», состоящего из отдельных упражнений и целостных уроков-исследований, имеющих общую цель – изучить семантику *Слова* как константы национальной культуры. Выбор константы обусловлен тем, что *Слово* – одна из основополагающих констант русской культуры («Доминанта *слово* отражает фундаментальную черту русской культуры – ее словоцентрический характер. Культурологи, объясняя национальный феномен этноса, отмечают: для русских слово выше дела <...>». [А.Т. Хроленко]). И изучение образно-перцептивного, понятийного и ценностного компонентов константы будет не только развивать языковую и культуроведческую компетенции учащихся, но и способствовать формированию уважительного отношения к родному слову, родной культуре, что не может не сказаться на развитии и нравственных качеств личности школьника.

Изучение константы на уроке предполагает обращение как к её репрезентантам – единицам лексико-семантической и тематической групп (*слово, словечко, глагол* (выс.), *слова; речь, обещание* и др.), денотативный и коннотативный компоненты значения которых позволяют эксплицировать тот или иной смысловой признак константы, так и к словам, не репрезентирующим концептосферу **слова-речи-языка**. Это могут быть номинации реалий разных сфер. Так, дидактическую основу наших упражнений составили слова-номинации растений, цветов, животных, птиц, насекомых, метеорологических явлений (заметим, привлечены названия реалий освоенных детьми сфер).

И в таком случае новые признаки константы *Слово* (как составляющие образно-перцептивного, понятийного и ценностного компонентов ее структуры) могут быть сформированы в процессе получения (и осознания) школьниками информации о полифункциональной сущности слова. Выбранные для иллюстрации данного положения упражнения предполагают наблюдения над номинативной, аккумулятивной, магической, экспрессивной функциями слова.

Таким образом, изучение константы *Слово* на примере номинаций и обогащение ее содержания в индивидуальном сознании ученика связано с осмыслением его (слова) роли в жизни человека и культуре нации.

Выше мы намеренно выделили слово *новые* – «новые» в дополнение к тем, которые были эксплицированы в результате проведенного в школьной аудитории ассоциативного эксперимента, заключающегося в ответах на вопросы *Слово – это ... (?) Слово – для чего? Слово – какое оно?*

Осознание школьниками номинативной функции, заключающейся в назначении слова служить

названием предмета, явления, действия, признака (Нечаев 1976: 99), может обогатить «индивидуальное» содержание константы *Слово* такими признаками, как (представляем часть обработанных данных устного опроса, проведенного после апробации всего модуля) «точное», «называет главное в предмете», «очень нужное», «новый предмет должен иметь слово», «словом отличают один предмет от другого», «одним словом можно сразу сказать о человеке, кто он», «звонкое», «тихое», «шуршащее», «одно слово связывает разные предметы» (говорящий имел в виду способность слова к метафоризации).

Приведем примеры двух упражнений. В первом учащиеся наблюдают над народными названиями цветом и растений, определяют ведущий признак, положенный в основу номинации, и делают вывод о точности и образности русского слова, о творческой способности человека создавать имена, выбирая, как сказал Ф.И. Буслаев, точку зрения, «с которой человек смотрел на предмет при сотворении слова».

Упражнение 1. Прочитайте диалектные названия полевых, луговых цветов и растений: *белопушка, пожарник, рыжун, синюха, горчак, калачик, попутник*. Раскройте секрет каждого слова. Почему вы без труда «разгадали» слова-загадки?

Прочитайте отрывок из стихотворения Константина Бальмонта «Славянское древо». Поэт с помощью приема антитезы создает образы русских трав, растений и цветов и заморских. Какими словами создается противопоставление? По каким признакам поэт противопоставляет *родные* цветы *чужим*? Какую роль играет повтор *у нас*? Что человек подмечал прежде всего в том или ином цветке *Славянского древа*? Чем интересны названия цветов *люб-травы, перелёт-травы, плакун-травы*? Что могут рассказать названия цветов и растений о том, кто им дал имена?

*У нас в полях есть нежный лен
И люб-травы цветет.
У нас есть папороть-цветок
И перелёт-травы.
Небесно-радостный намек,
У нас есть синий василек –
Вся нива им жива.
Есть подорожник, есть дрема,
Есть ландыш, первоцвет.
И нет цветов, где злость и тьма,
И мандрагоры нет
Нет тяжких кактусов, агав,
Цветов, глядящих, как удав,
Кошмаров естества.
Но есть ромашек нежный свет,
И сладких кашек есть расцвет,
И есть плакун-травы.*

Выполнение второго упражнения, дидактическую основу которого составили диалектные зоонимы, направлено на осознание школьниками номинативной функции слова: слово становится именем объекта, в основе номинации оказывается релевантный признак объекта, у слова может развиваться переносное значение на основе ассоциативного сближения реалий разных сфер. Учитель, готовя школьников к написанию творческой работы, обратит внимание на то, что в каждой национальной культуре с тем или иным животным ассоциируются определенные качества, а слова-зоонимы часто используются для характеристики человека. И этот комментарий учителя, а также наблюдения над узуальными зоометафорами будут способствовать осознанию школьниками и аккумулятивной функции слова.

Упражнение 2. Напишите сказку по одной из пословиц о дружбе. Используйте в качестве имен сказочных героев диалектные слова Ярославской области: *ярыш* – заяц, родившийся летом; *мизгирь* – паук; *веретенё* – стрекоза; *чиркун* – сверчок, *овсянник* – медведь, который питается овсом. Объясните, почему народ дал такие названия пауку, зайцу, стрекозе, сверчку?

Прежде чем создавать сказочные сюжет и образы, подумайте, какой чертой характера и поведения будет отличаться каждый герой. Для этого вспомните пословицы, поговорки, сравнения, в которых упоминаются эти животные, а также образные выражения из произведений русской литературы. (Например, *каждый сверчок знает свой шесток; попрыгунья-стрекоза*.)

И экспрессивная функция, заключающаяся в способности слова, языка, речи воздействовать на человека, осознается школьниками при обращении учителя к такому дидактическому материалу, как *природные слова* (К.Г. Паустовский). Слово и вне контекста может вызывать определенные чувства;

даже неизвестное слово способно спровоцировать языковую рефлексию – она может быть связана с семантизацией слова, когда возможна морфологическая или лексическая мотивация или когда информативна сама звуковая оболочка. Одно из упражнений лингвокультуроведческого модуля «Слово» включает текст К.Г. Паустовского о *природных словах*, предполагает толкование эпитета «природный» применительно к слову «слово» и составление лингвистического высказывания-миниатюры «... – природное слово». Учащиеся выбирают одно диалектное слово из «Словаря ярославских природных слов», составленного учителем (это *ленйва* ‘длинная узкая травянистая поляна в лесу’, *листоде́р* ‘сильный осенний ветер’, *северя́к* ‘северный ветер’, *я́сень* ‘хорошая солнечная погода’, *шуми́ха* ‘осока’, *ясне́ц* ‘первый лёд на реке’ и др.), предлагают свое лексическое толкование, проверяют его правильность, обращаясь к Ярославскому областному словарю, и составляют текст.

Экспрессивное обаяние слова заключается и в звуковом образе, и в лексической образности слова (прямой, когда внутренняя форма отсылает к представлению; переносной, когда в процессе метафоризации оказываются задействованными ассоциативные связи – звуковые, зрительные, тактильные и пр.). Следующее упражнение даёт возможность школьникам провести семантизацию образного выражения, написав историю его возникновения.

Упражнение. В Даниловском районе Ярославской области можно услышать выражение *дождик ноги свесил* – так говорят о дожде, который идет где-то неподалеку и его видно (ЯОС, 4: 34). Как вы понимаете этот образ? Напишите сказку-миниатюру, в которой было бы дано «сказочное» объяснение того, как появилось это образное выражение.

Диалектный материал предоставляет возможность осмысления школьниками экспрессивных возможностей словообразовательной системы русского языка. Так, наблюдения над суффиксами, с помощью которых образованы диалектные названия грибов, позволят и обогатить речь школьников за счет определенных аффиксов, и оценить их роль в тексте, на что и нацеливает следующее упражнение.

Упражнение. Прочитайте ярославские диалектные слова – названия грибов: *беляница*, *черны́ш*, *желтушка*, *зеленя́й* (белый гриб, большой и старый с позеленевшей снизу шляпкой), *красну́ха* (подосиновик), *синю́ха* (сыроежка).

Какой общий признак предметов положен в основу их названия? Почему именно этот признак?

Прочитайте русскую народную сказку «Война грибов» в литературной обработке русского писателя Алексея Николаевича Толстого. Какие сказочные слова и обороты речи можно использовать в собственной сказке? Подчерните их. Чем интересны ответы грибов? Выпишите рифмующиеся слова. Какие части слов «создают» рифму? (Выполните частичный разбор по составу рифмующихся слов.)

Война грибов

В старые-стародавние времена царь Горох воевал с грибами. Гриб боровик, над грибами полковник, под дубочком сидючи, на все грибы глядючи, стал приказывать:

– Приходите вы, белянки, ко мне на войну!

Отказались белянки:

– Мы – столбовые дворянки! Не пойдём на войну!

– Приходите вы, рыжики, ко мне на войну!

Отказались рыжики:

– Мы – богаты мужики! Не пойдём на войну!

– Приходите вы, волнушки, ко мне на войну!

Отказались волнушки:

– Мы, волнушки, – старушки! Не пойдём на войну!

– Приходите вы, опенки, ко мне на войну!

– У нас ноги очень тонки! Не пойдём на войну!

– Приходите, грузди, ко мне на войну!

– Мы, грузди, – ребятушки дружны! Пойдём на войну!

Представьте, что грибы, диалектные названия которых вам известны, являются участниками сказочных событий.

Напишите сказку с опорой на текст сказки «Война грибов», сохраните сказочные слова и обороты, введите другие известные вам выражения, свойственные сказочной речи, попытайтесь зарифмовать диалектные названия грибов, составляя диалог в сказке. В рифмованных словах и оборотах отразите возраст, настроение, внешние признаки грибов.

(Учащиеся школы № 39 г. Ярославля включили в свои сказки следующие рифмовки: *мы беляницы – душеньки-девицы; а мы черныши еще малыши; а я желтушка – хохотушка, какой от меня прок; я старик зеленяй – ты меня не обижай; я краснуха, держу востро ухо.*)

Диалектный материал в силу того, что отражает картину мира носителя традиционной народной культуры, предоставляет возможность продемонстрировать и *магическую* функцию слова. В Ярославском областном словаре зафиксирована номинация *Ирина-рассадица* – народное название дня 16 апреля (5 мая).

Представление о магической силе слова, проявляющей в том числе и в том, словом «заклинали плодородие», школьники могут получить, выполняя следующее упражнение.

Упражнение. Прочитайте текст и отгадайте, что высаживали крестьяне? Какие слова помогли вам в этом? Составьте свой «заклинательный» текст по аналогии с данным, зашифровав в нем название какого-либо овоща.

*16 апреля (5 мая) в народном календаре – особый день. Во многих русских деревнях, в том числе и в деревнях Ярославской области, его называли **Ирина-рассадица**. А связано это с тем, что в этот день крестьяне высаживали рассаду (~~капусты~~ – слово пропущено) и приговаривали:*

Не будь голенаста, будь пузаста; не будь пустая, будь тугая; не будь красна, будь вкусна; не будь стара, будь молода; не будь мала, будь велика. (Беляков 1990: 26; Даль 2007: 46).

Наблюдения над антонимами в фольклорном тексте позволят учителю отметить, что они используются с определенной целью – «заклинательной»: положительно-оценочное слово называет желаемый признак (качество), слово с отрицательной оценкой, употребленное с частицей *не*, выполняет «запретительную» роль.

Разделение функций, предпринятое нами для обоснования решаемой в статье задачи, является в определенной степени условным: предлагаемые упражнения дают возможность продемонстрировать действие разных функций.

Творческие задания к упражнениям (написать лингвистическую миниатюру-рассуждение, этимологическую сказку, составить рифмовки с диалектными словами, «заклинательный» текст по аналогии) позволяют школьникам использовать исследуемые функции слова в собственной речевой деятельности и в процессе творческого подхода к осмыслению диалектных слов оценить их точность и образность.

Литература

Беляков Ю.П. Русский месяцеслов. – М., 1990.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т.4 – М., 2007.

Нечаев Г.А. Краткий лингвистический словарь. – Ростов-на-Дону, 1976.

ЯОС – Ярославский областной словарь: в 10 вып./ под ред. Г. Г. Мельниченко. Ярославль: ЯГПУ, 1981 – 1991.

© Остренкова М.А., 2013

Плотникова С. В.
Екатеринбург, УрГПУ

О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЮ ПОЛЬЗОВАТЬСЯ СЛОВАРЕМ

Умение «ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках» относится к важнейшим результатам освоения школьниками программы начального общего образования (Примерная программа 2010: 43). Данное умение входит в группу познавательных универсальных учебных действий и должно формироваться на метапредметном уровне, однако учебный предмет «Русский язык» играет особую роль в обеспечении этого результата. Именно на уроках русского языка ученик должен получить представление о словаре как информационном источнике и научиться обращаться с ним, извлекать из него информацию, необходимую для решения познавательных, коммуникативных и иных задач. Это означает, что умение пользоваться словарями разных типов является на уроках русского языка предметом усвоения.

В рамках других учебных предметов школьник пользуется освоенными на уроках русского языка способами деятельности со словарями, т.е. умение работать со словарем выступает уже как средство познания и усвоения учебного материала. В то же время и на уроках русского языка ученик обращается к словарю как источнику лингвистической информации, справляясь в нем о правописании, значении, особенностях произношения и употребления слова. Значит, при изучении русского языка словари и работа с ними оказываются не только предметом, но и средством усвоения учебного материала.

На наш взгляд, это обстоятельство является одним из факторов, определяющих недостаточную эффективность работы по формированию умения пользоваться словарями. Мало уделяется внимания осознанию младшими школьниками способов деятельности со словарем, переход на использование словаря как средства познания осуществляется рано, когда не освоена еще вся система действий, что приводит либо к закреплению негативных образцов деятельности, либо к отказу от самостоятельного обращения к словарю. Как следствие, неумение быстро ориентироваться в словарях и искать в них информацию проявляют и выпускники основной школы (Осипова 2012).

Надо отметить, что умение работать со словарем не относится к числу новейших требований к результатам начального языкового образования. Задача обучения использованию орфографического словаря традиционно ставилась на начальном этапе обучения языку, а с 2004 года использование и

других словарей русского языка вошло в обязательный минимум содержания основных образовательных программ по русскому языку. В авторских вариативных программах по русскому языку для начальной школы содержание этой работы в разной степени конкретизировалось: указывалось, какие виды словарей должны осваивать учащиеся (толковый, орфоэпический и др.), назывались некоторые частные умения, связанные с обращением к словарю (например, умение выявлять слова, значение которых требует уточнения, использовать алфавит при работе со словарями и справочниками). В учебники русского языка помимо орфографического и орфоэпического (Т.Г.Рамзаева) словариков были включены краткий толковый словарь (Р.Н.Бунеев и др., С.В.Иванов и др.), словарь грамматических трудностей (М.С.Соловейчик и др.). Еще больше количество разнообразных словарей в справочном разделе новых учебников (например, В.П.Канакиной и др., Н.А.Чураковой): помимо упомянутых выше имеются словари синонимов, антонимов, омонимов, фразеологический словарь и словарь однокоренных слов.

В связи с введением нового стандарта начального образования внимание к работе со словарями на уроках русского языка возросло. Это обусловлено установкой на формирование у школьников универсальных учебных действий, к числу которых относится использование словаря как особого информационного источника, а также вниманием к нормативному аспекту языка: в числе требований к результатам освоения программы по русскому языку названо «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета» (Федеральный государственный образовательный стандарт... 2009: 11). Нормы литературного языка фиксируются в словарях, поэтому без обращения к ним достижение планируемых результатов обучения невозможно.

Казалось бы, имеющихся в учебниках словарей достаточно для решения поставленной задачи – формирования у обучающихся умения пользоваться этими словарями. Более того, в связи с требованиями ФГОС авторами многих учебников было увеличено и количество упражнений, побуждающих школьников обращаться к словарям для решения учебных задач. Количество обращений к словарям каждого ученика, несомненно, играет важную роль в овладении умением ими пользоваться, однако результат обучения в большей степени зависит от того, насколько осознанно и правильно ученики будут действовать со словарями, выполняя упражнения. То есть должна быть система упражнений, целенаправленно формирующая соответствующий вид деятельности во всей полноте ее компонентов.

Деятельностный подход к организации обучения предполагает структурирование формируемого у учащихся умения в соответствии с фазами деятельности: мотивационно-целевой, ориентировочной, исполнительской, контрольной.

Возникновение мотивов обращения к словарю и осознание цели его использования выражается в формулировании лексикографического запроса либо в форме вопроса, на который нужно получить ответ (*Что значит слово? Из какого языка пришло слово в русский язык? Как правильно произнести слово?* и др.), либо в форме целевой установки (*Нужно узнать, одна или две буквы л пишется в слове; Я хочу выяснить, от какого слова и с помощью какой части образовалось слово; Мне нужно проверить, правильно ли я употребляю слово* и т.п.). На ориентировочном этапе осуществляется выбор известного словаря, соответствующего запросу, или ориентировка в структуре и содержании незнакомого словаря для соотнесения его с запросом. Выбрав словарь, необходимо найти нужную словарную статью в соответствующей части словаря, что, возможно, потребует приведения слова к начальной форме, поиска его в алфавитном указателе, обращения к вступительной статье и др. действий с конкретным словарем. Обратившись к нужной словарной статье, важно сориентироваться в ее структуре для нахождения и извлечения необходимой информации, прочитать и понять лексикографические пометы, сокращения и условные обозначения. Эта деятельность требует высокой гибкости в использовании разных видов чтения: просмотрового, поискового, ознакомительного и изучающего. В завершение происходит осознание достижения поставленной цели.

Таким образом, в структуре умения пользоваться словарем можно выделить следующие частные умения: формулировать цель обращения к словарю (лексикографический запрос); выбирать словарь в соответствии с запросом; ориентироваться в структуре и содержании словаря; находить нужную словарную статью; ориентироваться в структуре словарной статьи для выделения нужной информации, читать и понимать специфические для словаря способы подачи информации.

Прежде чем использование словаря станет средством решения разного рода задач (учебных, познавательных, коммуникативных), перечисленные умения должны стать предметом усвоения, т.е. в процессе обучения должны создаваться условия для осознания младшими школьниками способов деятельности со словарями. Обеспечиваются ли такие условия в современных учебниках русского языка для начальных классов?

В большинстве учебников даже при наличии достаточного количества упражнений, требующих обращения к словарикам в справочной части учебника, эпизодически встречаются или

вовсе отсутствуют задания, побуждающие детей к использованию отдельных лексикографических изданий. Словарики в учебниках, безусловно, играют важную роль в первоначальном ознакомлении учащихся со словарем как источником лингвистической информации, с разными аспектными словарями русского языка (орфографическим, орфоэпическим, фразеологическим и др.). Однако малый объем этих словариков, преимущественное отражение в них лексики того учебника, частью которого они являются, значительное упрощение способов представления информации не позволяют считать их достаточными для обучения использованию словаря.

Кроме того, формулировка заданий в большинстве упражнений не обеспечивает формирования всего комплекса лексикографических умений и не раскрывает для ученика способов оперирования словарем. Предметом осознания делается в основном использование алфавитного порядка при поиске слова в словаре: «Почему слово **изморозь** дано в словаре перед словом **изморось**?» (В.П.Канакина и др., 2 кл.). Наименее представлены задания, способствующие возникновению мотивации обращения к словарю и обеспечивающие осознанный выбор типа словаря, исключительно редкими являются упражнения, которые учили бы школьников разбираться в структуре словарной статьи, читать и понимать лексикографические пометы. Упражнения такого типа имеются в учебниках Р.Н.Бунеева и др., М.С.Соловейчик и др.: «Прочитай словарные статьи из словаря синонимов и из толкового словаря. Чем они отличаются? В каком случае ты обращаешься к толковому словарю, а в каком к словарю синонимов?» (Р.Н.Бунеев и др., 4 кл.); «Как называется словарь? Что он подсказывает? Как построен? По какой форме в нем, как и в любом словаре, надо искать слова?» (М.С.Соловейчик и др., 3 кл.).

Анализ учебников русского языка для начальной школы показывает, что полноценной системы работы по формированию умения пользоваться лингвистическими словарями в них не заложено, хотя возможности для организации этой работы богатые. Реализовать эти возможности педагог сумеет при условии осознания структуры и содержания формируемого умения, владения приемами мотивации обращения к словарям и понимания необходимости руководства деятельностью учащихся со словарями на начальном этапе обучения.

Нет ни одного педагога, который не понимал бы значимости работы со словарями, однако далеко не каждый учитель достаточно отчетливо представляет содержание этой работы, о чем свидетельствуют результаты проведенного нами опроса. Учителям начальных классов было предложено дать характеристику умения пользоваться словарем, конкретизировать содержание этого умения. 20% опрошенных не дали ответа на вопрос, 45% - назвали более общее умение, являющееся родовым по отношению к названному («*умение работать с различными источниками информации*», «*умение пополнять и корректировать свои знания*» и под.) или использовали синонимическую замену («*умение работать со словарем*», «*умение применять словарь при выполнении работы*» и под.). И только 35% опрошенных в своих ответах назвали хотя бы одно частное умение, входящее в содержание умения пользоваться словарем («*найти и узнать толкование непонятого слова*», «*быстро найти слово по алфавиту*», «*при необходимости знать, к какому словарю обратиться*», «*определять, какой словарь нужен*»). Более половины в последней группе респондентов выделили мотивационный компонент умения: «*чувствовать потребность обратиться к словарю*», «*понимать необходимость работы со словарем*», «*потребность узнавать значение слов*».

Затруднения учителей в осознании операционного состава умения пользоваться словарем объяснимы: в программе не конкретизируется содержание данного умения, а в учебнике не раскрывается система работы по его формированию. Научные исследования в этой области пока не нашли полноценного методического воплощения в силу относительной новизны постановки задачи обучения работе со словарями в начальной школе (Пикалова 2000, Лаврова 2005).

Таким образом, для формирования у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями необходимо представление содержания работы в данном направлении в виде перечня отдельных действий и операций, составляющих структуру формируемого умения, и применение методов обучения, обеспечивающих возникновение у учащихся мотивации обращения к словарям, способствующих осознанному усвоению всех компонентов формируемого умения и приобретению школьниками опыта самостоятельной деятельности со словарями.

Литература

Лаврова Н.М. Методическая подготовка учителя начальных классов к формированию у младших школьников общеучебного умения пользоваться лингвистическими словарями: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.

Осипова И.В. Использование словарей для решения учебных задач в условиях внедрения стандартов нового поколения // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 19-21 июня 2012 года. – URL: <http://www.apkpro.ru/content/view/3552/551/> - [дата обращения 10.03.2013]

Пикалова Н.П. Формирование у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями разных типов: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – М., 2010.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>. - [дата обращения 14.09.2011].

© Плотникова С.В., 2013

Привалова С. Е., Ахматгалиева М. С.
Екатеринбург, УрГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ СТОРОНА РЕЧИ)

Формирование грамматического строя языка ребёнка – область речевого развития, на долгие годы приковавшая к себе пристальное внимание таких известных, признанных во всём мире исследователей лингвистики и психологии, как А.Н. Хомский, Ж. Пиаже, Д. Слобин, Дж.С. Брунер, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздév, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн. Интерес к детской грамматике понятен, ибо чудо постижения системных связей языка – наглядное свидетельство природной одарённости, лингвистической гениальности.

Впервые остро проблема усвоения ребёнком грамматического строя языка встала перед отечественным общественным дошкольным образованием и воспитанием в первые послевоенные годы. В это время многие дети оказались сиротами и воспитывались в детских домах и домах ребёнка. Тогда появилось в литературе страшное слово – госпитализм. При относительном и медицинском гигиеническом благополучии у детей развивались тяжёлые формы психического и физиологического недоразвития. Почему? Оказалось, для полноценного развития ребёнку необходимы не только пища, не только тепло и чистота. Ему необходима любовь, необходимо полноценное общение с близкими взрослыми детьми. Без общения ребёнок не может развиваться. Нарушаются все физиологические и психические функции, в том числе речь и её основное средство – язык.

Более глубоко проблема детской грамматики стала изучаться в пятидесятые годы после выхода в свет фундаментального труда А.Н.Гвоздева «Формирование грамматического строя языка русского ребёнка». В этой работе детально описано, какие грамматические категории, элементы и конструкции появляются в речи ребёнка на каждом возрастном этапе. Этот труд А.Н.Гвоздев посвятил своему сыну Жене, погибшему на Великой Отечественной войне.

Тем не менее, книга А.Н. Гвоздева остаётся непревзойдённым исследованием в своей области. Она оказала и продолжает оказывать влияние на теорию и практику развития речи детей дошкольного возраста в норме и с общим недоразвитием речи. Особенно большое влияние оказали представления А.Н.Гвоздева о лёгкости и филигранной точности, с которой ребёнок анализирует языковые факты. Поддержку эти идеи получили и со стороны К.И.Чуковского, также подчёркивающего изящество и меткость детских изречений.

На огромном фактическом материале К.И.Чуковский показал, что в дошкольном детстве ребёнок обладает повышенной чувствительностью к языку, к смысловой и звуковой стороне речи. Эта чувствительность проявляется в лёгкости, с которой ребёнок запоминает слова, их звучание и значение, осваивает нормы и правила грамматики, в тонкости анализа смысла слова и формы слова, а также в особом, лингвистическом (познавательном) отношении к языку, интересе к словам, звукам, рифмам. У ребёнка в возрасте от двух до пяти возникает как бы поисковая доминанта, ориентировочная поисковая деятельность в сфере языка и речи. Ребёнок неутомимо экспериментирует со словом, как с материальным объектом, так же, как он экспериментирует с предметами и игрушками (Д.Б.Эльконин).

Грамматический строй языка – совокупность форм словоизменения и способов (моделей, типов) построения словосочетаний и предложений, характерных для данного языка, диалекта и т.д.

Выделяют два этапа формирования грамматического строя речи. Первым является этап практического овладения грамматическим строем и ситуации речевого общения, на котором формируется языковое чутье. На втором этапе происходит осознание ребёнком языковых закономерностей, что предполагает использование различных упражнений по совершенствованию языковых навыков (Сохин 1984).

При нормальном развитии речи дети к пяти годам овладевают всеми типами склонений, т.е. правильно употребляют существительные, прилагательные во всех падежах единственного и множественного числа. Отдельные трудности, которые встречаются у детей, касаются редко употребляемых существительных в родительном и именительном падеже множественного числа (*стулы, деревья, колесов, деревьев*).

А. Н. Гвоздев определяет следующий порядок формирования падежных окончаний у детей с нормальным речевым развитием:

1 год 1 мес. – 2 года. Именительный, винительный падеж для обозначений места. Предлог опускается (*положи куклу стол*).

2 года – 2 года 2 месяца. Дательный падеж для обозначений лица (*дан папе*), направления (предлог при этом опускается: *иди бабушке*); творительный падеж в значении орудийности действия (*рисую фломастером*); предложный падеж со значением места – предлог опускается (*лежит сумке*).

2 года 2 месяца – 2 года 6 месяцев. Родительный падеж с предлогом *у*, из со значением направления (*из дома*); творительный падеж со значением совместности действия с предлогом (*с мамой*); предложный падеж со значением места с предлогами *на*, *в* (*на столе*).

2 года 6 мес. – 3 года. Родительный падеж с предлогами *для*, *после* (*для мамы, после дождя*); винительный падеж с предлогами *через*, *под* (*через речку, под стол*).

3-4 года. Родительный падеж с предлогом *до* для обозначения предела (*до леса*), с предлогом (*вместо брата*) (Гвоздев 1961).

Важным показателем правильной речи ребенка является умение использовать предлоги, верно согласовывать существительные с прилагательными и числительными. К трем – четырем годам дети в основном правильно употребляют в самостоятельной речи все простые предлоги (*у, в, на, под, с, из, к, за, до, после*), свободно пользуются ими в своих высказываниях.

К пяти годам дети усваивают основные формы согласования слов: существительных прилагательными всех трех родов, с числительными в именительном падеже.

На первых этапах усвоения грамматических средств и способов языка перед ребенком прежде всего ставят задачу понимать смысл сказанного (например, различать где один предмет, а где много). Следующая задача – использовать то или иное грамматическое средство в собственной речи, говорить так, как говорят другие. Более сложно – самостоятельно образовывать форму нового слова по аналогии со знакомым (рисую карандашом – рисую фломастером – рисую мелом). Более трудная задача – оценивать грамматическую правильность речи, определять, можно или нельзя так сказать (Ф. А. Сохин).

При работе с младшими дошкольниками используются речевые задачи на понимание и использования в речи грамматических средств. Задания оценочного характера по силу старшим дошкольникам.

При отборе материала для игр и упражнений важно организовать его таким образом, чтобы детине просто запомнили ту или иную грамматическую форму, но и в практическом плане освоили правило словоизменения; например, правило выбора окончания существительного в родительном падеже единственного и множественного числа (*стол – столы – столов*). Материал должен давать широкую ориентировку в типах изменений слов, помочь эти типы выделять и дифференцировать.

Закреплению правильных форм существительных среднего рода (*у детей младшего возраста*) способствуют рассматривание картинок, на которых изображены различные предметы.

Родовую принадлежность существительного ярче выявляет согласованное с ним прилагательное, поэтому педагог предлагает в качестве образца предложения из двух слов, в которых существительное согласовывается с прилагательным. Дети, подражая образцу, отвечают двумя словами: «Зеленый огурец, красный шарф, желтое яблоко».

В старших группах значительное место занимают словесные упражнения.

Для закрепления умения определять род имен существительных полезны словесные упражнения типа «Назови какой» («Как сказать про солнышко? Какое оно? Как сказать про дождь? Какой он?»).

В дальнейшем используются упражнения на подбор к прилагательному существительного соответствующего рода. Для этих упражнений целесообразно использовать прилагательные, в которых ударение падает на окончание: *большой, голубой, меховой*, или притяжательные местоимения *мой, твой* (в этом случае лучше слышится окончание). Педагог называет несколько словосочетаний: «Зеленый бант, зеленый карандаш. О чем еще можно сказать зеленый?» (при этом интонационно подчеркнуть окончание прилагательных). На следующем этапе дети вместе с воспитателем вспоминают: «О чем можно сказать зеленое, зеленая?» (А. М. Бородич).

Большинство занятий по формированию морфологической стороны речи для дошкольников строится таким образом, что дети и не подозревают об их истинном назначении. Ребенок всегда видит, осознает игровую, познавательную, практическую задачу: быть внимательным, запомнить, как стояли предметы («Чего не стало?», «Что изменилось?»), обнаружить спрятанный предмет («Прятки»), узнать игрушку по описанию («Чудесный мешочек»), быстро отыскать среди картинок ту, которую назвал воспитатель («Лото»), сделать покупку («Магазин») и т.д.

Ф. А. Сохин утверждает, что просто многократное повторение той или иной грамматической формы не гарантирует еще, что и в дальнейшем ребенок будет говорить правильно. Легко, быстро и

прочно запоминается то, что было включено в игровую или практическую деятельность как необходимое условие ее успешности. Так, эффективное усвоение системы грамматических форм наступает тогда, когда у ребенка возникает ориентировка на звуковую сторону слова. Методика предлагает словесные дидактические игры: «Теремок», например, двери домика не открываются, если неправильно сказать, кто пришел. В играх «Мишка, сделай!», «Зайкина гимнастика», «Поручения» сказочный персонаж не выполняет поручения, если попросили его неправильно. Все эти игры проводят в детском саду, начиная со второй младшей группы. Однако языковой материал игр меняется в зависимости от возраста детей.

Таким образом, разумно организованная систематическая и речевая работа воспитывает в детях любознательность, чуткость к слову и его формам. Научившись прислушиваться к речи, ребенок тонко реагирует на оттенки звучания слов и заимствует из речи окружающих правильные формы. Важно только, чтобы взрослые сами говорили правильно, не допускали ошибок, а также чтобы новое для малыша слово употреблялось в разных падежах, а не только в именительном.

Умение произвольно строить высказывание, целенаправленно отбирать языковые средства, анализировать некоторые грамматические явления очень полезно для последующего обучения в школе, где его будут развивать и совершенствовать.

Литература

Алексеева М.М. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997.

Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. – М., 2005.

Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка. - В кн.: Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.

Грибова О. Е., Бессонова Т. П. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1992.

Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.

Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. – М., 1984.

© Привалова С. Е., Ахматгалиева М. С., 2013

Привалова И.Л.

Екатеринбург, МБОУ СОШ № 66

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Проблема развития языковой личности в системе современного образования является одной из самых актуальных. В научных трудах языковая личность определяется как субъект коммуникации, главными характеристиками которого являются языковая компетенция и осознанная языковая позиция.

Развитая языковая личность определяется следующими правилами: «...а) владение родным языком, родной речью во всём её многообразии; б) личностными интересами, способностями, умениями в социальной жизни; в) творческими данными» (2,57). Каждая из представленных характеристик предполагает творческое отношение к языку, стремление личности совершенствовать свои языковые способности. Это возможно лишь при условии сформированности у индивида основ творческого мышления.

При решении лингвистической проблемной задачи ребёнок испытывает интерес, который формирует мотивацию к изучению родного языка и создаёт предпосылки развития языковой личности ребёнка. Такую работу следует начинать уже в младшем школьном возрасте

Богатый материал для составления подобных заданий содержит лексика. Проблемные задачи, составленные на лексическом материале, основанные на использовании средств языковой выразительности, таких, как явление полисемии, омонимии, синонимии, антонимии, эффективно влияют на развитие основ проблемного способа мышления младших школьников.

С учетом того, что проблема – это всегда знание, содержащее пробелы, неясные места, нарушения логических связей, противоречия, первый тип подобных задач был условно назван нами «Что здесь лишнее?». Учащимся предлагается ряды слов, словосочетаний, где все лексические единицы соответствуют структуре общего и особенного. Например:

-тепловоз, телевизор, партизан, афиша (все слова в ряду однозначные)

- острая приправа, острый язык, острое зрение, острая боль (все словосочетания в ряду характеризуют переносные значения слова острый)

- зелёный цвет, бумажный кораблик, золотое кольцо, грустный человек (все словосочетания характеризуют прямые значения слов зелёный, бумажный, золотой, грустный)

Наряду со словами, соответствующими выбранной структуре, в каждый ряд включается лексическая единица, ей не соответствующая. Учащиеся получают задание: найти данную единицу и объяснить в чём заключается нарушение, противоречие. Например:

-тяжёлый день, грустный дождик, горячее сердце, весёлый мяч, зелёная листва (лишнее словосочетание зелёная листва, так как оно характеризует прямое значение слова зелёный)

-дверной ключ, гаечный ключ, скрипичный ключ, журчащий ключ (лишнее словосочетание - журчащий ключ: он характеризует значение слова-омонима, в то время как другие – разные значения многозначного слова ключ).

Подобные задания можно составить на основе синонимического ряда, например:

- работать, трудиться, действовать, доставлять

-бежать, мчаться, спешить, ехать и др.

В основу ряда могут быть положены антонимические отношения, например:

- свет – тьма, добро – зло, шум – тишина, утро – день (лишняя пара: утро – день, так как эти слова не являются антонимами);

- ранний – поздний, широкий – узкий, яркий – тусклый, тёплый – холодный;

-идти – стоять, грустить – радоваться, класть – брать, сидеть – лежать и др.

Задания на проблематизацию могут быть составлены и на основе законченных высказываний. В этом случае учащиеся должны обнаружить, в чём заключается противоречие, «спрятанное» во фразе, объяснить, по какой причине возникла ошибка и как её можно устранить. Например:

-на тарелке лежат два яблока: одно зелёное, а другое кислое;

- у меня собака большая, умная, а у тебя маленькая и не красивая;

-у старушки было две дочери: одна красивая и работящая, а другая сварливая и злая и др.

Второй тип заданий на проблематизацию противоположен первому и предполагает внесение нарушения, противоречия в цепочку слов, словосочетаний, организованную в соответствии с определённой языковой закономерностью.

- бумага, нож, часы, зеркало ... (все слова в ряду многозначные, значит, продолжить его должно однозначное слово);

-маленький, небольшой, крохотный ... (продолжить ряд может слово, не являющееся синонимом к каждому из указанных);

-заячья норка, уютная норка, спрятаться в норку ... (цепочку может продолжить словосочетание, характеризующее омонимичное заданным значением слова норка, например, пальто из меха норки);

- бледный – румяный, вверх – вниз, жара – холод, нагреть – остудить ... (ряд может продолжить пара слов, не являющихся антонимами) и др.

В основе таких упражнений находится тот или иной тип лексических отношений между словами, который следует применить к другим единицам. Например, даны слова ключ в значении родник и ключ в значении инструмент для отпираания двери. Между собой они находятся в омонимичных отношениях. Учащимся предлагается не только определить тип лексических отношений между словами, но и применить его к другим лексическим единицам, например, к словам лук, коса, нота, составив с ними словосочетания или предложения. Подобные задания можно дать и на основе слов – синонимов, антонимов. Например:

- хороший – отличный жаркий...

Умный...

Холодный...

Старый... и т.д.

-злой – добрый далёкий

Горевать...

Верный...

Сладкий... и т.д.

Такие задания можно усложнять, включая список слов «лишнее». Это следует отразить в формулировке упражнения. Например: подберите к словам правого столбика слова – пары, подобные тем, которые помещены в левом столбике; найдите среди слов правого столбика «лишнее» и объясните, какое несоответствие оно выражает:

- глубокий – мелкий;

Острый...

Частый...

Маленький...

Городской... и т.д.

Таким образом, подобные задания могут носить комплексный характер, так как направлены и на развитие опыта проблематизации, и на формирование нормативного аспекта метода.

Работу с лексическими значениями полисемичных слов предполагают задания, направленные на развитие операциональных умений, важных на этапе применения метода к проблемному материалу. Они всегда связаны с творческим подходом, с поисками ассоциаций, которые вызывает в сознании ребёнка та или иная лексема. Примером такой лингвистической задачи может быть следующее.

- Ребята, у слов есть удивительное свойство: между ними можно устанавливать связи, находить, что-то общее. Мы можем взять два разных слова и найти то, что будет объединять их. Например, слова кит и небо может объединять слово голубой, а слова глаза и кузнечик – слово зелёный. Попробуйте и вы найти такое слово, которое будет общим для слов котёнок и море, овраг и мысль, суп и сердце, поворот и разговор, человек и солнце и др.

Усложнённый вариант подобного задания предполагает поиск ассоциативных связей уже для нескольких многозначных лексических единиц. Например, слова воздух, день, ткань, мороз, хлеб могут быть объединены словом лёгкий, глагол улыбаться становится общим для слов утро, солнце, человек и др. Важно, что составляемые учащимися ряды слов могут быть вариативными, это позволяет детям проявить воображение, фантазию.

Ещё более сложным будет задание, предлагающее составление рассказа с использованием уже найденных ассоциативных связей. Для того что бы объединить полученные словосочетания в связный текст, учащимся нужно продумать тему будущего рассказа, его сюжет. Это развивает навыки связной речи, заставляет искать дополнительные ассоциации и метафоры. Например, выполняя предыдущее задание, учащиеся нашли слово тонкий в качестве общего для слов паутина, лучик, оттенок. На основе этих словосочетаний, значение которых объяснено и усвоено детьми, может быть составлен такой рассказ:

Ранним утром просыпается сказочный лес. Сначала тонкий лучик солнца пробивается сквозь плотные облака, а затем множество таких лучиков падают на землю, и вот они уже осветили всё вокруг. Всеми цветами радуги переливается лесной ручей. Он весело журчит, сообщая лесу о своём пробуждении. Блестят на солнце тонкие паутинки: это паук развесил на дереве свои узоры. Солнечный свет падает на листья, траву, и становятся видны самые тонкие оттенки зелени. Летнее утро дарит новый день лесным обитателям и обещает много приключений.

Специфика рассмотренных заданий заключается в том, что они точно учитывают логику решения проблемы и могут применяться в учебном процессе или на внеклассных занятиях лишь комплексно, системно. Лингвистические задачи такого плана помогают учащимся не только усвоить алгоритм решения той или иной учебной проблемы, но и постичь глубокую взаимосвязь единиц языка, что лежит в основе формирования их языковой компетенции. Важно, что сложность подобных заданий можно варьировать в зависимости от уровня развития мышления и речи того или иного учащегося. Это позволяет осуществлять в процессе обучения индивидуальный подход.

Литература

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2000.

Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учеб. Пос. – М., 2000.

Морковкин В.В. Опыт идеографического описания лексики. – М., 1977.

Родари Дж. Грамматика фантазии. – М., 1978.

Саутина Е. В. Метафора как средство развития мышления и воображения у детей младшего школьного возраста // Вопросы филологии и методики её преподавания. – Киров, 2000. С. 71-75.

Саутина Е. В. Развитие основ проблемного мышления у младших школьников: Учеб.-метод. Пос. – Киров, 2000.

Словарь-справочник по педагогике / Под ред. Н.М. Капустиной. – Киров, 2000.

Теория метафоры: Сб. ст. / Под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М., 1990.

Юлов В.Ф. Активность естественно-научного сознания. – М., 1990.

© Привалова И.Л., 2013

Скачкова Е.И., Плаксина Е.Б.

Екатеринбург, УрГПУ

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДИАЛОГОМ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сущность обучения диалогическим умениям на начальном этапе состоит в том, что в процессе такого обучения у учащихся развивается умение использовать диалогическую речь как средство общения. Основной и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из

основных форм речевого общения являются диалогические умения. Ведь именно отдельные речевые образцы, целые структуры используются затем в реальном общении.

Педагог–психолог О.В. Агаева считает, что при обучении школьников диалогической речи следует:

во-первых, дать понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, чтобы ребята убедились, что вопросо-ответная форма – лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения. На различных примерах следует показать ученикам, что речь лишь тогда будет живой, естественной и по-настоящему диалогической, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражение различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка фактов и т. д.

Во-вторых, обучить ребят нужным репликам, натренировать их до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации.

В-третьих, научить школьников обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т. е. научить их вести собственно диалог. Осуществлению этих задач, помимо чисто методических приемов, помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических подборок, специальных упражнений и текстов.

Изучая труды педагогов, было выявлено, что одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся являются нетрадиционные методы обучения. К ним можно отнести ролевые игры и драматизацию

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. **Ролевая игра** – это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения.

Обязательным элементом игр является разрешение проблемной ситуации. Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности учащихся. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у учащихся. И, наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, а также убеждать собеседника.

Использование театра на уроке показывает высокую эффективность этого приема, прежде всего для развития навыков и умений неподготовленной устной речи на основе мотивации речевых действий. Мало кто из учащихся остается равнодушным перед возможностью попробовать себя в актерском амплуа, все дети становятся активными участниками или свидетелями использования иностранного языка; сначала сознательно, а затем и подсознательно «привязывают» различные речевые обороты к определенным ситуациям общения; более уверенно оперируют ими при выполнении коммуникативно-направленных упражнений; быстро овладевают новой, обусловленной сюжетом лексикой; в последующем, легко справляются с программными заданиями типа: «*Listen, read and act*», «*Dramatize the text*».

Таким образом, нетрадиционные методы обучения диалогической речи дают сильный мотив к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал начального и последующего этапов обучения. Учащиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами (в рамках определенных ситуаций), потом автоматически оперируют ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода (Агаева 2011: 9).

Еще один нетрадиционный метод обучения - использование драматизации на уроках английского языка. Под **драматизацией** в школе следует понимать все воспроизведения в лицах - от драматических игр до подлинного художественного сценического действия с одной стороны, и от импровизации до разыгрывания готовой пьесы - с другой (Магомедова 2008).

Применение драматизации в младших классах особо актуально. Учитывая тот факт, что на начальном этапе обучения заинтересованность детей в предмете играет особую роль, попытаемся решить проблему заинтересованности с помощью драматических постановок на английском языке. Драматизация помогает сделать процесс овладения диалогом на английском языке интересным и увлекательным. Чувство равенства, атмосфера увлеченности дают возможность учащимся преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер, усталость. Драматизацию с младшими школьниками следует начинать с небольших инсценировок стихов, песен, пословиц и поговорок, постепенно переходя к драматизации художественных текстов, постановок сказок на английском языке.

В любой вид деятельности на уроке можно внести элементы драмы, и тогда даже скучное занятие приобретает занимательную форму.

Игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, подготовкой к будущей жизни. Ребенок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл, она точно соответствует его возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений (Выготский 1966: 55).

Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин называют игру ведущим видом деятельности младших школьников, но ученые имеют в виду не то, что она преобладает в его практике среди всех других видов деятельности, а то, что именно она в этот период ведет за собой развитие ребенка.

В играх-драматизациях содержание, роли, игровые действия обусловлены сюжетом того или иного литературного произведения, сказки. Они сходны с сюжетно-ролевыми играми, в основе тех и других условное воспроизведение явления, действий и взаимоотношений людей, а также имеются элементы творчества. Своеобразие игр-драматизаций заключается в том, что по сюжету сказки или рассказа дети исполняют определенные роли, воспроизводят события в точной последовательности.

Чаще всего основой игр-драматизаций являются сказки. Следует руководствоваться следующими параметрами в подборе сказок для драматизации:

- понятный сюжет;
- наличие диалогов;
- положительные герои;
- счастливый конец (Колесникова 1989: 15).

В сказках образы героев очерчены наиболее ярко, они привлекают детей динамичностью и ясной мотивированностью поступков, действия четко сменяют одно другое и младшие школьники охотно их воспроизводят. Драматическая игра ребенка остается игрой, игрой для его собственного удовольствия. Ему достается радость и эстетическое наслаждение, сам процесс игры, само воплощение в другом. Следует отметить, что самостоятельность драматической игры является первой формой драматического творчества учащихся.

С детьми можно обыгрывать как рассказы, так и сказки других народов. Это способствует развитию кросс-культурной грамотности, то есть способности видеть общее и разное в культурах изучаемого языка и своей страны.

Педагог–психолог Н.В.Федотова выделяет следующие этапы написания сценариев:

- прочтение и обсуждение рассказа;
- распределение ролей;
- удаление «he said» и «she said», добавление имен перед речью;
- замена комментариев о героях, их мыслей и чувств на диалог или действие.

Легко драматизируются любимые детьми народные сказки: «Репка», «Колобок», «Теремок».

В играх-драматизациях используются и стихотворения с диалогами, благодаря которым создается возможность воспроизводить его по ролям. С помощью игр-драматизаций дети лучше усваивают идейное содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность.

Таким образом, при обучении диалогической речи необходимо учитывать возрастной и индивидуальный фактор. Как уже говорилось выше, для достижения лучшего эффекта при обучении диалогу необходимо помнить о том, что в основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, т.е. намерение говорящего участвовать в общении. Для того чтобы появился такой мотив на уроке, необходимо создать речевую ситуацию.

Литература

Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка/ О. В. Агаева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. Конф. – Чита, 2011.

Бочарова Л.Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения//Иностр. языки в школе. - 1996. - № 3.

Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. – М., 1966.

Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе. 1989. №4.

Магомедова Л. П. Обучение английскому языку младших школьников / Л. П. Магомедова. English : прил. к газ. «Первое сент.».-2008.- № 22.- С. 5-7.

© Скачкова Е.И., Плаксина Е.Б.

**Троицкая Ю.К.
Екатеринбург, УрГПУ**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Процесс модернизации образования предполагает формирование коммуникативной компетентности школьников. От уровня развития коммуникативных умений учащихся начальной

школы зависит не только эффективность их обучения и воспитания на всех этапах школьной жизни, но и вся их дальнейшая жизнь, как в профессиональном, так и в личностном плане.

В практике обучения и воспитания младших школьников существует явное противоречие между потребностью видеть детей добрыми, социально развитыми, нравственно воспитанными, общительными и направленностью учебно-воспитательного процесса преимущественно на развитие познавательной сферы ребенка. При этом недооценивается важность развития коммуникативных умений учащихся.

Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. «Коммуникативная компетенция - это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) - стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения - умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели».

Коммуникативную компетенцию сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями, готовностью к решению проблем на родном и иностранном языке в единой логике. Развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями. Обучение коммуникативной деятельности, как известно, является непосредственной задачей обучения иностранным языкам, и чем раньше начинается этот процесс, тем лучше.

В рамках уроков иностранного языка у учащихся формируются следующие коммуникативные умения (осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения):

1. Информационно-коммуникативные умения:

- вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение);

- ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, учителем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения);

- соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя жесты, мимику, символы; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

2. Регуляционно-коммуникативные умения:

- согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению (осуществление само и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий и операций в определенной логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий);

- доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, сообщать о своих намерениях, давать советы и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, взрослым, учителю);

- применять индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, математические символы, музыку, движение, графическую информацию для выполнения заданий с общей целью, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной, научно-популярной, справочной литературой, словарем в учебнике);

- оценивать результаты совместного общения (критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального по ведению невербальному).

3. Аффективно-коммуникативные умения:

- умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению,

- проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению,

- оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Изучение иностранного языка с начальной школы является насущной необходимостью, учитывая тот уровень знаний, каким должны овладеть выпускники средней школы. Психологические особенности детей младшего школьного возраста таковы, что у ребенка прекрасно развита долговременная память. Все что ребенок учит - надолго запоминается. При этом следует использовать

преимущества детской памяти, например, прочность запоминания. Ребенок способен запоминать языковой материал целыми блоками, «впечатывать» его в память.

Но это происходит лишь в том случае, если у него создана соответствующая установка, и ему очень важно запомнить тот или иной материал.

Урок иностранного языка рассматривается как социальное явление, где классная аудитория - это определенная социальная среда, в которой учитель и учащиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом, где учебный процесс - это взаимодействие всех присутствующих. Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр.

Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету.

Игры способствуют выполнению следующих методических задач:

1. Создание психологической готовности детей к речевому общению;
2. Обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
3. Тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Таким образом, можно говорить о том, что использование ролевых игр на уроках иностранного языка, способствует формированию коммуникативных умений, что является важнейшей составляющей для развития коммуникативной компетенции учащихся.

Литература

Бычкова Е.В. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2008. - № 1.

Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 2.

Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М., 2000.

Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М., 1981.

Макимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2005. - №1. - С. 3 - 7.

Соловова Е.Н. Задачи языкового образования в русле глобальных проблем // English. – 2005. - № 17.

© Троицкая Ю.К., 2013

Чиликова И. А.

Екатеринбург, МАОУ Лицей №130

РАБОТА НАД ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

На современном этапе развития школьного образования особую значимость приобретает проблема гуманитарного развития личности. Развитие информационных и компьютерных технологий, процесс глобализации могут привести к утрате национальных ценностей и традиций русского народа. В этих условиях благодаря своей кумулятивной функции язык становится средством обогащения духовно-нравственного мира школьника и приобщения его к ценностям русского народа.

Одной из целей обучения русскому языку в школе сегодня становится формирование культуроведческой компетенции, которая предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка, взаимосвязи его и истории народа.

Язык – явление уникальное: он является средством общения и формой передачи информации, средством хранения и усвоения знаний, частью духовной культуры народа, средством приобщения к богатствам культуры и литературы.

Не случайно языковое образование понимается как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа – носителя данного языка» (Рамзаева 2009: 24). Важно, чтобы в процессе языкового образования ученик, усваивая язык, познавал мир и учился жить в этом мире, приобретая ценностные ориентиры, приобщался к духовным богатствам, хранимым языком. Такой подход будет способствовать самореализации личности в культурно-образовательном пространстве. Связь между изучением языка и постижением культуры в течение длительного времени является объектом внимания ученых: Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, Л.В. Щербы и др.

Вопрос о соизучении родного языка впервые был поставлен Ф.И. Буслаевым, который подчёркивал важность развития духовных способностей учащихся, приобщения их к настоящему и

прошлому своего народа. По мнению Ф.И. Буслаева, изучение языка должно идти рядом с историей, культурой, изучение языка должно обогащать личность нравственными представлениями народа.

В современной лингвистике проблема взаимосвязи языка и национальной культуры не утрачивает своей актуальности. Она освещается в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Д.И. Шмелёва, В.Н. Телия, А. Вежбицкой, В.В. Воробьёва, А.Т. Хроленко и др. Обучение русскому как родному связывается с формированием национального самосознания учащихся: способность родной речи, родного языка передавать особые реалии национальной жизни может способствовать осознанию учащимися того факта, что родной язык – часть национальной культуры (Дейкина 2005: 23). Поэтому задача школы – дать такое образование, которое поможет осмыслить накопленные человечеством ценности и традиции. Язык – вернейший, а иногда и единственный свидетель былой жизни народа. Родной язык, родная речь передают особые реалии национальной жизни, имеют многовековую историю, составляют (должны составлять) предмет гордости носителей национального языка.

Обозначенный подход – изучение языка как элемента национальной культуры – реализуется на всех ступенях образования. В методической литературе, посвящённой начальному образованию, не используется термин «культуроведческая компетенция», но содержание образовательной программы для начальной школы предусматривает, что в результате изучения курса русского языка у обучающихся должно быть сформировано первоначальное представление о «единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания», а также понимание учащимися того, что «язык представляет собой явление национальной культуры» (Примерные программы по учебным предметам 2011: 15).

Таким образом, мы видим, что с позиций, которые устанавливает стандарт, формирование культуроведческой компетенции играет немаловажную роль в языковом образовании младших школьников, так как способствует достижению личностных результатов. Данное направление приобретает особую значимость, поскольку русский язык понимается не просто как один из школьных предметов, развивающий умение читать и писать. Это – идеология, мировоззрение, жизненная позиция. Ребенок должен понять, что на уроке русского языка он не просто учится грамотно писать по-русски, что немаловажно для современного человека, но и учится излагать свои мысли, говорить публично, познает действительность и приобщается к национальной культуре, то есть учится жить в обществе.

Каждый язык обладает определенным количеством единиц с национально-культурным компонентом значения. С точки зрения В. А. Масловой, «следы» национальной культуры есть и в большинстве фразеологизмов; культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит; главное при выявлении культурно-национального колорита языковой единицы — вскрыть культурно-национальную коннотацию (Маслова 2004: 41). Знакомство с русской фразеологией в начальной школе позволяет сформировать представления об истории и характере нашего народа.

Особый интерес вызывают лексемы, входящие в состав фразеологизмов и принадлежащие пассивному словарю. Например, фразеологизмы, которые активно употребляются в языке, но содержат в своём составе слова-историзмы, которые называют понятия, предметы, давно ушедшие из активного употребления, например, *турусы на колёсах, гол как сокол, ни кола ни двора* (*кол* – участок земли возле двора), и архаизмы: *беречь как зеницу ока, сгореть дотла* (*тло* – дно), *бить челом, по городам и весям*.

Культурно-национальную специфику фразеологических сращений (идиом) очень подробно раскрывает в своей работе Н. А. Потапушкин. Он делит фразеологические сращения на группы по различным признакам, например, фразеологизмы, связанные с обиходно-эмпирическим опытом народа (*заварить кашу, лезть на рожон*), со сферой материальной культуры (*тянуть канитель, тёртый калач*), с историческим опытом народа (*мамаево побоище, окно в Европу*) и т.п. При этом описаны фразеологические единицы, относящиеся к разным областям человеческой жизнедеятельности: предметы одежды (*тришкин кафтан*), пища (*проще пареной репы*), меры измерения (*семь пядей во лбу*), игры (*куча мала*), учение (*начать с азов*), ремёсла (*на одну колодку сделаны*), предметы обихода, орудия крестьянского производства (*дым коромыслом, остаться у разбитого корыта*), количество (*один, как перст*). Уделяется внимание фразеологическим единицам, включающим антропонимы и топонимы (*по Сеньке и шапка, во всю ивановскую*), фразеологизмам с символикой цвета (*красная строка*), фразеологизмам, соотносимым со свободными словосочетаниями, номинирующими флору и фауну (*глухая тетеря*) и т.д. (Потапушкин 2000: 70).

Важным принципом отбора лексических единиц для изучения в начальной школе является принцип культурологической ценности. Акцентировать внимание следует на единицах языка, хранящих интересную информацию об истории, культуре и традициях русского народа. Например, исторические сведения школьник получает, знакомясь с фразеологизмами *красная строка, гол как сокол, на всю ивановскую, не всякое лыко в строку* и как *Мамай прошёл*.

До изобретения книгопечатания книги переписывались от руки. Писец весь текст писал чёрной краской, а, начиная новую страницу, рисовал замысловатый узор, выводил красной краской фигурную первую букву – *красная строка*. В старину для взятия осаждённых городов использовали стенобитные орудия, которые назвались «сокóл». Это было окованное железом бревно или чугунный брус – *гол как сокол*. В московском Кремле в старину была Ивановская площадь, которая называлась по имени стоявшей на ней колокольни Ивана Великого. С 17 века на этой площади звонили в колокола, созывая людей на сбор, глашатаи громким голосом на всю Ивановскую площадь оглашали царские приказы и указы – *на всю ивановскую*. Фразеологизм *не всякое лыко в строку* связан со старинным народным ремеслом на Руси – плетением коробов, лукошек, рогожи, лаптей. Лыко – внутренняя часть коры молодых деревьев. Каждый ряд переплетенного лыка назывался строкой. Чтобы работы была аккуратной, мастер отбрасывал лычки с неровностями, не вставляя его в строку. Фразеологизм *как Мамай прошёл* напоминает о том, что в 1380 году хан Мамай повёл монгольское войско на Москву, сокрушая и уничтожая всё на своём пути. Народ долго хранил память о жутких картинах разрушений и опустошений, совершённых монгольскими войсками.

Кроме того, реализуя принцип воспитывающего обучения, следует акцентировать внимание на фразеологизмах, отражающие ценности русской культуры и способствующие усвоению этих ценностей. Например, *ни пяди земли* – не отдать, не уступить даже самой малой части (не уступать, не отдавать, отстаивать свою землю. Это выражение особенно активно использовался в периоды войн и был как бы мерой патриотизма русских людей, отстаивавших и защищавших свою землю. *Лежачего не бьют* – побежденного нельзя наказывать. Данный фразеологизм напоминает о правилах кулачных боев на Руси. В «Указе» 1726 г. формулируется конкретное наставление любителям кулачных боев: «Кто упадёт, лежащих никого не били бы». *Золотые руки* – мастер своего дела, очень искусный в своём деле человек, о том, кто умеет делать всё, за что ни возьмётся. *Взялся за гуж* – не говори, что не дюж (взялся за дело, делай его и не жалуйся. Гуж – одна из частей конской упряжи, служащая для управления лошастью. За гуж берутся, когда приступают к какому-либо делу). *Не покладая рук* работать, трудиться – непрерывно, с усердием, не переставая (говорится с одобрением). Это собственно, занимающиеся физическим трудом, отдыхая, кладут натруженные руки на стол, на скамью, на колени и так отдыхают. Таким образом, можем говорить о воспитательном потенциале фразеологизмов, которые помогают в воспитании патриотизма, уважения к труду, к истории народа.

Примерное содержание работы с данным материалом может быть следующим: включение в урок рассказов об интересных фактах из истории языка, занимательная информация о происхождении фразеологизмов; костюмированное представление, рассказывающее о русских народных традициях; использование в качестве упражнений текстов с фразеологизмами; использование на уроке аудиовизуальных средств, рассказывающих о русской национальной культуре; определение точного значения семантически неясных слов в устойчивых выражениях; восстановление фразеологизма с отсутствующим компонентом; подбор фразеологизмов-синонимов; составление диалогов, написание сочинения-миниатюры с использованием фразеологизмов; объединение фразеологизмов в группы по общим признакам; подбор синонимов и антонимов к фразеологизмам; составление паспорта фразеологизма; распределение слов и фразеологизмов по тематическим группам; создание проектов «Какую тайну мне раскрыл фразеологизм...»; знакомство со словарной статьёй фразеологического словаря; поиск в толковом словаре незнакомого фразеологизма.

Чтобы вызвать у обучающихся интерес к фразеологии и фразеологическим словарям, на первом этапе лучше предлагать словарь, ярко оформленный, с большим количеством иллюстраций, такими характеристиками обладает «Большой фразеологический словарь для детей» (Розе). Предлагаемый словарь содержит около 400 фразеологизмов. В словарной статье содержится толкование значения фразеологизма, описывается история его происхождения, на материале произведений литературы иллюстрируется употребление фразеологизма в речи, кроме того, в словарной статье есть рисунок, наглядно отражающий смысл фразеологизма, показывающий мотивацию значения фразеологической единицы, что очень важно для освоения ребенком такого сложного материала, как фразеология русского языка. Содержание данного словаря дает возможность реализовать функциональный подход к явлениям языка и культуры, направленный на развитие исследовательской и информационной культуры школьников (работа со справочной литературой, словарями, самостоятельный подбор материала по русской культуре), что также актуально для современного образования.

Включение в содержание уроков русского языка фразеологизмов и соотносимых с ними заданий не только способствует развитию интереса к единицам языка с национально-культурным компонентом, но и содействует расширению лингвистического кругозора, ведёт к более глубокому пониманию языка как фактора культурного наследия народа. Мудрые слова К.Д. Ушинского являются тому подтверждением: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова... но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка...» (Ушинский 1948: 137)

Литература

- Дейкина А.Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: кол: моногр. – М., 2005.
- Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. – Мн., 2004.
- Потапушкин Н.А. Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте. – М., 2000.
- Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд. Перераб. – М., 2011 (Стандарты нового поколения).
- Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов. – СПб., 2009.
- Розе Т.В. Большой фразеологический словарь для детей. – М., 2009.
- Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М.-Л., 1948.
- Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология: Учеб. для филол. спец. вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1990.

© Чиликова И. А., 2013

Янгирова Н.В., Екатеринбург, УрГПУ

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Мы говорим о нашем времени, как о прогрессивно – информационном, принимая его положительные стороны и, как правило, умалчивая об отрицательном «машинном» влиянии на человеческие мысли, речь. В современном веке смешалось всё: стили архитектуры, жанры театра, вкусы кухни и это послужило следствием смешение разных языков и угасание родного русского языка для россиян.

Наши дети живут и развиваются в этой атмосфере, получая знания из множества источников СМИ, а главным образом из огромного пространства интернета. Именно в глобальной паутине интернета не важно, на каком языке и как ты говоришь, не учитываются правила русского языка и его понимание.

Язык – основное средство самопознания, самовыражения человека. Овладение системой языка, навыками речевой деятельности помогает лучше понять себя и других, овладеть системой нравственных и эстетических ценностей. Это основной путь к успешному межличностному и социальному взаимодействию.

В настоящее время перед школой стоит важнейшая задача – воспитание личности, отличающейся самостоятельностью и независимостью суждений, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, способной свободно выражать свои мысли и чувства, как в устной, так и в письменной форме, на правильном русском языке. То есть «Главным результатом модернизации школы должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития» Д. А. Медведева.

В реальности современный ребенок 7-8 лет говорит на языке «изуродованного существа», которое излагает свои мысли:

- ✓ лепетом (23%): «Ну да- к!», «Ага!», «Не-а»;
- ✓ используя иностранные слова (34%): «Yes», «No» «Ok»;
- ✓ нецензурные выражения (47%).

Речь ребенка и его жесты порой похожи:

- ✓ на ведущего шоу (39%) коммерческого канала, популярной передачи: «Слушайте, сюда!», «Братки!»;
- ✓ голос компьютерной игры (31%): «Слушаю хозяин», «Я готов! Повинуюсь»;
- ✓ зачастую используются высказывания из сериалов отрицательного характера (54%): «Пипец», «Шиза» и т.д.

Складывается ощущение, чем исковерканнее речь, тем она понятнее молодому поколению. Чистая и правильная речь, русская речь наблюдается лишь у 50% первоклассников к моменту поступления в школу.

«Больным» местом устной речи младшего школьника является скованность, бедность словарного запаса, смешение стилей, эстетическое несовершенство, с одной стороны это происходит в силу возраста, а с другой – с неразвитостью речевой стороны личности.

Также необходимо отметить, речь младшего школьника отличается эмоциональностью, стилевой неустойчивостью, повышенным количеством авторизирующих конструкций, разнообразным лексическим составом, в том числе с элементами просторечий.

Первоклассник «яркий талантливый» рассказчик, которого интересует «демон» собственных чувств и эмоции, нежели логичность высказывания, стройность рассказа. Как правило, рассказ о чем-

либо или о ком – либо сумбурный, прерывистый. Иначе говоря, устная речь ребенка (в принципе, как и любого человека) – это самопрезентация, которая складывается с помощью речевых стратегий:

– первоклассник использует **примеры** из различных источников, тем самым подтверждает, что его мнение не просто «надумано», оно основано на конкретных фактах (опыте): «Вот, например», «У моего друга», «В этой игре...»;

– делает часто **усиление** на самого себя («привлечение внимания»): «Это плохо, что... позор, что, ...»;

– в речи используется усиления: **привлечение внимания**, структурирование информации, подчеркивание субъективных оценок, более значительных тем: «Он меня на много больше...» и т.д.;

– привлечение внимания, к участникам беседы основанное **на контрасте**: « Я хорошо делаю, а он нет»;

– скрытое **равнодушие**: «Мне-то, в общем, все равно, но другие ...»;

То есть восприятие целостного образа говорящей личности ребенка окружающими, есть составляющая часть речевого портрета. Речевое взаимодействие младшего школьника происходит сумбурно, активно, но порой избегает лексико-грамматические нормы языка. Получается однобокая картина речевого портрета первоклассника, в котором делается акцент на описании произносительных особенностей.

Однако одной из сторон «речевого портрета» необходимо рассматривать логопедические отклонения ребенка:

- 16% - задержка психоречевого развития;
- 23% - смягчение, озвончение/оглушение;
- 8% - нарушение строения артикуляционного аппарата;
- 26% педагогическая запущенность.

Письменная речь первоклассника скудна, в силу возраста, с овладением же письменных навыков к сожалению у 40-45% детей речь строиться не правильно, избегая все лексические и грамматические нормы. Ребенок не считает правил русского языка аксиомой это следствие различных субкультур вокруг него.

С правильным, литературным русским языком ребенок знакомиться на уроках «Обучение грамоте», «Письмо», а затем уже постигает основы на уроках «Русского языка» и «Литературного творчества».

Основная цель уроков русского языка и литературы – это понимание глубины и красоты языка, восхищение его возможностями и – открытия, ребенком языковых тайн, пусть пока не имеющие значения для науки. Через наученье чувствовать язык, понимать, приходит желание «погрузиться» в язык. Постигая красоту языка, его богатства, неисчерпаемых возможностей ученики придут к грамотной устной и письменной речи.

На первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться.

Современному ребенку очень нравится руководить, быть главным (38%), главная задача нового стандарта образования: учить себя! То есть ребёнок должен научиться ставить перед собой на протяжении всего курса обучения цели, научиться достигать их, путем обучения себя. Роль педагога здесь помощника, умелого «коллеги» по учебе.

Речевой портрет современного первоклассника схож с образом воробья, который скакать по верхам и не пытается углубиться в толщу знаний.

Литература

Безменова Л.Р. Речевой портрет современного школьника //Русский язык в современном культурном пространстве. – Томск, 2000.

Дейк Ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.

Федеральный государственный образовательный стандарт. – М., 2011.

© Янгирова Н.В., 2013

Литературное развитие и литературное образование в период детства

**Абдрахманова С.В.
Екатеринбург, МБДОУ № 389**

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «КНИГА ПАМЯТИ»

Дошкольное детство – это особый период в развитии ребёнка, когда у детей развиваются способности, в том числе и речевые, которые необходимы человеку в любом виде деятельности. Исторически сложилось так, что любовь к Родине, патриотизм во все времена в Российском государстве были чертой национального характера. Но в силу последних перемен все более заметной стала утрата нашим обществом традиционного российского патриотического сознания. В связи с этим очевидна необходимость в воспитании патриотизма у детей дошкольного возраста.

В настоящее время в современной России приобретает актуальность вопрос патриотического воспитания дошкольников. Изменилась не только жизнь, но и мы сами. В течение последних десятилетий радикально переосмыслено само понятие патриотического воспитания дошкольников, его содержание, цели и задачи. Чувство любви к Родине – это одно из самых сильных чувств, без него человек не ощущает своих корней. А почувствует ли он привязанность к родной земле или отдалится от нее, это уже зависит от обстоятельств жизни и воспитания. Поэтому важно, чтобы ребенок уже в дошкольном возрасте почувствовал личную ответственность за родную землю и ее будущее. У В.П. Астафьева есть замечательные слова: «Если у человека нет матери, нет отца, но есть Родина - он ещё не сирота. Всё проходит: любовь, горечь утрат, даже боль от ран проходит, но никогда - никогда не проходит и не гаснет тоска по Родине...».

Одним из основных средств нравственно-патриотического воспитания в ДОУ является метод проектов. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию детей старшего дошкольного возраста, метод проектов развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества; открывает большие возможности в организации совместной поисковой деятельности дошкольников, педагогов, родителей.

Тема Великой Отечественной Войны чрезвычайно актуальна в современном обществе, способствует объединению, сплочению нашего народа. День Победы близок и понятен детям дошкольного возраста, потому что реализует достаточно простую, ясную идею, известную им по сказкам, – идею противостояния добра и зла и финальной победы добра.

День Победы! Великий праздник для нашего народа. День радости и вместе с тем день печали. В этот праздник мы поздравляем ветеранов и чтим память погибших. Многие десятилетия эта традиция передается из поколения к поколению. И вот сейчас поздравляют ветеранов уже их правнуки.

Творческий проект нашего дошкольного учреждения «Книга памяти» успешно осуществляется в детском саду с 2010 года с детьми подготовительных групп.

Участники проекта: дети, родители, воспитатели подготовительных групп.

Цель проекта: воспитание гражданско-патриотических чувств у детей-дошкольников, воспитание чувства гордости за подвиг своего народа в Великой Отечественной Войне, уважения к ветеранам, членам своей семьи, которых уже нет, но память о них живет в сердцах членов семьи.

Задачи проекта:

- ✓ способствовать воспитанию у каждого ребенка нравственно-патриотических чувств к Родине, ветеранам войны, воинам российской армии. Воспитывать уважение и чувство благодарности ко всем, кто защищает родину;
- ✓ расширить знания о государственных праздниках и историческом наследии нашей страны;
- ✓ развивать познавательные способности детей в процессе практической деятельности, интеллект ребенка, формировать наглядно-образное мышление, творческие способности, самостоятельность, навыки взаимоотношений с взрослыми;
- ✓ способствовать развитию речи через выразительное чтение стихов, составление рассказов о ветеранах своей семьи, обогащать активный словарь новыми словами, поощрять пересказы детей, услышанных дома историй о близких людях, показывая их фотографии; формировать потребность делиться своими впечатлениями с воспитателями и родителями.
- ✓ поощрять желание детей задавать вопросы воспитателю и сверстникам; принимать участие в ситуативных разговорах и беседах с детьми по теме, способствовать практическому овладению воспитанниками нормами речи;

- ✓ воспитывать умение слушать новые произведения, следить за развитием действия, сопереживать героям. Объяснять детям поступки персонажей и последствия этих поступков. Повторять наиболее интересные, выразительные отрывки из прочитанного произведения, предоставляя детям возможность договаривать слова и несложные для воспроизведения фразы;
- ✓ обеспечить атмосферу доброжелательности, комфортности в общении: родитель-родитель; родитель-педагог; родитель – ребенок;
- ✓ вызвать эмоциональный отклик на результат своей деятельности, ожидаемые результаты: понимание важности праздника – Дня Победы в жизни российского человека.

План реализации проекта.

1 этап – подготовительный:

- составление плана деятельности;
- сотрудничество с родителями;
- подбор литературных произведений о войне;
- подбор музыкальных произведений на военную тему;
- подготовка цикла бесед о ВОВ.

2 этап – основной, организационно-практический.

Работа с родителями:

1. Информация в родительском уголке.
2. Индивидуальные и групповые консультации по оформлению «Книги памяти».
3. Изготовление рисунков и поделок к выставке «Нам дороги эти позабыть нельзя».

Работа с детьми:

1. Чтение и обсуждение произведений о войне, о подвигах защитников русской земли во время Великой Отечественной Войны: Л. Кассиль «Твои защитники», «Солдатская медаль» и пр.; Е.Благина «Шинель»; глава из книги С.Баруздина «Страна, где мы живем»; З. Александрова «Дозор»; Я. Аким «Земля», А. Неход «Летчики»; Е. Карасев «Город-герой»; Л. Кассиль «Памятник солдату»; С. Баруздин «Слава», «Точно в цель», «За Родину»; А. Агебаев «День Победы»; А. Митяев «Мешок овсянки»; О. Высоцкая «Салют»; Ю. Коваль «Алый».

2. Рассмотрение иллюстраций, картин для бесед с детьми: И. Евстегнеев «Под Сталинградом», И. Тоидзе «Плакат военных лет «Родина-мать зовет»», П. Кривоногов «Победа», С.Герасимов «Мать партизана», П. Кривоногов «Защитники Брестской крепости», А.Локтионов «Письмо с фронта», А. Меркулов «Салют Победы».

3. Изготовление рисунков на выставку «Я рисую мир».
4. Индивидуальные беседы о войне.
5. Разучивание стихов, песен о войне.

3 этап – заключительный:

- выставка рисунков «Славный День Победы»;
- праздник «День Победы»;
- презентация «Книги памяти» об участниках Великой отечественной войны.

В рамках проекта проходит праздник для детей подготовительной группы «День Победы», подготовленный воспитателями и музыкальным руководителем для родителей, детей старших групп, сотрудников, с приглашением ветеранов.

Во время праздника дети выразительно читают стихи, рассказывают о ветеранах своей семьи по фотографиям.

Нужны ли такие проекты в детском саду? Несомненно! Чем раньше воспитывать в детях чувства сопереживания, сострадания к тем, кто не вернулся с войны, чувство благодарности к поколению, чьи годы пришлись на военное лихолетье, чувство гордости за народ, стойко переносивший невзгоды войны, за сплоченность, мужество и отвагу, тем более сильное духом поколение мы получим в недалеком будущем, умеющее связно высказывать свое мнение о войне.

Знать и помнить, ценить мир, который добыт таким трудом - это мы стараемся донести до наших детей.

Люди! Покуда сердца стучатся,
Помните,
Какой ценой завоевано счастье.
Пожалуйста, помните!

Литература

Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения/Пособие для руководителей и практических работников ДОУ. – М. 2006.

Козлова, С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире. – М. 2001.- № 9.

Антоненко О.С.

Екатеринбург, МБДОУ № 389

МЕТОД ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ ПРОЕКТ «НАШИ ЛЮБИМЫЕ КНИГИ»

*Привить ребёнку вкус к чтению – лучший подарок,
которой мы можем ему сделать.*

С. Лупан

Сегодня вопрос развития речи дошкольников стоит особенно остро. Вероятно, это связано с тем, что дети, да и взрослые тоже, стали больше общаться с компьютером и другими средствами технического прогресса, чем друг с другом.

Не секрет, интерес к книге, к чтению, вхождение в книжную культуру с каждым годом снижаются. Вот почему вопросы формирования интереса у детей к книге требуют повышенного внимания. Ведь читательский опыт начинает закладываться в детстве. Это возраст, в котором наиболее ярко проявляется способность слухом, зрением, осязанием, воображением воспринимать художественное произведение; искренне, от души сострадать, возмущаться, радоваться. Поэтому и возникла необходимость повысить интерес к чтению как важнейшей составляющей духовно-нравственного и интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

На первом этапе реализации проекта «Погружение в проект: обсуждение темы, определение мотивов участия детей в предстоящей деятельности» было предложено детям принести в группу любимые книги из дома. Мы также познакомили родителей с примерным планом работы по проекту «Наши любимые книги». Были определены направления работы по проекту:

1. Поиск необходимой информации по теме (беседы, игровые ситуации, экскурсия в библиотеку).
2. Создание проектов, оформления книжных уголков.
3. Подготовка презентаций проектов (создание рукописных книг, выставка проектов).
4. Защита проекта (подведение итогов): праздник открытия книжного уголка с награждением активных участников проекта.

Работу начали с беседы с детьми на тему «Моя любимая книга». Целью данной беседы было сформировать мотив участия детей в предстоящей деятельности по реализации проекта. Предварительно было предложено родителям прочитать дома знакомые детям по средней группе сказки и принести любимую книгу ребёнка в группу. Примерный список литературы: «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» в обработке А.Н. Толстого, «Жихарка» в обработке И. Карнауховой, «Лисичка со скалочкой» и др.

Вспомнили с ребятами, что сказки бывают волшебные («Царевна-лягушка»), авторские («Аленький цветочек»), про животных («Лисичка со скалочкой»), докучные от слова «докучать» - надоедать («Сказка про белого бычка», «Про Яшку»). Если в докучных сказках нет начала и конца, то во всех других сказках обязательно есть три части – начало, середина, конец.

В течение недели дети приносили свои любимые книжки, чтобы каждый из них мог ещё не раз почитать эти книги вместе с воспитателем или с родителями. Мы вместе определили, что книги нужно бережно хранить в специально отведённом месте, называется это место в нашей группе книжный уголок «Библиотека Мудрой Совы».

Для усиления мотива участия в данном проекте регулярно проводилась сюжетно-ролевая игра «Книжкина больница», где дети почувствовали себя в новой роли доктора, который лечит книжки. Ребята сами определяли состояние «больного» и решали, какой из книг требуется ремонт, ставили диагноз больной книге (вклеить выпавший листок, подклеить обложку и т.д.), назначали лечение. В ходе игры дети вступают в диалог, не испытывают чувство страха перед ответом, всё происходит в спокойной атмосфере, у детей наблюдается эмоциональное удовлетворение от того, что сделали доброе дело.

Для развития свободного общения с взрослыми и сверстниками в ходе проекта была проведена беседа «Правила гостеприимства» (подготовка к приходу в гости детей средней группы). Предварительно детям прочитались сказки «Маша и медведь», «Лиса и журавль».

Особое внимание уделяли произведениям малых фольклорных жанров: потешкам, прибауткам, песенкам, пословицам и поговоркам, которыми встречали на Руси гостей. Они развивают эмоциональную сферу ребёнка, раскрывают целую галерею привлекательных образов. Нравственные ценности нужны ребёнку для осознания норм и правил поведения человека в обществе, для осмысления таких понятий, как добро и зло, честь и бесчестье, для формирования позитивного отношения к окружающему. Познавая и усваивая нравственные ценности, ребёнок приобретает опыт

сознательного противостояния всему негативному, учиться взаимодействовать с миром. Яркие впечатления детей позднее реализуются в игре.

В рамках реализации второго этапа проекта «Выбор идей, поиск путей решения проблемы» родители вместе с детьми пригласили посетить детско-юношескую библиотеку. Специально договорились с сотрудниками библиотеки, назначили день экскурсии. Для того чтобы сформировать представление о библиотеке, научить общаться с работниками этого учреждения, для развития интереса к книгам и бережного отношения к ним, что актуально на данном этапе.

После посещения библиотеки было предложено детям запечатлеть увиденное и услышанное в рисунках, рассказах, при необходимости обращаясь к родителям.

Был объявлен конкурс «Детской рукописной книги». На конкурсе представлялись стихи, рассказы, сказки, истории о жизни семьи. Конкурсная книга должна иметь формат не более А3, обложку, титульный лист, оглавление, содержать основные сведения об авторе, художнике-иллюстраторе. Далее была проведена беседа о необходимости переустройства книжного уголка в группе.

В конце беседы с детьми уточнили, как лучше реализовать предложенные идеи, кто будет воплощать их в жизнь. Дети предложили совместно с родителями подумать и принести проекты книжного уголка. На этом основании был объявлен конкурс на лучший проект оформления нашего книжного уголка. Родители некоторых детей с удовольствием откликнулись и помогли детям в создании проекта.

На третьем этапе проекта «Реализация идеи» был проведён цикл познавательных бесед «Что такое книга?», «История книги», «Какие бывают книги», «Путешествие в Литературию». Интеграция различных видов деятельности обеспечивает детям наиболее благоприятные условия для гармонизации их состояния, дальнейшего становления и роста.

Особенно значение в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста имеют игровые формы работы, так как игра – это наиболее естественная форма жизнедеятельности ребёнка

Детям очень нравится играть. Игра для ребёнка – способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний, подлинная социальная практика. В игре формируются все стороны личности ребёнка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Как говорил С. Выготский: «Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра», в связи с этим для активного взаимодействия ребёнка с окружающим миром мы решили в книжном уголке создать игровую комнату. Были разработаны словесные, дидактические игры, упражнения, задания. Всё это повлияло на развитие интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных качеств растущего человека.

Целью следующего мероприятия на данном этапе было создать условия для активного использования литературного опыта в речевой практике, закрепления стилистических и жанровых особенностей сказки. Предварительно, детям прочитались русские народные сказки «Сивка-бурка», «Царевна-лягушка» и др.

В литературной гостиной «В гостях у сказки» детей встречала бабушка Загадушка, она загадывала загадки, определяла вместе с детьми как могут начинаться сказки, как заканчиваться, вместе с ребятами отправляется в путешествие к Снежной королеве, которая заколдовала сказочных героев. Дети вспоминали все волшебные атрибуты, которые могут быть в сказках (ковёр-самолёт, волшебное зеркало и т.д.), вместе с бабой Ягой обговорили, какие сказки подходят к таким пословицам:

- ✓ Как аукнется, так и откликнется. («Гуси-лебеди», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Лиса и журавль»);
- ✓ Не было бы счастья, да несчастье помогло. («Царевна-лягушка»);
- ✓ Не рой другому яму – сам в неё попадёшь. («Лисичка со скалочкой»).

В рамках реализации проекта было проведено родительское собрание «Воспитываем будущего читателя». Приглашения к собранию изготовили сами дети. Родителям предстояло ответить на главный вопрос, какое место в семейном воспитании ребёнка дошкольного возраста занимает чтение? Общеизвестно воспитательное, познавательное и эстетическое значение художественной литературы в развитии личности ребёнка. На важность приобщения дошкольников к книге, к красоте художественного слова указывают многие психологи, педагоги, лингвисты, такие как Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский и др. Между тем, в начале XXI века, специалисты всё чаще говорят об активном внедрении в жизнь ребёнка компьютерно-информационных технологий, снижающих статус литературы, резком сокращении доли чтения в структуре свободного времени детей. Сегодня мы с сожалением констатируем, что чтение занимает в жизни наших детей всё меньше и меньше места. Что же теряют наши дети (и мы сами) от того, что из нашей жизни уходит чтение? Если относиться к чтению вслух как особой форме общения между взрослым и ребёнком-дошкольником, можно сказать,

что снижение интереса к чтению свидетельствует об утрате духовности. В итоге может быть потеряна культурологическая связь между поколениями – ведь большая часть духовных и нравственных ценностей передаётся с книгами.

В конце родительского собрания в рамках четвертого этапа проекта был проведён праздник открытия книжного уголка – библиотеки им. Мудрой Софы. Заключительным этапом проекта «*Наши любимые книги*» является организация презентации проекта–спектакль «Терем-теремок» (С.Я.Маршак). Предварительная работа: чтение и анализ сказок, изготовление взрослыми и детьми отдельных частей, деталей и элементов костюмов, оформление рукописных книг. На праздник принято дарить подарки. Вот и наш книжный уголок пополнился замечательными рукописными книгами, которые наши дети и их родители создали своими руками. Каждый ребёнок с одним из членов семьи рассказывал о своей рукописной книге. Детская книга остается одним из главных средств воспитания детей. Так, Корней Чуковский приравнивал хорошую литературу для детей к доброкачественному питанию детской души, столь же необходимому для становления человека, как обычная пища — для физиологического развития.

Литература

- Гриценко З.А. Ты детям сказку расскажи. Методика приобщения детей к чтению. – М. 2003.
Дунаева Н. О значении художественной литературы в формировании личности ребенка. // Дошкольное воспитание. - 2007. №6.
Зябкина В.В. Эмоциональное освоение мира. //Воспитатель ДООУ. -2009. № 1.
Куликовская Н. Увлечь книгой. // Дошкольное воспитание. – 2007. № 5.
Логина В.И., Максаков А.И., Попова М.И. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. М.2004.
Маркова В., Трегубова Л. Только книга может обогатить мир ребенка//Дошкольное воспитание. – М. 2009. №6

© Антоненко О.С., 2013

Балеевских Т.Н.

Екатеринбург, МБОУ гимназия № 5

ПУТЬ ОТ ЧИТАТЕЛЯ К ЧИТАТЕЛЮ

Урок литературного чтения. Четвертый класс. Вопрос – лес рук. Еще вопрос, и опять – огромное желание отвечать. И вопросы непростые: «Почему? Как считаешь? Сделай вывод. Сравни. Докажи». Приведенный пример урока литературного чтения не выдуман и не был единичным в жизни детей. Вдохновляясь от общения с учащимися, учитель заражает их любовью к творческому чтению, приучает мыслить, воспитывает Читателя. Такие уроки вызывают восторг не только у учителя, но и у мальчишек и девчонок, познающих радость общения, открывающих тайны литературы.

Почему же подобные уроки чтения проходят далеко не в каждом классе? Почему мы, учителя, жалуемся друг другу после уроков литературного чтения: «Сидят. Молчат. Не думают». Ответ очевиден – у учащихся нет потребности думать, анализировать, говорить. В результате анализа опыта работы и методической литературы по проблемам совершенствования уроков чтения, приходит понимание, насколько важны первые уроки чтения: именно они формируют у первоклассников представление, чему предстоит научиться на уроках литературного чтения и каковы особенности вдумчивого чтения, формируют или не формируют потребность общения с книгой.

Первый класс. Отшумел праздник прощания с Азбукой. Завтра первый урок литературного чтения. Перед учителем вновь стоит задача приобщения малышей к культуре чтения. Значит, надо будет научить «замечать и распознавать художественные средства выразительности, определять жанровые особенности произведения, видеть компоненты произведения, их функциональное назначение в тексте, помочь проникнуть в эмоциональную направленность произведения, увидеть позицию автора и определить свою» (Оморокова 2001: 102). В общем, всему тому, что развивает «способность полноценно воспринимать художественное литературное произведение» (Русский язык в начальных классах 2000: 318).

Перед нами первоклассник с наивно-реалистическим восприятием литературы. Наша первая задача – показать, что литературное произведение искусства кем-то и для чего-то создано, вторая – побудить, хотя бы в элементарном виде, к углублению во внутренний смысл произведения, третья – самая главная, на наш взгляд, - убедить, что чтение – великое удовольствие.

Замечательным помощником, на наш взгляд, является учебник для 1 класса «Литературное чтение» Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, Л.А. Виноградской, входящего в систему «Перспектива». Прекрасное решение поставленных задач мы можем увидеть у этих авторов. Тема первого урока – «Книги – мои друзья» - позволяет первокласснику задуматься о роли писателя и

возможностях читателя познакомиться с внутренним миром многих людей. Юных читателей «встречает» писатель Сергей Михалков. Мы показываем, как может проходить общение ребенка с автором стихов, сказок. Затем первоклассники рассматривают книжную полку, что дает учителю возможность формировать понимание, насколько широк круг чтения и почему он так широк.

Уже на первом уроке создаются условия для анализа литературного произведения. Дети знакомятся со стихотворением С. Маршака «Новому читателю». Работая над языком этого замечательного стихотворения, анализируя художественные образы, мы подводим учащихся к выводу о существовании подтекста, скрытого смысла, тайны, разгадыванием которых занят читатель. Последние строки стихотворения «Спасибо тому,/ Кто напечатал букварь. /Будто принес он в глубокую тьму/ Яркий волшебный фонарь» как нельзя лучше иллюстрируют данный вывод. Сквозной герой учебника Иван Иванович Самоваров помогает озвучить вывод урока, если, по каким-либо причинам, дети не могут его сформулировать.

Последующие уроки продолжают знакомить малышей с многообразием мира книг и подчеркивают ценность вдумчивого чтения. На пятом уроке дети знакомятся с рассказом В. Осеевой. Первое задание авторов учебника ориентировано на репродуктивный уровень восприятия текста (Романовская 1982: 33): «Все ли тебе понятно? Прочитай еще раз». Второе задание – «Разыграй сценку с друзьями» - уже требует от ребенка анализа произведения, умения поставить исполнительские задачи, выбрать выразительные средства, собственно драматизации, анализа, корректировки и заключительного показа постановки (Русский язык в начальных классах 2000: 337). Учитывая тот факт, что это первые шаги ребенка на пути формирования полноценного восприятия текста, думаем, что следует ограничиться выразительным чтением по ролям. Этот вид работы впервые встречается в практике юного читателя. Учитель помогает обучающимся проникнуть в смысл произведения, учит, что и как нужно передать при чтении и организует рефлексию. Опыт показывает, что чтение по ролям всегда вызывает живой эмоциональный отклик и удовольствие, чего, собственно, мы и добиваемся.

Авторы учебника Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская все представленные произведения сопровождают вопросами и заданиями, которые организуют стилистический, проблемный анализ, анализ развития действия и художественных образов. Например, уже с первых уроков мы учим замечать жанровые особенности произведения «Вспомни, как называются эти маленькие произведения? Сравни начало сказки С. Маршака и начало народной сказки. Какие слова ты часто встречал в народных сказках?» и другие. Примером анализа развития действия, который, в свою очередь, учит «отыскивать связи между поступком и характером, событиями и смыслом произведения» (Русский язык в начальных классах 2000: 325) могут быть задания к рассказу Л. Пантелеева «Две лягушки»: «Расскажи, что приключилось с лягушками. Сравни, как вела себя каждая лягушка. Кто из них тебе больше понравился?» Следовало бы добавить еще один вопрос к этому рассказу: «Какая лягушка понравилась больше самому автору?». Так как позиция автора ясна, первоклассник оказывается в ситуации успеха, испытывает эмоциональный подъем: «Я могу!» - и не испытает страх в следующий раз.

Эмоциональность уроков литературного чтения делает их непохожими на уроки точных наук. Ученик может себе позволить иметь собственную точку зрения, не соглашаться с учителем, с одноклассником, вообще отказаться от участия в диалоге, так как произведение не вызвало отклика в душе ребенка: не готов, и надо подождать, когда «дорастет». А если не дорастет? Какую итоговую отметку следует ему поставить в 4 классе?

В пояснительной записке к программе «Литературное чтение» Л.Ф. Климанова и М.В. Бойкина («Перспектива» Сборник рабочих программ 2011: 188) обозначили цели обучения литературному чтению и результаты изучения курса («Перспектива» Сборник рабочих программ 2011: 193).

До недавнего времени ориентиром для оценки результатов обучения оставалось методическое письмо Министерства Образования России №1561/14-15 от 19.11.1998 года. Письмо нам предписывало оценивать навык осознанного чтения в определенном темпе, умение выразительно читать, пересказывать текст, учить наизусть, умение ориентироваться в книге, знание литературных произведений, имен детских писателей и поэтов и их жанровые приоритеты, но не указывало, как это делать. По сути, во главу угла ставилась техническая сторона чтения и, в лучшем случае, знаниевая составляющая уроков чтения.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования дает нам определенную свободу, поручая учебному учреждению составлять основную образовательную программу начального общего образования, одним из разделов которой является система оценки достижения планируемых результатов освоения. Личностные результаты оценить мы не можем. Овладение техникой чтения вслух и про себя мы оценивали традиционно много лет. А как оценивать остальные метапредметные и предметные результаты?

Необходимо продумать, каким образом оценивать готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения, овладение логическими действиями, умение осознанно воспринимать и оценивать содержание различных видов текстов, участие в обсуждении, умение давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев и, может быть, многие другие результаты.

Очевидно, что необходимы новые измерительные материалы. Л.Ф. Климановой и Т.Ю. Коти были разработаны творческие тетради и рабочие тетради по развитию речи, которые в определенной мере решают проблему оценивания достигаемых результатов, в частности умений анализировать текст в доступной ребенку форме. Остается нерешенной проблема оценивания устных высказываний – ответов на вопросы в процессе обучения анализу произведения: никто не отменял классный журнал и отметки в дневниках. Проблема эта, думаем, актуальна для многих учителей. С одной стороны, урок литературного чтения – творческий процесс, а с другой стороны, учитель не должен забывать о сухих цифрах, в которых уместается путь от читателя к Читателю.

Литература

Климанова Л.Ф. и др. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. – М., 2012.

Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: Методическое пособие для учителя. – М., 2001.

Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений; Под ред. М.С.Соловейчик. – М., 2000.

«Перспектива» Сборник рабочих программ Система учебников «Перспектива» 1-4 классы. – М., 2011.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2011.

© Балеевских Т.Н., 2013

Градусова Л.В., Левшина Н.И.

Магнитогорск, МаГУ

ИНТЕГРАЦИЯ РЕЧЕВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблематика интеграции имеет глубокие корни в истории российской и зарубежной дидактики. С момента первого упоминания до сегодняшнего дня понятие интеграции в педагогическом процессе динамично развивалось, принимая различные формы и содержание, являясь выражением единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания. Ее решение всегда обосновывались философскими взглядами на той или иной ступени общественного развития.

К идее интеграции знаний обращались в психологии в связи с исследованиями мотивации человеческой деятельности и проблемами комплексного подхода в обучении Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и другие. В теории и методиках дошкольного образования идея интегрированного обучения нашла отражение в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, посвященных взаимодействию различных видов искусства и детской художественной деятельности. В работах Н.П. Сакулиной отражен и теоретически обоснован первый опыт интеграции художественной деятельности и содержания познавательной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста.

Сегодня в Федеральных государственных требованиях принцип интеграции провозглашен как один из основополагающих при построении образовательной программы. Интегрированный подход к дошкольному образованию заключается в: реализации приоритетных целей и задач воспитания и развития личности на основе формирования целостных представлений об окружающем мире; усилении связей компонентов содержания разных образовательных областей, а также внутри областей; взаимодействии методов и приемов воспитания и обучения (методическая интеграция); синтезе видов детской деятельности; во внедрении интегрированных форм организации обучения: интегрированных занятий, циклов занятий, тематических дней и других форм, имеющих сложную структуру.

О. Скоролупов, Н. Федина выделяют интегрирующие факторы, то есть компоненты образовательных областей, служащие основанием для объединения разнокачественного содержания в единое целое и усиления его развивающей и воспитательной направленности (Скоролупова, Федина 2010: 2). Так содержание образовательной области «Коммуникация» направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими. Содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг. А интеграция содержания и задач психолого-педагогической работы этих областей определяет развитие свободного общения со взрослыми и детьми в процессе ознакомления с художественной литературой. Центральной задачей в этой интеграции выступает формирование целостной картины мира, которая позволяет не только

расширять кругозор детей, но и приобщать к словесному искусству, развивать художественное восприятие, эстетический вкус, литературную речь.

Развитие литературной речи рассматривается как процесс постепенного усвоения детьми норм устной речи. Важнейшим источником развития литературной речи являются произведения художественной литературы и фольклора, позволяющие детям не только освоить нормы языка, но и познать лаконизм и точность языка, его - музыкальность, напевность, ритмичность, меткость.

Реализация потенциальных возможностей художественной литературы в речевом развитии ребенка возможна при выполнении ряда условий.

Важное значение для развития литературной речи дошкольников имеет выразительное исполнение педагогом (чтение или рассказывание) художественного произведения, способность донести до детей красоту, выразительность родного языка. Как отмечает О.В. Чиндилова, в работе с дошкольниками необходим режим медленного чтения, т.е. чтения «с остановками для комментария, включения воображения, прогнозирования содержания, усиления и уточнения эмоций» (Чиндилова 2012: 4). В отличие от традиционной методики безостановочного чтения такое чтение создает ситуацию общения, активизирует речь. Важным является также многократное слушание литературных произведений, повторное обращение к знакомым текстам. Многократное восприятие текста создает благоприятные условия для заимствования форм и конструкций речи.

Развитие литературной речи дошкольников тесно связано с решением задач формирования художественно-речевой деятельности как одной из неотъемлемых частей эстетического воспитания детей. Так, обучение пересказу фольклорных и литературных произведений в целях формирования у дошкольников умений строить связное монологическое высказывание обязательно включает ознакомление детей с изобразительно-выразительными средствами художественного текста (сравнениями, эпитетами, метафорами, синонимами и др.). Вместе с тем владение этими средствами углубляет, утончает художественное восприятие литературных произведений, которое, включая элементы сознательного отношения к художественному тексту, сохраняет свой эмоционально-непосредственный характер, т. е. остается подлинно эстетическим восприятием.

В формировании творческого рассказывания очень важно осознанное отношение ребенка к языку в его эстетической функции, которое проявляется в выборе языковых изобразительно-выразительных средств для воплощения художественного образа. Формирование образности речи должно проводиться в единстве с развитием других качеств связного высказывания, опирающихся на представления о композиционных особенностях сказки, рассказа, басни, стихотворения, достаточный запас образной лексики.

Развитие образной речи является важной составной частью воспитания культуры речи в широком смысле этого слова, которая понимается как соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно. Речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у ребенка воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства.

Важнейшими источниками развития выразительности детской речи являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые фольклорные формы (пословицы, поговорки, загадки, потешки, считалки, фразеологизмы). Ценность фольклора заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт. В. А. Сухомлинский считал сказки, песенки, потешки незаменимым средством пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности. И действительно, ласковый говорок прибауток, потешек вызывает радость не только у малыша, но и у взрослого, использующего образный язык народного поэтического творчества для выражения своей заботы, нежности, веры в ребенка. Звучность, ритмичность, напевность, занимательность потешек привлекает детей, вызывает желание повторить, запомнить, что, в свою очередь, способствует развитию разговорной речи.

Сказки обладают большими возможностями в освоении эмоционально-оценочной лексики. Эмоциональная лексика употребляется для характеристики отношения людей друг к другу, родному краю, миру природы. В сказках показаны разные проявления одинаковых чувств, эмоций, нравственных качеств, что способствует формированию обобщенных представлений, о них, развитию значений слова, активному использованию оценочной лексики при обсуждении произведений. Велики возможности сказки и в воспитании интонационной выразительности речи при воспроизведении диалогов героев в пересказе, драматизации произведений.

Совершенствованию диалогического взаимодействия со сверстником способствуют составление диалогических сказок в парах, когда педагог объединяет коммуникативно-активных детей с пассивными детьми и предлагает по иллюстрациям придумать историю. Дошкольников учат выбирать начало и направление описания; знакомят с элементарными направлениями описания (направо и слева налево, сверху вниз, снизу вверх, по кругу); упражняют в описании предмета в

определённой логике в играх «Узнай предмет по частям» (название, внешние признаки, целенаправленное назначение и функция предмета). В игровой форме детям предлагается раскрыть значение и роль структурных частей повествования, определить границы начала, середины и конца повествования и его главной темы. Наглядное моделирование художественного текста в ходе игродраматизаций, соотнесение слова с движением, с мимикой, жестом, взглядом способствует освоению речевых конструкций. Таким образом, театрализованная деятельность выступает как интегрированное средство развития речи детей дошкольного возраста.

Отгадывание и придумывание загадок также оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации) способствуют формированию образности речи детей дошкольного возраста. Загадки обогащают словарь детей за счет многозначности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее.

Колыбельные песни, по мнению народа – спутник детства. Они заключают в себе могучую силу, позволяющую развивать речь детей дошкольного возраста. Колыбельные песни обогащают словарь детей за счет того, что содержат широкий круг сведений об окружающем мире, прежде всего о тех предметах, которые близки опыту людей и привлекают своим внешним видом. Грамматическое разнообразие колыбельных способствует освоению грамматического строя речи. Обучая детей образовывать однокоренные слова, можно использовать эти песни, так как в них создаются хорошо знакомые детям образы. К тому же положительные эмоции, связанные с тем или иным с колыбели знакомым образом, делают это освоение более успешным и прочным.

Богатейшими возможностями в освоении образной речи, выразительных средств языка обладают поэтические произведения, особенно пейзажная лирика.

Современные образовательные программы рекомендуют ежедневное чтение детям литературных произведений. Систематическое чтение и рассказывание детям произведений литературы является необходимым условием развития литературной речи дошкольников. Однако, как показывают исследования, только восприятия литературного текста недостаточно для активного освоения детьми языковых форм, включения их в свою речь. Необходимо использование специальных форм, методов, приемов способствующих освоению норм, выразительных средств языка.

Выделяют специальные приемы, позволяющие привлечь внимание детей к выразительным средствам литературного произведения и их активному освоению: интонационное выделение слова; объяснение происхождения (этимологии) слова; вопросы, обращающие внимание на языковые средства выразительности («Как автор описывает? С чем автор сравнивает?»); прием домысливания (слова, фразы); рефрен - повтор за ребенком слова, словосочетания в соответствии с литературными нормами; погружение в текст художественного произведения, воображаемое вхождение в произведение; лексические упражнения («Скажи по-другому», «Кто лучше скажет»); словесное рисование (Ушакова 1998:3; Чиндилова 2012:4). Игровым приемом, побуждающим детей к активности в речевых упражнениях, является элемент игровой соревновательности, особенно в старших и подготовительных к школе группах. Он выражается в таких вопросах и предложениях воспитателя к детям: кто больше придумает слов? Кто быстрее придумает? Кто лучше произнесет звук? Посмотрим, кто вперед скажет... Сейчас мы узнаем, кто лучше составит рассказ (придумает сказку) и т.д. Предложения воспитателя детям заняться речевыми упражнениями, сообщаемые в игровой форме, могут быть своеобразными «побудителями» к игре со словом. Вот некоторые из них:

- попробуйте узнать «тайну» слова;
- возьмем слово и поиграем с ним; поиграем со звуком, со звуками;
- начинаем, как спортсмены «тренировку» слов;
- давайте, как волшебники, превратим обычные слова в ласковые;
- познакомимся с новыми словами: кто эти «новички»?
- давайте поиграем в «прятки» со звуками;
- вперед! На поиски «волшебных» слов («пожалуйста», «спасибо» и т.д.);
- я вам дам для «разбега» несколько слов, а вы придумайте другие.

Р.А. Мирошкина предлагает литературно-речевые игровые образовательные ситуации, которые построены по тематическому принципу. В беседах о содержании литературного произведения, в играх со словом и игровых речевых упражнениях по лексике, грамматике, фонетике, связности речи дети начинают, продолжают и развивают одну и ту же тему, соответствующую теме литературного произведения. Таким образом, дети в игровой форме упражняются и развивают разные стороны своей речи на материале литературного текста, учась русскому языку у писателей. Тематический принцип

построения придает цельность, углубляет и расширяет знания детей о жизненных явлениях, о героях литературных произведений (Мирошкина 2012:1).

Успешное решение задач речевого и литературного развития дошкольников во многом зависит от умения воспитателя осуществлять литературный анализ художественного произведения и осуществлять выбор задач, методов и приемов работы с учетом особенностей конкретного текста.

Литература

Мирошкина Р.А. Художественная литература в развитии речи дошкольников : методическое пособие. – Магнитогорск, МаГУ, 2012.

Скоролупова О., Федина Н. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция // Дошкольное воспитание. – 2010. - № 7.

Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой. – М., 1998.

Чиндилова О.В. Приёмы развития литературной речи детей // Начальная школа плюс До и После. - 2012.-№6.

© Градусова Л.В., Левшина Н.И., 2013

Иваненко Д.О., Посашкова Е.В.

Екатеринбург, УрГПУ

ДИАГНОСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ

«Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

А. Дистервег

В современном обществе возрастает потребность в людях неординарно мыслящих, активных, творческих, способных нестандартно решать поставленные цели и задачи. Поэтому сейчас в образовании широко обсуждается вопрос о создании условий для повышения качества учебно-воспитательного процесса. В арсенале инновационных педагогических средств и методов особое место занимает учебная исследовательская деятельность. Очень важно, чтобы эта работа была хорошо поставлена уже с начальной школы, так как именно в этом возрасте у детей должен закладываться фундамент знаний, умений и навыков активной, творческой и самостоятельной деятельности учащихся, приёмов анализа, синтеза и оценки результатов своей деятельности. А исследовательская работа – один из важнейших путей в решении данной проблемы. Подобная деятельность, ставящая учащихся в позицию «исследователя», занимает ведущее место в современных системах развивающего обучения, так как в процессе ее осуществления дети приобретают богатый опыт совместной деятельности. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей.

Ни для кого не является секретом, что детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Всякий здоровый ребёнок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения.

Практически во всех заслуживающих внимания публикациях об образовании и нормативных документах обсуждаются такие новации, как деятельностный характер организации образования, компетентностный подход, проектная деятельность школьников. При разработке Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения приоритетом начального общего образования становится формирование у младших школьников умения учиться, создание условий способствующих реализации потенциальных возможностей учащихся, обеспечивающих их личностный рост. Новая парадигма образования смещает ориентацию образовательного процесса с формирования знаний, умений и навыков на развитие ключевых компетенций обучающихся. Такой подход носит продуктивный, практико-ориентированный характер образовательного процесса, подчеркивает значимость операционных компетенций (Федеральный государственный стандарт начального общего образования, 2011).

Более актуальным становится использование в образовательном процессе приемов и методов, которые формируют умение учащихся самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией, делать выводы и умозаключения, то есть «то, что дети могут сделать вместе сегодня, завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно. Л. Выготский» (Леонтович, 2006).

Учебный предмет «Литературное чтение» занимает одно из ведущих позиций в начальном обучении, поскольку направлен на формирование у детей литературного вкуса, на расширение читательского кругозора, и, как следствие, на формирование их мировоззрения и любви к чтению (Поливанова, 2012).

В четвертом классе в центре внимания – обогащение исследовательского опыта школьников через дальнейшее накопление представлений об исследовательской деятельности, ее средствах и

способах, осознание логики исследования и развитие исследовательских умений. С учетом особенностей данной целевой аудитории эффективной формой организации учебного процесса является урок – исследование текста (Данилюк, 2012).

Для выявления сформированности данных исследовательских умений мы разработали и апробировали следующую методику:

Цель диагностики – выяснить уровень сформированности; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; добывать информацию; проводить самостоятельное исследование; делать сравнения; давать оценку; доказывать правильность точки зрения; аргументировать; составлять внутренний план умственных действий, а также сформированности некоторых общеучебных умений – правильное восприятие учебной задачи, контроль и корректировка собственных действий по ходу выполнения задания.

Структура диагностики. Проверочная работа содержит 18 заданий, различающихся по содержанию, сложности и типу.

По своей сложности 18 заданий работы могут быть разделены на две группы.

Первая группа – базовые задания, которые составляют 61% от всех заданий работы (11 заданий). Они проверяют, как усвоены учащимися требования программы. С помощью этих заданий проверяется умение учащихся применять знания в знакомых ситуациях. Такие задания отрабатываются на уроках, а соответствующие знания и умения должны быть хорошо усвоены большинством учащихся. К группе «базовых» умений можно отнести: умение выделять существенную информацию из литературного текста; умение отвечать на вопросы по содержанию произведения; умение определять жанр литературного произведения; умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; умение устанавливать связи, не высказанные в тексте напрямую, объяснять их, соотнося с содержанием текста; умение устанавливать причинно-следственные связи; умение работать со словом, целенаправленно пополнять свой словарный запас; умение делить текст на части и составлять простой план.

Вторая группа – задания повышенной сложности. Они составляют 39 % от всех заданий (7 заданий). Эти задания не превышают требований программы, но имеют большую сложность по сравнению с базовыми, например, они даются в непривычной для четвероклассника формулировке, или их выполнение требует последовательного поэтапного самоконтроля ученика. Сложность заданий связана с тем, что наряду с усвоением знаний проверяется также сформированность исследовательских умений у младших школьников, таких как умение видеть проблему; умение смотреть на объект исследования с другой точки зрения; умение анализировать, выделять главное и второстепенное; умение давать оценку.

В диагностике используются три типа заданий:

✓ задания с выбором ответа (3 задания из 18), к каждому из которых предлагается 4 варианта ответа, из которых только один правильный;

✓ задания с кратким ответом (6 заданий из 18), требующие записи краткого ответа в несколько слов после предварительного выбора ответа;

✓ задания с развернутым ответом (8 задания из 18), в которых необходимо составить план или объяснить свой ответ.

Время и способ выполнения заданий. На выполнение проверочной работы отводится один урок. Каждый ученик получает текст проверочной работы, в котором отмечает или записывает свои ответы на задания.

Задания для учащихся

Прочти текст.

Сухостойное дерево.

Когда дождик прошел и все вокруг засверкало, мы по тропе, пробитой ногами прохожих, вышли из леса. При самом выходе стояло огромное и когда-то могучее дерево, пережившее не одно поколение людей. Теперь оно стояло совершенно умершее, было, как говорят лесники, «сухостойное».

Оглядев это дерево, я сказал детям:

- Быть может, прохожий человек, желая здесь отдохнуть, воткнул топор в это дерево и на топор повесил свой тяжелый мешок. Дерево после того заболело и стало залечивать ранку смолой. А может быть, спасаясь от охотника, в густой кроне этого дерева затаилась белка, и охотник, чтобы выгнать ее из убежища, принялся тяжелым поленом стучать по стволу. Бывает довольно одного только удара, чтобы дерево заболело.

И много, много с деревом, как и с человеком и со всяким живым существом, может случиться такого, от чего возьмется болезнь. Или, может быть, молния стукнула?

С чего-то началось, и дерево стало заливать свою рану смолой. Когда же дерево стало хворать, об этом, конечно, узнал червяк. Закорыш забрался под кору и стал там точить. По-своему как-то о червяке узнал дятел и в поисках закорыша стал долбить там и тут дерево. Скоро ли найдешь? А то,

может быть, и так, что, пока дятел долбит и раздолбит так, что можно ему и схватить, закоруш в это время продвинется, и лесному плотнику надо снова долбить. И не один же закоруш, и не один тоже дятел. Так долбят дерево дятлы, а дерево, ослабевав, все заливают смолой.

Теперь поглядите вокруг дерева на следы костров и понимайте: по этой тропе люди ходят, тут останавливаются на отдых и, несмотря на запрет в лесу костры разводить, собирают дрова и поджигают. А чтобы скорей разжигалось, стесывают с дерева смолистую корку. Так мало-помалу от стесывания образовалось вокруг дерева белое кольцо, движение соков вверх прекратилось, и дерево засохло. Теперь скажите, кто же виноват в гибели прекрасного дерева, простоявшего не меньше двух столетий на месте: болезнь, молния, закоруш, дятлы?

(М.Пришвин «Лесной хозяин»)

Ответь на вопросы и выполни задания.

1. Начни читать текст. По сигналу учителя поставь палочку после того слова, до которого дочитал. Дочитай текст до конца.

2. К какому из перечисленных ниже текстов ты бы отнес прочитанный текст? Обведи правильную, по твоему мнению, букву ответа.

- | | |
|----------------------------|------------|
| 1) Рассказ | 3) Легенда |
| 2) Научно-популярный текст | 4) Повесть |

3. Определи количество абзацев в тексте.

- | | |
|------|------|
| 1) 4 | 3) 6 |
| 2) 5 | 4) 7 |

4. Сколько лет, возможно, было дереву, если сказано, что оно простояло не меньше двух столетий?

Ответ: не менее _____

5. Каким словом можно заменить выделенное слово в предложении: «Когда дождик прошел и все вокруг засверкало, мы по тропе, *пробитой* ногами прохожих, вышли из леса». Обведи нужную цифру:

- 1) утопанной
- 2) нахоженной
- 3) примятой
- 4) заезженной

6. Автор называет червяка разными словами, слово **червяк** уже записано. Найди в тексте еще слово и запиши его.

Червяк, _____

7. Человек вырастил дерево. Дерево это часть природы или изделие?

Ответ: _____

8. Составь и запиши план

текста.

9. Подберите синонимы к слову «**хворать**».

10. Прочитай еще раз последний вопрос текста и попробуй на него ответить.

11. Вспомни и запиши другие произведения русских писателей о деревьях

12. Выдели в тексте слова, которые помогают «нарисовать» образ дерева

13. Расскажи о страданиях дерева от лица дятла, который долбит это растение.

14. Предположим, что действие в рассказе происходит в России. Какое дерево тебе сразу же представилось? Можно ли его назвать символом нашей страны?

15. Выбери из пословиц ту, которая больше других характеризует беспечное поведение людей в лесу: «Веселая готова живет спустя рукава»; «Наш пострел везде поспел»; «Пять пальцев, и все различны – так и люди»; «Худо тому, кто добра не творит никому».

Обоснуй выбор пословицы.

16. Сравни отношение людей к дереву в рассказе Пришвина и твое личное отношение к природе.

17. О каких человеческих качествах заставляет задуматься читателей этого рассказа автор?

18. Расскажи о чувствах, которые вызвал у тебя рассказ. Может быть тебе пригодятся следующие слова: восхищение, удивление, волнение, радость, возмущение. Подбери и другие слова. Объясни, чем были вызваны твои чувства.

Примечание:

ВО – выбор ответа;

РО – развёрнутый ответ;

КО – краткий ответ.

№ задания	Объект оценки, умения	Тип задания	Максимальный балл
1	- осознанное чтение текста с целью удовлетворения интереса. - умение выделять существенную информацию из литературного текста.		1 балл
2	- умение отвечать на вопросы по содержанию произведения; - умение определять жанр литературного произведения - умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий. - умение выделять существенную информацию из литературного текста. - умение анализировать	ВО	1 балл
3	- умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий	ВО	1 балл
4	- умение устанавливать связи, не высказанные в тексте напрямую, объяснять их, соотнося с содержанием текста. - умение устанавливать причинно-следственные связи. - умение понимать информацию, представленную в неявном виде.	КО	1 балл
5	- умение работать со словом, целенаправленно пополнять свой словарный запас. - умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий.	ВО	1 балл
6	- умение работать со словом, целенаправленно пополнять свой словарный запас. - умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий.	КО	1 балл
7	- умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;	КО	2 балла
8	- умение делить текст на части и составлять простой план; - умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; - умение осуществлять синтез как составление целого из частей.	РО	2 балла
9	- умение работать со словом (распознавать многозначность слова), целенаправленно пополнять свой словарный запас. - умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков.	КО	1 балл

10	- умение отвечать на вопросы по содержанию произведения; - умение строить речевое высказывание в письменной форме	РО	3 балла
11	- умение анализировать; - умение добывать информацию	КО	4 балла
12	- умение отвечать на вопросы по содержанию произведения; - умение анализировать; - умение описывать объект исследования	РО	3 балла
13	- умение видеть проблему; - умение смотреть на объект исследования с другой точки зрения; - умение строить речевое высказывание в письменной форме	РО	3 балла
14	- умение анализировать, выделять главное и второстепенное; - умение строить речевое высказывание в письменной форме	РО	2 балла
15	- умение отвечать на вопросы по содержанию произведения; - умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий. - умение выделять существенную информацию из литературного текста; - умение анализировать и устанавливать причинно-следственные связи	КО	2 балла
16	- умение осуществлять сравнение объектов по заданным критериям; - умение делать сравнение; - умение строить речевое высказывание в письменной форме	РО	3 балла
17	- умение отвечать на вопросы по содержанию произведения; - умение определять главную мысль произведения; - умение строить речевое высказывание в письменной форме	РО	3 балла
18	- умение анализировать; - умение строить речевое высказывание в письменной форме; - умение давать оценку	РО	3 балла

Критерии оценивания:

Низкий уровень – 0-17 баллов

Средний уровень – 18-24 баллов

Высокий уровень – 25-34 балла

Результаты данной диагностики позволяют сделать вывод о том, на каком уровне сформированы исследовательские умения у учащихся 4 класса.

Низкий уровень сформированности исследовательских умений у младших школьников – интеллектуальный уровень учащихся не позволяет им становиться полноправными участниками проектной деятельности; выявляется незаинтересованность в приобретении новых умений и получении положительного учебного опыта. У таких учащихся сформированы лишь общеучебные умения, применяемые ими в практике своей учебной деятельности: умение отвечать на вопросы по содержанию, умение выделять существенную информацию из текста, умение строить высказывание в письменной форме, правильное восприятие своей учебной задачи, организация собственной деятельности при выполнении заданий.

Средний уровень сформированности исследовательских умений у младших школьников свидетельствует о достаточном интеллектуальном развитии учащихся, об их потребности в «открытии» нового знания, о готовности к осуществлению самостоятельных экспериментов, о

потенциале в реализации проектной деятельности. У таких учащихся сформированы базовые исследовательские умения: умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, умение видеть проблему, умение работать со словом, умение делать сравнение.

Высокий уровень сформированности исследовательских умений - интеллектуально развитые учащиеся, обладающие высоким потенциалом, которые уже на начальном этапе вхождения в научно-исследовательскую деятельность, проявляют исследовательскую активность, умение самостоятельно искать истину, умение анализировать, выделять главное и второстепенное, умение смотреть на объект исследования с другой точки зрения, умение давать оценку, умение аргументировать.

Базовой экспериментальной площадкой для нас стала одна из школ

г. Екатеринбург, 4 «В» класс. В диагностике участвовал 21 ученик, сформированность исследовательских умений в процентном соотношении можно выразить так - низкий уровень у 5 учеников (24 %); средний уровень у 8 учеников (38 %); высокий уровень у 8 учеников (38 %). В результате проведения диагностики, мы пришли к выводу, что у учащихся средний уровень сформированности исследовательских умений (22 балла). При оценивании, среди предложенных заданий, нас особо интересовали 7 заданий, направленных на выявление уровня сформированности исследовательских умений у учащихся 4 «В» класса.

	Задание	Кол-во учащихся, получивших 0 баллов	Кол-во учащихся, не приступающих к выполнению задания	Кол-во учащихся, в полном объеме справившихся с заданием	Кол-во учащихся, которые частично выполнили задание
1	Вспомни и запиши другие произведения русских писателей о деревьях	8	4	8	1
3	Расскажи о страданиях дерева от лица дятла, который долбит это растение	2	5	14	
4	Предположим, что действие в рассказе происходит в России. Какое дерево тебе сразу же представилось? Можно ли его назвать символом нашей страны?	1	7	13	
5	Выбери из пословиц ту, которая больше других характеризует беспечное поведение людей в лесу: «Веселая готова живет спуская рукава»; «Наш пострел везде поспел»; «Пять пальцев, и все различны – так и люди»; «Худо тому, кто добра не творит никому». Обоснуй выбор пословицы.	1	8	12	
6	Сравни отношение людей к дереву в рассказе Пришвина и твое личное отношение к природе.	2	9	10	
7	О каких человеческих качествах заставляет задуматься читателей этого рассказа автор?		10	11	
8	Расскажи о чувствах, которые вызвал у тебя рассказ. Может быть тебе пригодятся следующие слова: восхищение, удивление, волнение, радость, возмущение. Подбери и другие слова. Объясни, чем были вызваны твои чувства.		8	7	6

Таким образом, мы наглядно видим, что выполнение заданий исследовательского характера представляет некую трудность для учащихся 4 класса. Наиболее сложным для детей стало задание «Вспомни и запиши другие произведения русских писателей о деревьях», на выявление умения добывать информацию. Также определенные трудности возникли у учеников при сравнении собственного отношения к окружающей природе с отношением людей к дереву в рассказе Пришвина. Большинство из них не смогли синтезировать свой жизненный опыт, сопоставить его с изложенной информацией в предложенном тексте и грамотно выразить мысль в письменном виде.

Апробация данного исследования позволит сформулировать перед учителями-практиками ряд задач, решение которых, позволит учащимся 4 класса, полностью соответствовать модели выпускника современной начальной школы:

- ✓ стимулировать развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников через развитие и совершенствование исследовательских способностей и умений исследовательского поведения;

- ✓ обучать проведению учебных исследований;

- ✓ стимулировать интерес к фундаментальным и прикладным наукам – ознакомление с научной картиной мира.

Еще Аристотель говорил: «Назначение человека – в разумной деятельности», поэтому функция каждого современного учителя – сделать эту деятельность для ребенка интересной, творческой, содержательной.

Литература

Данилюк Т.В. Литературное чтение. 1-4 классы: формирование читательской компетенции: уроки-исследования текста, уроки-игры, обобщающие уроки. – Волгоград, 2011.

Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей // Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», серия «Сборники и монографии». – М., 2006.

Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. Работаем по новым стандартам. – М., 2012.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М., 2011.

Феоктистова В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты. – Волгоград, 2012.

© Посашкова Е.В., Иваненко Д.О., 2013

Климентьева О.В.

Екатеринбург, МАОУ «Гимназия» № 47

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ КУРСА «ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЕКАТЕРИНБУРГА» В ШКОЛЕ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ

Мы живем в сложном, противоречивом, быстро меняющемся обществе. Каждый день и час приносит много нового. Сложные социально – экономические и политические перемены, происходящие в стране, как в зеркале отражаются в наших детях. В наследство нам достались духовный дефицит, разрушение идеалов и ценностей, отсутствие заботы и любви к своему родному уральскому краю, к своей истории, к своей национальной культуре. Сегодня положение меняется, хотя и недостаточно быстро.

Насущной необходимостью стало – организовать приобщение учеников к культуре Отечества, к национальной, в том числе и материальной культуре региона.

В гимназии в рамках курса литературного чтения и внеурочного курса любители путешествий и природы происходит знакомство учеников начальной школы с прошлым родного города, с его архитектурой, памятниками, музеями, его улицами. Здесь дети учатся воспринимать «язык» различных видов искусства, в том числе и произведений народно – прикладного. При знакомстве с русской этнографией дети получают первые сведения о народных обрядах, ярмарках, образе жизни.

В данной программе единицы учебного материала цельные и завершенные построены в виде блоков – модулей. Из них конструируется учебный курс по предмету. Модули строятся с целевым назначением информационного материала, с сочетанием комплексных и частных дидактических целей, с реализацией обратной связи, при оптимальной передаче информации и методического обеспечения.

Модульная система организации обучения, ориентируясь на развитие ребенка, предполагает в начале каждого цикла деятельности обязательность мотивационного этапа. На всех этапах учитель выступает как организатор и руководитель процесса познания, а ученик выступает в роли самостоятельного исследователя последовательности проблем, разрешение которых приводит к заранее определенной структуре знаний, умений и навыков.

В модуле «Архитектура» ученики получают знания об истории народной архитектуре, о характерах постройки русской избы, традиционном убранстве дома («красный угол», «бабий угол»),

знакомятся с внешним убранством уральской избы, с символами славянской мифологии при оформлении «красной» стороны дома.

Во втором классе в модуль входит новый блок «Путешествие по старым улицам родного города». Здесь дети знакомятся с архитектурной азбукой, архитектурными стилями старых построек Екатеринбурга.

При изучении блока «Современная архитектура» дети продолжают знакомство с архитектурной азбукой и знакомятся с современными стилями архитектуры. Здесь же ученики учатся устанавливать связи, зависимость и взаимообусловленность формы и характера архитектуры от природных климатических условий, непрерывность взаимодействий архитектуры и живой природы.

Каждый открывает свой собственный Екатеринбург, свою малую Родину, которая становится частью его души.

© Климентьева О.В., 2013

Леваднюк Н. В.

Белгород, НИУ БелГУ

ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВАРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТАРЕВШИХ ОНИМОВ)

Одна из ведущих задач начального образования – обогащение словаря учащихся, усвоение ими норм литературной речи, выработка практических навыков изложения мыслей в устной и письменной форме, повышение уровня речевой культуры. Актуальность этой задачи диктуется жизнью: словарный запас учащихся продолжает оставаться ограниченным, уровень их речевой культуры – низким. Одна из причин недостаточная разработка методики изучения лексики в начальной школе. Особенно это касается уроков чтения.

Так В.А. Добромислов обращал внимание на то, что в школах нередко проходят мимо многих слов, затрудняющих учеников, считая их легкими, не проверяют понимания слов, не закрепляют их усвоения учащимися. Не создаются необходимые импульсы к тому, чтобы ученики запоминали значения слов. Некоторые учащиеся вообще не приучены задумываться над семантикой слов и даже не замечают непонятных слов при выполнении упражнений и чтении текстов. Таким образом, новые слова не вступая ни в какие ассоциативные связи, быстро забываются и в активный словарный запас учащихся не поступают (Добромислов 1958: 73).

Особого внимания заслуживают устаревшие онимы. Оним (собственное имя) – (от греч. *опома* – имя, название) – слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект (Суперанская 2001: 56).

Выбор именно этого пласта лексики обусловлен следующими причинами. Они являются неотъемлемой частью многих художественных произведений, и как писал М. Морошкин, составитель «Славянского именовослова» (1869): «имена собственные отражают следы каприза, и фантазии человеческой... служат сокращенной историей внутреннего быта и духа народного, и там, где безмолвствуют саги, начинают свою повесть имена». Пренебрегая словарно-семантической работой с данным пластом лексики, учитель ограничивает возможность школьников в полной мере воссоздать картину ушедших лет, прочувствовать всю неповторимость той эпохи, понять, почему определенным реалиям были даны именно такие имена. Правильно построенная словарно-семантическая работа может стать не только обыденным элементом урока, но и погрузить в пучину исторических событий, традиций, обычаев, приоткрыв завесу давно минувших дней.

Кроме того узнавание, поиск значений устаревших онимов помогает установить смысл многих выражений, понять их происхождение. Тем самым у школьников формируется интерес к устаревшим словам в целом, развивается речь, пополняется их словарный запас.

Необходимость обращения к работе с устаревшей лексикой обусловлена также и тем, что учебники по литературному чтению для начальной школы содержат художественные тексты XVII – XIX веков, произведения устного народного творчества (былины, сказки, исторические песни и т.п.), произведения древнерусской литературы (жития и др.), а, следовательно, в них содержатся устаревшие онимы, требующие объяснения. При этом в действующих учебниках количество сносок к тексту, по устаревшим именам собственным минимально, и чтение произведения часто не комментируется, дети не только не знают значения слов, но и не умеют их верно прочесть. В связи с этим интерес учащихся к литературе пропадает. И поэтому очень важно правильно организовать знакомство с новым словом.

Для этого в школе важное место должно отводиться на словарную работу. Под словарной (словарно-семантической) работой понимается систематическая, целенаправленная работа в области

лексики, проводимая в целях овладения учащимися незнакомого или знакомого, но трудного для них словаря (Баранов 1962: 29).

Умение обнаруживать новые слова в читаемом тексте необходимо учащимся. Так, великий русский педагог К.Д. Ушинский определил его роль тем, что «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получила навыка распорядиться им свободно в устной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета».

Сумев обнаружить незнакомое слово, ученик, естественно, должен заинтересоваться его значением. При выяснении последнего учащемуся придется обратиться к различным справочникам или к учителю. В результате в голове ученика отложится понимание значения заинтересовавшего его слова. Это в дальнейшем даст ученику возможность включить данное слово в свою речь (Баранов 1962: 32).

Анализируя слово как единицу языка, необходимо иметь в виду следующие его особенности: непосредственную связь слова с предметным миром, смысловые (семантические) связи слова с другими словами, проявляемость лексического значения слова в зависимости от других слов, связь употребления слова с задачами его выбора в разных стилях речи.

Овладеть словом – значит усвоить его значение и нормы употребления в речи. Хорошо поставленная словарно-семантическая работа обеспечивает своевременное умственное и речевое развитие детей, помогает глубже усвоить лексику, способствует обострению внимания к слову, развитию языкового чутья и языкового мышления, служит средством идейного и нравственного воспитания учащихся.

Таким образом, для организации словарно-семантической работы, направленной на коррекцию и улучшение процесса активизации словаря младшего школьника на уроке литературного чтения, мы разработали следующие рекомендации:

- ✓ отбор лексического материала для словарно – семантической работы должен осуществляться с учетом принципа доступности;
- ✓ работа по выяснению значения устаревших слов должна вестись систематически и целенаправленно;
- ✓ учитель должен привить интерес к неизвестному слову, тем самым развивая у учащихся умение, обнаруживать непонятные слова самостоятельно;
- ✓ необходимо научить школьника самостоятельно, находить толкование неизвестного слова с помощью словарей, справочников, дополнительной литературы;
- ✓ рекомендуется использовать разнообразные словарно-семантические упражнения как для закрепления, так для знакомства с новым словом;
- ✓ использование этимологического анализа;
- ✓ использование культурно-исторического комментирования.

Опыт словарной работы показывает, что успешно усваивается за урок 2-3 (максимум 3-4) слова. Объясняется это тем, что над каждым словом необходимо провести следующий цикл работы: семантизировать его, ввести в парадигму данного слова, показать типичные контексты, полученные знания зафиксировать, использовать в новой грамматической или орфографической теме.

✓ при закреплении понимания смысла семантизированного слова школьников необходимо учить формулированию лексического значения слова, определению смысла слова по контексту, подбору слов, составляющих семантическое поле данного слова. В соответствии с этими целями используются следующие типы словарно-семантических упражнений:

- 1) запись толкования лексического значения слова (или чтение этого толкования);
- 2) подбор к данным словам толкований их лексического значения;
- 3) узнавание слова по его толкованию;
- 4) составление словарной статьи многозначного слова;
- 5) определение в контексте отличий в значении слов, в чем-либо сходных друг с другом и разных значений многозначного слова;
- 6) подбор слов, относящихся к одной смысловой теме, лексико-семантической группе, родственных слов, синонимов, антонимов, родового или видового слова (Львов 2004: 154).

✓ решая задачи актуализации семантизированных слов, учащимся необходимо учить сочетаемости слов в зависимости от их значений, составлению контекстов, которые позволили бы проявиться определенному значению слова, нахождению и исправлению лексических ошибок и недочетов. Для реализации этих целей используются следующие типы упражнений:

- 1) составление словосочетаний;
- 2) составление предложений;
- 3) употребление семантизированных слов в изложениях и сочинениях;
- 4) нахождение лексических ошибок и недочетов и их исправление.

При обучении составлению словосочетаний и предложений, в которых слово должно выступать в определенном значении, целесообразно опираться на образцы, заранее подобранные или составленные учителем.

Школьникам необходимо учить находить следующие виды лексических ошибок и недочетов: семантически неправильное употребление слова; нарушение лексической сочетаемости слова; использование нелитературного слова; неоправданное повторение одних и тех же слов и слов с одним и тем же корнем.

Словарно-семантические упражнения предназначены для закрепления в сознании школьников семантики нового для них слова, запоминания семантического поля (элементов его парадигмы) и для показа типичной лексической сочетаемости этого слова.

Таким образом, если педагоги будут следовать методическим рекомендациям и проводить словарно-семантическую работу систематически и целенаправленно у детей значительно повысится лексическая и речевая грамотность.

Литература

Баранов М.Т., Мамушин В.Е. Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе. – М., 1962.

Добротмыслов В.А. Обогащение активного словарного запаса учащихся (V-VIII классы) // Русский язык в школе. –1958. - № 2.

Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие. – М., 2004.

Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М., 2001.

© Леваднюк Н. В., 2013

Моисеева Л.А.

Екатеринбург, УрГПУ

РОЛЬ ПОЭЗИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

С недавним введением образовательных стандартов дошкольного образования в форме федеральных государственных требований (ФГТ) можно уже констатировать, что многолетний процесс смены педагогической парадигмы дошкольного образования совершился, в том числе кардинально поменялась парадигма литературного образования дошкольника и целевое векторное направление этого немаловажного фактора – формирование личности ребенка. Если ранее требования к ребенку: приобщаться к литературным произведениям, знать произведения литературы, что-то заучивать наизусть, что-то пересказывать – предполагали примат долженствования, то теперь сами формулировки целей воспитания носят развивающий характер и предполагают восприятие и постижение детьми литературных произведений, обогащение жизненного и читательского опыта ребенка.

Образовательная область «Чтение художественной литературы» очень значимо соседствует с областями «Коммуникация» и «Художественное творчество». Основной целью чтения художественной литературы становится формирование интереса и потребности в чтении (восприятии) книг и сопутствующие этой цели задачи формирования целостной картины мира и ценностных представлений, развитие литературной речи и приобщение к словесному искусству с соответствующим развитием творческого художественного восприятия и художественного вкуса, без чего невозможно воспитание чуткого понимающего читателя как сотворца произведения искусства.

Академик Е.Квятковский считает, что «принятый в искусстве путь целостного осознания жизни доступен детям всех возрастных групп», но он никогда не будет эффективен без такой организации воспитания, которая «неизбежно ставит ребенка в положение творца», идет «навстречу его творческим порывам» и замыслам. (Квятковский 1992: 60). В развитии ребенка литература всегда играла ведущую роль как искусство слова, как искусство линейное, чьи образы существуют в протяженности времени, формирующее, в том числе, способности к целеполаганию и системности мышления.

К.И.Чуковский (Чуковский 2005: 128) называл период детства и, в частности, дошкольного детства самым поэтическим и творческим. Многие ученые посвятили свои исследования этому периоду в развитии личности и отмечали его как период, особенно чуткий к творчеству вообще и к словесному творчеству в частности. Исследователи всегда обращали внимание на то, что ребенок познает мир в звуках и ритмах родного языка и звукоритмическая организация звучащей речи формирует не только его представления об окружающем мире, но и личность в контексте определенной культуры. Поэтому в нашей статье мы остановимся именно на роли поэзии в развитии личности ребенка.

Чтобы понять, какую роль играет и как именно развивает личность ребенка на разных возрастных этапах чтение литературы, необходимо проанализировать в соотнесении с этапами развития личности ребенка в дошкольном детстве те свойства и художественные особенности

произведений, которые необходимы и доступны для просто заинтересованного чтения, а также для творческого чтения, чтения со-творения ребенком поэтического произведения вместе с его автором.

Особенным, отличительным свойством поэзии является её образность. Поэзия может быть названа познанием мира при помощи образов, символов, и этот образный способ мышления свойственен всем – и детям, и взрослым, и первобытным дикарям, и образованным людям. Поэтому поэзия, по словам А.А.Потебни, – это не только великие поэтические произведения, а всё, «где за немногими чертами определенного замкнутого образа стоит многообразие значений» (Муратов 1990: 16).

Образность, эмоциональность как характерное свойство поэзии дали основания многим исследователям сравнивать её с изобразительным искусством. Такие выразительные свойства поэзии, как тропы, с помощью которых поэт обнажает внутреннюю сущностную природу предмета или явления, дают возможность для развития творческих дивергентных способов мышления, которые часто случаются в форме озарения, инсайта.

Одним из отличительных свойств поэзии является её яркая личностная окрашенность. В поэтическом произведении всегда присутствует авторское отношение, которые непосредственно воздействуют на развивающуюся личность ребенка. Таким образом, отличительные свойства поэзии: звукоритмичность, музыкальность, образность, изобразительность, краткость и запоминаемость, эмоциональность – определяют её близость и природосообразность раннему и дошкольному детству.

В соответствии с новообразованиями различных периодов дошкольного детства ребенку бывают интересны те или иные поэтические произведения. Эти шаги в поэтическом развитии ребенка исследовал К.И. Чуковский, исследуются они и в настоящее время. Условно можно описать эти шаги по тем потребностям, которые поэзия удовлетворяет в личностном и психическом развитии ребенка, а также по тем новообразованиям, которые обуславливают смену поэтических интересов. Ориентируясь на эти основания можно условно сгруппировать поэтические произведения, учитывая потребности развивающейся личности.

1. Поэзия встречает ребенка буквально с рождения, убаюкивает его колыбельными ритмами, сопровождает в режимные моменты и моменты активного бодрствования. Материнская поэзия, представленная фольклорными произведениями, бытует у всех племен и народов. В традициях материнской поэзии создано и множество авторских произведений (например, стихи М.Ивенсен, Е.Благининой, А. Барто и др.). При восприятии этой поэзии слова и их значения еще не осмысливаются ребенком, содержание текста значимо для взрослого. Поэтические произведения, условно отнесенные к материнской поэзии, обслуживают потребности ребенка в эмоциональном контакте с близкими, помогают усвоить различные интонации и первые слова родного языка. По своим свойствам эти небольшие произведения наиболее близки природе детства и материнства, резонансным ритмам еще неразрывного телесного контакта ребенка с матерью, спонтанно возникающим словам и интонациям. Они в наибольшей степени выполняют чисто физиологическую, терапевтическую роль, помогая повседневно ощущать этот контакт. Голос и интонация первичны, слова вторичны в этих поэтических произведениях. Исполнение их певучее, музыкальное или речитативное, бесконечно важна в них собственная импровизация исполнителя, чаще она даже предпочтительней авторского текста.

Использование с рождения в воспитании младенца произведений материнской поэзии формирует его доверие миру, открытость, уверенность, умение быстро включаться в любую коммуникацию, развивает чувствительность к речевой интонации и звуковой выразительности речи.

2. Ребенок подрастает и начинает играть самостоятельно и с помощью окружающих. От первых предметных действий до сложных сюжетно-ролевых игр старшего дошкольника эту деятельность сопровождает игровая поэзия. Она включает все произведения, написанные об игре, игрушках и для игры. Сюда включаются все фольклорные и авторские считалки, зачины, перевертыши, стихи о любимых игрушках и чисто словесные стихотворные игры для тренировки речи и освоения языка, зарождающегося чувства юмора, для более глубокого освоения знаково-символической, обозначающей функции языка и понимания её относительности. Сюда же можно отнести произведения, выражающие потребность ребенка в движении, освоении движений, сопровождающие движение и двигательные игры (множество авторских и фольклорных стихов о мяче, о скакалке, догонялках и др.). Сюда же, вероятно, можно отнести и стихи о трудовой деятельности ребенка, потребности в ней и оценке её значимости для ребенка (экспромт-импровизация - «а я умею, я умею вот картошку чистить»).

Поэтические произведения игровой поэзии удовлетворяют потребность ребенка в выражении чувств и эмоций, испытываемых им в игровой деятельности. Через неё ребенок выражает свои эмоции и чувства по поводу затеваемых игр и поэтически осмысливает их позитивные или негативные результаты, выражает позитивное отношение к этой деятельности, обозначает ценность её для себя, сверстников-партнеров по играм и взрослых. Здесь же присутствует своеобразная игровая поэтическая конфликтология (дразнилки), помогающая детям найти выход из различных ситуаций или выразить свои отношения к партнерам по играм. Порой дети сами создают свои первые спонтанные игровые

стихи в ритмах и звуках любимых игр или спонтанной радостной жизнедеятельности («экикики» по К.Чуковскому) и делятся ими с окружающими. Взрослые могут фиксировать эти творческие проявления, хотя чаще маленькие импровизации забываются и составляют только небольшой или единичный эпизод в жизни и развитии ребенка.

Постоянное обогащение игровой деятельности ребенка поэтическими произведениями формирует его умение выражать свои эмоции через слово, развивает его коммуникативные умения и навыки, способствует развитию самосознания.

3. У ребенка развивается воображение и он начинает фантазировать. Воображение развивается в игровой деятельности, в словесных играх (например, сочинении небылиц), в чтении литературных произведений, в просмотре фильмов, мультфильмов, детских театральных играх, теле- и радиопостановках, в изобразительной деятельности. Это фантастическая поэзия, которая предоставляет ребенку возможность что-то вообразить, придумать, сочинить или войти в мир чужой авторской фантазии. Невозможно переоценить роль этих произведений в развитии творческих способностей, творческого мышления детей. Они дают детям кратчайшую возможность развить процессы воображения, дивергентного творческого мышления, которые постепенно формируют автономный внутренний мир личности, где ребенок чувствует себя хозяином и учится тому самому целеполаганию, что отличает самостоятельную активную личность. Конечно, дети увлеченно читают и длинные прозаические произведения. Но только благодаря знакомым стихам и песенкам появляется возможность кратко, точно выразить самую суть фантазийного переживания, быстро пересказать его кому-то, включить фантазию в игру и общение. Например, после знакомства со сказкой «Волшебник изумрудного города», «свернутым», знаковым проявлением этой фантастической истории в игре и общении служит песенка «Мы в город изумрудный идем дорогой трудной». Такими примерами могут служить многие произведения, созданные для детей (сказки и песенки о Чебурашке с Геной и др.), в которых гармонично сочетается как развернутая фантазия, так и краткое поэтическое её воплощение.

Постоянное присутствие в жизни ребенка литературных фантастических произведений обеспечивает развитие творческого воображения и фантазии, формирование автономных черт его личности, субъектности и Я-концепции, способствует развитию целеполагания,

4. Ребенок начинает учиться, и помощь ему оказывает многообразная дидактическая поэзия. В этой поэтической библиотеке авторство принадлежит взрослым, поскольку цели обучения для ребенка пока задаются извне. Произведения дидактической поэзии призваны облегчить детям знакомство с различными азбуками, обучение чтению, усвоение правил грамматики (Э.Успенский и др.), запоминание таблицы умножения и пр. Множество талантливых педагогов и поэтов трудились и трудятся, чтобы создать для детей этот багаж занимательного и веселого обучения.

Дидактическая поэзия удовлетворяет потребность ребенка, начавшего систематическое дошкольное и школьное обучение, в ненавязчивом, быстром и легком запоминании знаков, правил и законов, в природосообразном игровом и веселом обучении, включающем по максимуму образность и связь с жизнью, постепенно и органично вводящем абстракцию и логику в мышление детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Дидактическая поэзия помогает ребенку естественно и радостно контактировать в процессе обучения как с предметами, так и с субъектами учебной деятельности, обогащает его опыт ситуациями успеха, что способствует уверенному переходу к учебным нагрузкам.

5. Ребенок осваивает моральные нормы и эту его потребность удовлетворяет нравоучительная поэзия (классические примеры «Что такое хорошо и что такое плохо» В.Маяковского, «Жадина» С.Михалкова, басни И. Крылова). С очень мягким и тонким юмором описывая какие-то события детской жизни, поэты иносказательно предлагают усвоить те или иные нравственные нормы, прибегая нередко и к антропоморфизму. Нравоучительные литературные произведения формируют у ребенка оценочные умения, обогащают его жизненный опыт общепринятыми критериями поведения, способствуя формированию адекватной самооценки.

Здесь необходимо признать, что произведений для детей младшего дошкольного возраста, которые знакомили бы их с правилами морали и законами нравственности напрямую, недостаточно. Юмористические и сатирические стихи А.Барто и С.Михалкова адресуются больше детям младшего школьного возраста, когда уже основные нормы усвоены и только поэтому возможно несколько отстраненное шуточное рассмотрение отклонений от этих норм. Что касается дошкольников, то их потребность в прямой морали и открытом нравовании не всегда подкрепляется талантливыми произведениями. Полностью соответствующими именно такой открытой потребности можно назвать циклы стихов для детей В.Маяковского, который смело обратился к детям, открыто обсуждая моральные нормы. Пока же литературные произведения для дошкольников, где бы напрямую предлагалось знакомство с моральными нормами, представлены рассказами Л.Толстого, баснями И. Крылова, немногочисленными стихами других известных поэтов.

6. Потребность ребенка в познании, его любознательность могут удовлетворять произведения познавательной поэзии. Детям предлагаются рассказы о вещах и явлениях природы, а также стихотворные произведения. Как пример можно привести стихи С.Маршака о животных и их повадках, профессиях, технике и транспорте, отдельных бытовых вещах. Следует признать, что многие вещи, в них описанные, устарели и не присутствуют в жизни современного ребенка (например, кочерга, лампа керосиновая и др.), в то же время как современные вещи и явления (такие, как мобильный телефон и компьютер, скейтборт, снегокат и пр.) совершенно не представлены в современной литературе. Поэзия не поспевает за техническим прогрессом, не успевает его принять и «присвоить», чтобы ярко рассказать как об очевидном о том, что еще совсем недавно было невероятным. В этой рубрике, к сожалению, произведения устаревают очень быстро, и от взрослых требуется постоянное обновление круга детского чтения.

Обогащение детского чтения произведениями познавательной направленности помогает формированию у ребенка представлений о ценности познания, развивает любознательность.

7. К старшему дошкольному возрасту в развитии личности ребенка наступает достаточно яркий сензитивный период, когда начавший оформляться внутренний автономный мир обогащается уже достаточно сформированной самооценкой и уровнем притязаний. В этом возрасте ребенок совершает «открытие» для себя своего внутреннего мира достаточно сложных чувств и мыслей, которые начинают влиять на выбор его социального поведения, на его творческие интересы и способности. Более того, ребенок начинает понимать, что такой внутренний мир есть и у других окружающих его людей. Его начинают интересовать мотивы, желания и эмоции окружающих, он пытается найти причины того или иного поведения сверстников и взрослых и делает первые попытки объяснений и умозаключений по поводу сложного мира социальных отношений. К этому возрасту у него уже достаточно развито эстетическое восприятие и он начинает оценивать красоту природы, мира и человеческих чувств.

Самый первый и самый чувствительный период в развитии самосознания и самопознания ребенка дошкольного возраста может быть обогащен чтением произведений лирической поэзии. Как ни в каком другом возрасте внимательно, буквально «затаив дыхание», слушают старшие дошкольники лирические произведения. Широкою гамму чувств и мыслей переживает ребенок при знакомстве с этими произведениями. Чтение лирики требует особой её презентации. Впервые ребенок может вступить в своеобразный внутренний диалог с автором или лирическим героем, проникнуться художественным замыслом, осознать лирические средства выразительности, оценить их силу воздействия. Увлеченный педагог может найти в этом чтении множество путей для развития личности ребенка.

Знакомство с лирикой развивает автономный мир личности ребенка, способность к децентрации и пониманию внутреннего мира, мотивов и потребностей окружающих.

Любая типология или классификация условны. Создаются они для понимания механизмов развития и взаимодействия с ребенком в педагогическом процессе, для систематизации накопленного опыта и информации. Бесспорным видится лишь то, что в коммуникативном и личностном развитии ребенка такой вид деятельности, как чтение поэтических произведений невозможно ничем заменить. Поэтому появление самостоятельной образовательной области «Чтение художественной литературы» закономерно, как закономерен и поиск новых методов чтения, призванных вернуть тот интерес к поэзии и поэтическому творчеству, каким всегда славилась русская культура.

Литература

Квятковский Е. Через эмоции к высокой духовности // Дошкольное воспитание № 1-1992

Муратов А.Б. Теоретическая поэтика А.А.Потебни - М.: Высш. шк., 1990.

Чуковский К.И. От двух до пяти. М. 2005.

© Моисеева Л.А., 2013

Плаксина Е.Б.
Екатеринбург, УрГПУ

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УГОЛКЕ ДЕТСКОЙ КНИГИ

Знакомство с книгой сегодня занимает особое место в содержании дошкольного образования. Обращение к книге соотносится с самостоятельной образовательной областью «Чтение художественной литературы», что определяется ролью книги в жизни ребенка, влиянием книги на его развитие. Чтение художественной литературы позволяет решить такие важные задачи, как мотивационная готовность к обучению в школе, формирование познавательного интереса к русскому языку, познавательного интереса к чтению, формирование читательских умений (умение выбрать книгу, умение говорить о содержании книги, прогнозировать содержание книги опорой на иллюстрации, понимание чтения как процесса коммуникации), формирование умения создавать

вторичный текст с опорой на художественный или фольклорный. Ребенок приобщается к книге как части культуры, в том числе родной культуры, у него формируется эмоциональная потребность в общении с книгой.

Подобное понимание роли книги в развитии ребенка дошкольного возраста определяется Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОТ) и Примерными общеобразовательными программами дошкольного воспитания. С данной образовательной областью соотносится процесс формирования у ребенка целостной картины мира и первичных ценностных представлений, овладения литературным языком, приобщения к словесному искусству (ФГОТ). Очевидно, что освоением данной образовательной области определяются многие результаты дошкольного образования, прежде всего связанные с качествами личности ребенка: эмоционально отзывчивый, овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками, имеющий первичные представления об обществе, государстве, мире и природе. Художественная литература воздействует на эмоциональный мир ребенка, в произведениях литературы содержатся различные «модели» взаимодействия в социуме, информация об окружающем мире.

Освоение образовательной области «Чтение художественной литературы» обеспечивается реализацией различных форм, методов и приемов, при этом особое значение имеет уголок книги как обязательная часть образовательной среды. Не останавливаясь на санитарно-гигиенических требованиях, предъявляемых к уголку книги, уточним требования к подбору произведений для уголка книги.

Критерии подбора произведений для уголка книги определяются общим принципом знакомства ребенка с произведениями литературы и фольклора: каждое произведение ребенок должен воспринимать в контексте жанра, темы, автора. Безусловно, наряду с общими принципами существуют определенные отличия в наполнении уголка книги в разных возрастных группах. В уголке книги для детей младшего возраста каждая книга представлена несколькими экземплярами, подбор книг таков, что дает возможность для первых обобщений: это сказки (сказки о лисе, сказки о медведе, волке, т. е. при подборе учитывается жанр и главный герой), потешки, коротенькие стихи. Обязательно представлены книги, которые детям уже знакомы, и книги, знакомство с которыми еще только предстоит, чтобы в сознании детей при рассматривании новых книг в совместной с взрослым деятельности появлялись образы героев произведений. Подчеркнем, что уголок книги в младшем возрасте предполагает именно совместную деятельность, т.к. в общении с педагогом ребенок усваивает правила обращения с книгой и правила общения с ней. Одновременно в уголке может быть 3-4 книги, в том числе книги-картинки.

Уголок книги для детей среднего дошкольного возраста также содержит небольшое количество книг, 3-4 книги на полочке, но в группе есть шкаф, где хранятся другие книги. Остаются любимые книги, которые читали в младшей группе, появляются книги с рассказами, в том числе о животных, со стихами о природе – опора на жанрово-тематический принцип подбора произведений становится более очевидной. Включение произведения в образовательную деятельность предполагает, что ребенок ранее в совместной с педагогом деятельности рассмотрит книги, близкие по тематике и жанру, познакомится с некоторыми иллюстрациями к новому произведению. Чтение произведений детям среднего дошкольного возраста в образовательной деятельности не сопровождается показом иллюстраций, поэтому необходимо помочь ребенку представить то, о чем идет речь в тексте.

Дети старшего дошкольного возраста к уголку книги обращаются и в совместной деятельности, и в самостоятельной. Увеличивается количество книг на полочке, но еще больше книг появляется вообще в свободном доступе. Наряду с жанрово-тематическим принципом подбора произведений становится значимым принцип подбора произведений определенного автора, с творчеством которого знакомятся дети в образовательной деятельности. В уголке книги появляются детские журналы, могут быть представлены разные издания одного и того же произведения, книги без иллюстраций, любимые книги, прочитанные ранее. Следовательно, к уже названным принципам подбора произведений для уголка книги можем добавить еще один – принцип опоры на литературный опыт детей.

Постепенно расширяющийся круг произведений дает ребенку возможность познакомиться не только с произведениями русской культуры, но и культуры других народов, что соответствует основным тенденциям развития современного общества. Полагаем, что в этом плане особенно актуально обращение к произведениям английской литературы и английского фольклора в силу возрастающего интереса к английскому языку, раннего обучения детей именно этой языковой системе. Безусловно, что в круг детского чтения нужно включать произведения разных жанров, в том числе и сказки, поэтому в уголке книги необходимо последовательно представить произведения английского фольклора различных жанров.

Обращение к сказкам помогает ребенку увидеть общее (здесь можно вспомнить теорию «бродячих сюжетов») и отличное в различных культурах, осознать общечеловеческие ценности. Слушая сказку, дети учатся различать добро и зло, правду и ложь, сказка помогает в формировании такого личностного качества, как толерантность, стирая границу между культурами. Известно, как трудно порой определить родину создания той или иной сказки, поскольку сказки, прочитанные в детстве, ставятся такими родными, что стираются все границы. Читая малышу сказку про трех поросят, немногие задумаются, какому народу принадлежит ее создание. Считается, что это исконно английская сказка, написанная очень и очень давно. Осознанию общих черт в русских и английских народных сказках способствует и совпадение их жанровых разновидностей: сказки о животных, волшебные сказки, авантюрные и бытовые сказки.

В создании фонда сказок в любой национальной культуре действуют свои закономерности. В английской традиции эта закономерность выражается в заимствовании сказками балладных сюжетов, во многих из которых прослеживается рыцарская тематика, что привлекает современного ребенка. Английским сказкам о животных свойственны те же черты, что и у других народов: умное и ловкое животное, торжество доброго начала над злым, магическое число «три». Волшебные английские сказки во многом переняли традиции немецких и скандинавских сказок, проследить это можно прочитав следующие сказки: «Три умные головы», «Том, Тит, Тот», «Источник на краю света». Следовательно, косвенно мы расширяем представления ребенка не только об английской культуре, но и о культуре других стран и народов.

Героем авантюрных сказок обычно бывает плутоватый персонаж, проявляющий находчивость и смекалку. Авантюрная сказка тесно соседствует с бытовой. И в той, и в другой ярко выражено демократическое начало: ее главный персонаж – простой, незнатный человек, неизменно одерживающий верх над «власть имущими». Такой герой неизменно напоминает детям умного и хитрого мужика из русской народной сказки, помогает осуществлять литературное обобщение на иной основе.

Говоря об английском народном творчестве, о его влиянии на развитие ребенка, хотелось бы вспомнить и о малых формах английского фольклора: песенках, прибаутках, потешках, считалках. Считается, что некоторые из них были откликами на исторические события и первоначально предназначались не для детей, а для взрослых: примером может послужить знакомое каждому по переводу С. Маршака стихотворение «Шалтай-Болтай». Другие произведения являлись пародиями на высокий эпос или тексты религиозного характера, например, «Дом, который построил Джек». Постепенно теряя исходный смысл и функции, эти произведения превращались в забавные стихи и песенки для детей. Впервые они были собраны и изданы около 1760 года от имени некой Матушки Гусыни, чье имя было заимствовано из сборника Шарля Перро «Сказки Матушки Гусыни» (1697) Джоном Ньюбери, с тех пор сборники малых форм английского фольклора традиционно называются «Песенками Матушки Гусыни» и обычно под этим названием предьявляются детям дошкольного возраста.

Малым формам английского фольклора особенно свойственно эксцентрическое видение мира, комическое нарушение обыденной логики, восприятие окружающего шиворот-навыворот, что особенно нравится детям дошкольного возраста, так как они, находясь на стадии формирования представлений об окружающем их мире, формирования целостной картины мира, особенно остро чувствуют отклонения от нормы бытия. Содержание этих произведений перекликается с дидактическими играми детей: «Что не так?», «Чего не бывает?» и т.п., воспринимая эти тексты, детей учатся смеяться над нелепицами, казусами – их картина мира уточняется.

К малым формам английского фольклора следует отнести лимерики – короткие стихотворения юмористического содержания. Основоположителем данного жанра забавных стихотворений считается поэт Эдвард Лир, а названы они в честь ирландского города Лимерика, где предположительно и возникла эта форма. В лимериках также продолжена английская фольклорная традиция представления окружающего «наоборот». Включение этих произведений в круг детского чтения благотворно влияет на развитие слуха, памяти, логического мышления и умения связного высказывания. Заметим, что включение произведений английского фольклора в круг детского чтения тем более целесообразно, что многие из произведений стали известны русскому читателю благодаря переводам К. Чуковского и С. Маршака и воспринимаются как часть родной культуры. Обращаясь к этим произведениям в уголке книги, мы, с одной стороны, формируем представления о литературе народов мира, с другой, – уточняем представления о творчестве известных детям авторов, дополняя содержание образовательной деятельности. Следовательно, можно говорить о принципе разнообразия в подборе литературы для детей старшего дошкольного возраста, о представлении произведения как части национальной культуры.

Сказанное позволяет заключить, что перечисленные принципы подбора литературы для уголка книги отвечают содержанию образовательной области «Чтение художественной литературы», опора на данные принципы поможет приобщению ребенка к книге уже в дошкольном детстве.

© Плаксина Е.Б., 2013

Пушкина О.Н.

Екатеринбург, МБОУ Гимназия № 202 «Менталитет»

«ФАНТАСТЫ ПРЕДУПРЕЖДАЮТ» (ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-7 КЛАССАХ)

Ученые выдвигают ряд глобальных проблем (глобальными называются проблемы, которые охватывают весь мир, создают угрозу для его настоящего и будущего), среди них экологическая, демографическая, продовольственная, энергетическая, проблема мира и разоружения, здоровье людей, использование мирового океана, освоение космоса (учебник географии 10 класс).

Проблемы потери нравственности и духовности среди глобальных проблем нет. Отсюда представляется несправедливым относиться к изучению фантастической литературы в 5-7 классах лишь как к познавательному и развлекательному чтению. Может, вот оно – «лекарство» от нравственного «разрушения» человека и человечества?

Каждый день ученые совершают такие открытия, от которых просто захватывает дух. Но человек (его духовная сущность) при этом не становится лучше. Когда же изобретут нечто, что позволит и человеку совершенствовать себя? Иначе в руки какого человека попадет наше будущее? Вот о чем предупреждают нас писатели-фантасты.

И тогда целью изучения произведений писателей-фантастов в 5-7 классах может стать определение сути их предостережений, а основной формой деятельности обучающихся (актуальной в рамках перехода на новые образовательные стандарты) становится проектная деятельность.

Современная образовательная ситуация в России требует внедрения в практику эффективных педагогических технологий, способствующих достижению предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Проектная технология как нельзя лучше соответствует этим требованиям. В основе литературного проекта лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие регулятивных, коммуникативных способностей и творческого мышления.

Обозначены задачи: прочитать произведения фантастической литературы, познакомиться с изображенным миром будущего и предложить свою классификацию, в основании которой будут «предупреждения» фантастов. Гипотеза проектной деятельности учащихся: писатели-фантасты предупреждают читателей о самых важных проблемах человечества, о тех, которые могут прежде всего привести мир к катастрофе.

Данный проект осуществляется в три этапа:

Первый этап – подготовительный. Учащиеся работают в группах. Они получают задание познакомиться с определенными произведениями писателей-фантастов (русских и зарубежных). Любое исследование начинается с классификации материала. Рассмотрев предложенные классификации, обучающиеся видят, что их основанием является либо сюжетная линия, либо тема произведения. Участники проекта предлагают свою классификацию, они расположили разновидности по степени нарастания тревожных предостережений фантастов.

Итак, первым видом они выделяют приключенческую фантастику. Именно она «повинна» в отношении к фантастической литературе как развлекательной. Она мало чем отличается от приключенческой литературы: меняются только декорации (например, бластеры вместо мушкетов, лазерные мечи вместо шпаг). Яркие представители: Г. Гаррисон «Стальная крыса»,

А.Азимов «Лаки Стар», Ли Брэккет «Меч Рианолда», Р.Желязны «Хроники Амбера», Ле Гуин «Волшебник Земноморья», К.Бульчев «Подземелье ведьм».

За напряженным и динамичным сюжетом можно увидеть их предостережения о том, что жить в таком мире, постоянно спасаясь космических пиратов, андроидов, не является истинной сутью жизни.

Второй вид - научная фантастика – это произведения, в которых рассказывается о разных научных открытиях великих учёных. Из произведений Ж. Верна, А.Беляева, В.Обручева ясно одно: если великое изобретение попадет в руки Злодея (такого, как профессор Керн из романа «Голова профессора Доуэля» или Бейтли из романа «Продавец воздуха»), то может случиться непоправимое! Фантасты предупреждают: проникновение в тайны науки должно быть связано с прогрессом нравственным, научные открытия должны служить во благо человечества.

Третьим видом фантастики участники проекта выделяют психологическую. Изображая совершенного человека будущего, писателей этой группы (Б.Стругацкие «Трудно быть богом», «Обитаемый остров», В. Крапивин «Голубятня на желтой поляне», «Великий кристалл», Р.Брэдли «Марсианские хроники») больше волнует вопрос - каким он будет не внешне, а духовно? Что будет

скрываются за внешними суперкачествами? Какая опасность таится в потере внутренней красоты, богатства духовного мира, терпимости друг к другу, человечности.

Теперь о главном виде в нашей классификации - о фантастике-предупреждении. Это главное орудие пророчества и разведки будущего, это футурологический прогноз: прогресс науки и техники губителен человека. Человек, за которого все делает машина, теряет своё лицо, свою человечность. Это тревожит фантастов больше всего (Г.Уэллс «Война миров», Р.Брэдбери «451 градус по Фаренгейту», новеллы «Вельд», «Каникулы» и др., А.Н.Толстой «Гиперболоид инженера Гарина», «Аэлита», И.Ефремов «Час быка», «Гуманность Андромеды», Стругацкие «Обитаемый остров», «Парень из преисподней»)

Данный этап проекта совершенствует такие универсальные учебные действия, как познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные, что позволяет говорить о формировании информационной и коммуникативной компетентности, компетентности разрешения проблем (самоменеджмент). Обучающиеся учатся планировать цели и пути их достижения (задачи), контролировать своё время и управлять им. Совершенствуют навыки самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе.

Общая работа обучающихся над данным проектом позволяет им получить оригинальный опыт, «проявить собственное творческое видение процесса и результата работы, создать проектный продукт, которым могут воспользоваться другие» (4, 65). Продуктом нашего проекта является театрализованное представление.

Второй этап – составление сценария этого представления на основе предложенной ребятами классификации фантастической литературы, в основе которой лежат тревожные предостережения писателей.

Третий этап – творческий отчет в форме мини-спектакля. Мы назвали его «Фантасты предупреждают». Форма творческого отчёта позволяет каждому участнику литературного проекта реализовать свой творческий потенциал и проявить себя как лучшего читателя, оформителя, артиста, танцора, певца. На спектакль в качестве зрителей приглашаются ученики младших классов, которым ещё только предстоит познакомиться с этим материалом, что поможет им в будущем создать свой творческий проект. Ребятам хотелось донести до своих зрителей-школьников задуманное: фантастическая литература – не развлекательная! Нельзя, чтобы компьютеры и общение в чатах заменило живое человеческое общение, а мир обрел еще одну глобальную проблему - потерю духовности и нравственности.

Истины простые. Другое дело – прислушаемся ли мы к ним?

Литература

Биленкин Д. Так что же такое фантастика? – М., 1983.

Гаков В. Четыре путешествия на машине времени: Научная фантастика и ее предвидения. – М., 1983.

Гуревич Г. Карта Страны Фантазий. – М., 1967.

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М., 2011.

© Пушкина О.Н., 2013

Рехачева С.В.

Пермь, МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 252» «КАК УЧИТЬ С ДЕТЬМИ СТИХИ...ИГРАЮЧИ»

Поэтические произведения вызывают у детей эмоциональный отклик. Чтение и заучивание стихов позволяет детям улавливать созвучность, мелодичность речи, а также решает задачи формирования звуковой культуры речи: помогает овладению средствами звуковой выразительности, способствует выработке четкой дикции.

Для методики заучивания стихов существенно знание особенностей восприятия и запоминания стихов детьми. Облегчает восприятие поэзии и процесс запоминания стихотворений, любовь детей к звукам и игре с ними, к повтору, особая чувствительность к рифме.

Чем меньше ребенок, тем определеннее должен быть ритм стихотворения, тем проще те художественные образы, которые в нем воплощаются, и нельзя не удивляться той легкости, с которой такие стихотворения детьми запоминаются. Каждое же словесное произведение, усвоенное памятью ребенка, обогащает словесный фонд, формирующий его собственную речь. Потому-то, принимая в соображение необычайную легкость, с которой стихи запоминаются детьми, и следует быть крайне осторожным и разборчивым при выборе стихотворений.

С самого раннего возраста очень близки детям потешки, песенки, пестушки, загадки, поэтому свою работу с детьми я начала именно с них. Знакомство с фольклором – очень важно как для оформления эмоциональной среды ребёнка, развития образного мышления, творческого воображения

его, так и для развития речевого аппарата.

Для заучивания стихов необходимы основные требования:

- 1) простота и четкость ритма,
- 2) краткость самого стиха и отдельных строк,
- 3) простота и ясность знакомых детям образов,
- 4) отсутствие описательного и созерцательного моментов при ярко выраженной действенности.

Для лучшего запоминания рекомендуется подбирать к стихам, предлагаемым детям, соответствующие картинки. Картинка является сотрудником слова в деле закрепления опытным, сенсорным путем добытого представления.

При заучивании стихотворений с детьми воспитатель ставит перед собой сразу несколько задач: вызвать интерес к стихотворению и желание знать его, помочь понять содержание в целом и отдельных трудных мест и слов, обеспечить запоминание, научить выразительно читать перед слушателями, воспитывать любовь к поэзии. Все эти задачи определяют построение занятий и выбор основных приемов для лучшего усвоения и заучивания детьми текста.

При отборе стихотворений для заучивания учитывается их объем: 1-2 строфы для младших групп, несколько больше - для старших. Кроме того, можно самим подбирать стихи, учитывая интересы детей. Некоторые произведения (потешки, считалки, песенки) запоминаются детьми произвольно, в процессе игр, прогулок.

Так же с детьми проводятся разнообразные упражнения, развивающие речевой слух, отчетливое произношение звуков и слов; упражнения на развитие интонационной выразительности, воспитание умения определять смысл логических ударений и др.

Заучивание стихов – один из испытанных приемов развития речи, но легко запоминать стихи могут только дети с хорошей памятью. В это понятие входят объем запоминаемой информации, быстрота и точность запоминания, а также время хранения информации. Память дошкольника развивается постепенно. Для лучшего запоминания стихов мы начали использовать схемы, символы, картинки.

Сначала мы:

- знакомим детей со значением символов.
- Подбираем символы вместе с детьми на каждое предложение.
- Составляем целое стихотворение.
- Читаем стихотворение, акцентируя внимания детей на картинно-графическую схему.
- Предлагаем детям рассказать самостоятельно стихотворение, взрослый оказывает подсказку только двигательными образами.
- И итоговое рассказывание по картинно-графической схеме совместно с детьми.

С помощью картинно-графических схем ребенок легко вспомнит и расскажет знакомое стихотворение. У детской памяти удивительное свойство - исключительная фотографичность. Ребенок слушает текст, соотносит его логические части с подходящими картинками, символами - устанавливая связь между зрительной и слуховой памятью. Благодаря этому, ребенок лучше понимает содержание произведения. А раз понимает, то и лучше запоминает!

Опираясь на рисунки, заучивание стихов превращает занятие в игру. Картинки, схемы оставляем после занятий для закрепления и проведения игровых упражнений. Очень полезно давать творческие задания на придумывание загадок и их отгадывание. Ведь загадки – шутки, развлекают, требуют от детей находчивости и сообразительности, развивают и память, наблюдательность, и, конечно же, речь, где чаще всего ребёнок употребляет сложноподчиненные и сложносочиненные предложения.

Большую помощь в заучивании стихов, оказывают пальчиковые игры, логоритмические упражнения. Известно, ребёнок развивается в движении. С развитием двигательных навыков тесно связано звукопроизношение, автоматизация звуков, развивается интонация, выразительность голоса, а так же мимика, пластика, точность и координация как общей, так и мелкой моторики. М.М. Кольцов пишет: “Движение пальцев рук исторически в ходе развития человечества оказались тесно связаны с речевой функцией”. Поэтому занятия, репетиции полезно начинать с разминки пальцев, языка, ритмических упражнений.

Чем богаче и выразительнее речь ребенка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи; выразительная речь дополняет и обогащает содержание речи старшего дошкольника.

Так же детям нравятся игры с рифмами и со звуками, что несомненно, помогает в запоминании. Легче запоминаются короткие стихи, содержащие повторы, в которых много глаголов и существительных, где конкретность, образность сочетается с динамикой действия. Но помимо этого,

очень важна установка на запоминание, мотивация детей (для чего это нужно). Установка мобилизует память, внимание; ребенок старается быстрее и лучше запомнить текст. Заучивание стихов включает в себя два связанных между собой процесса: слушание поэтического произведения и его воспроизведение, то есть чтение наизусть. Воспроизведение поэтического текста напрямую зависит от того, насколько глубоко и полно ребенок поймет произведение, для этого мы:

- ✓ рисуем (кодируем или пользуемся силуэтами) стихотворение;
- ✓ изображаем в действии (пальчиковые игры, рассказывание стихов «руками» и всем телом);
- ✓ показываем (с помощью любого вида театра);
- ✓ играем (игра – драматизация по содержанию);
- ✓ пропеваем (подбирая музыку);
- ✓ используем серию картинок или один рисунок («дорожка заучивания»);
- ✓ придумываем (используя поэтические образы стихотворения);

Современному человеку нужна поэзия, потому что она помогает понимать другого человека и дает слова для этого понимания. Игровая деятельность является наиболее эффективным способом запоминания детьми стихов.

Украинский поэт XX столетия Василий Симоненко сказал, что «поэзия- это прекрасная мудрость». Пусть наши дети обогатятся тем, что наилучшего накоплено в человеческой культуре. Им нужно только чуточку помочь.

Литература

Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика работы с художественной литературой в детском саду. – М., 1998.

Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М., 1981.

© Рехачева С.В., 2013

Самохина Л. С.

Екатеринбург, МБДОУ – детский сад № 497

РАБОТА НАД ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «АЗБУКА СОЧИНИТЕЛЬСТВА»

Из опыта работы учителя – начальных классов

Предлагаемый курс рассчитан на учеников четвёртого класса. Программа курса включает ознакомление со средствами художественной выразительности: звукоподражанием, эпитетами, сравнениями, метафорами, гиперболой. Учащиеся не только знакомятся с выразительными средствами языка, но и пробуют их создавать, используют их при создании текстов. В основе занятий, входящих в блок «Творческие опыты», лежит текст определённого жанра как единица обучения. Обязательным считается освоение того или иного жанра по аналогии, поэтому наблюдения над образцами должны предшествовать творческой работе. Знакомя учащихся с таким средством художественной выразительности как звукоподражание, предлагаю прочитать стихотворение Василия Каменского (текст раздаётся детям).

Звенит и смеётся
Солнится, весело льётся
Дикий лесной журчёрк,
Своевольный мальчишка:
Чурлю-журль!
Чурлю – журль!
Звенит и смеётся

Предлагаю подумать, о чём это стихотворение, почему поэт назвал ручёк журчейком. - Поэт передаёт журчание в самом названии ручейка – журчейка.- Какими ещё глаголами, кроме журчит, можно сказать о звуках, которые издаёт ручёк, если ручёк шумит тихонько или очень громко? - Назовите ручёк новыми именами, в соответствии с теми звуками, которые он может издать. И ребята придумывают звукоподражательные существительные: шепчёрк, ворчёрк, гремчёрк, ревчёрк, ревун, горланчёрк.

Предлагается запомнить, что такие слова, которые передают звуки живых существ и предметов, называются звукоподражательными или звукоподражанием. Сообщается, что таких слов в русском языке много: кукушка, хрюшка, квакушка. Предлагается подумать, почему так называют этих животных, и придумать, как можно назвать, используя звукоподражание кошки, петуха, курицы, козлёнка и т. д.

Для знакомства детей с олицетворением предлагаю стихотворение
В. Каменского «Зелёные деды»
Всё шамкают, шепчутся
Дремучие старые совины

Густо сомкнулись.
Высокие зелёные стрелы
В небо направлены.
Точно стариковские брови
Седые ветви нависли,
И беззубо шепчутся,
По-стариковски глухо
Поскрипывают, кашляют
И всё ворчат, ворчат
На маленьких внучат.
Совины - старые ели с гнёздами сов.

- Кто же эти – зелёные деды? - Какими вы представили старые деревья?

- Создавая образ старых деревьев, чтобы вы их ярко представили, поэт использует приём оживления. Такой приём, когда о природе, животных, неодушевлённых предметах говорят, как о лицах, о живых людях, называется олицетворение.

- Какими словами оживляет поэт старые деревья? - Кто же эти внучата?

Предлагается представить, как ведут себя солнечным днём внучата – ёлочки, если на них ворчат деды. Подчёркивается, что «стариками» и «детьми» ведут себя по-разному, по-разному говорят.

Дети составляют небольшие тексты, которые потом зачитываются, учитель поощряет все находки. Зачитывается та часть стихотворения, где поэт пишет о деревцах – внучатах, обращается внимание на те сходства, которые были угаданы детьми. На следующем занятии предлагаю написать сказку о подснежнике, используя олицетворение. Обговорили с детьми особенности этого цветка, что он появляется первым после долгой зимы, быстро отцветает; какие качества человека, состояния можно приписать подснежнику: смелость, любопытство, одиночество. Предложила ввести в произведение других героев. И вот какие разные, непохожие друг на друга получились сказки.

Подснежник и медуница.

Однажды весной в лесу расцвёл одинокий подснежник. Он блеснул, играя в лучах солнца. Но ему всё равно было скучно одному. Вдруг рядом с ним выросла и расцвела медуница. Подснежник даже стеснялся заговорить с ней. Тогда медуница сама заговорила с ним. Они подружились и стали расти вместе.

Кропачев Андрей «Подснежник»

В одном лесу жил очень трусливый заяц. Он боялся даже маленького шороха. Однажды, это было ранней весной, он спал под ёлкой и почувствовал, что кто – то его толкает в бочок. Заяц уже хотел снова бежать куда глаза глядят, но вдруг увидел, что это всего лишь маленький белый цветочек. Ножка у него была тоненькая, а головка с белыми лепестками крутилась по сторонам, любопытно разглядывая всё вокруг. Заяц долго смотрел на подснежник и думал: «Какой маленький, а смелый! Не испугался в такой холод вылезти из-под снега, даже меня толкнул. Я тоже хочу быть таким же бесстрашным!». С тех пор заяц никогда не боится, гуляет по лесу, бегаёт, веселится.

Настя Ибаева «Подснежник»

На лесной опушке сквозь снег пробился подснежник. Он посмотрел вокруг, но никого не было. Стало ему одиноко. И вдруг он услышал чудесную песню. Подснежник сказал: «Выйди же тот, кто так чудно сейчас пел, и спой ещё». И к нему подлетела синица. Они подружились. Каждое утро птичка пела подснежнику свою прелестную песню. Однажды синица заболталась с подружками и не спела цветочку. Подснежник подумал, что с ней что-то случилось, и завял от горя.

Хорькова Катя.

Занятие по созданию текста с олицетворением неодушевлённых предметов начиналось игрой «Метаморфозы». Каждый по своему желанию определял, кто он. Дети представляли себя ласковым весенним ветерком, старым ботинком, школьной дверью, ходячей энциклопедией, зонтиком, игрушкой – трансформером, санками. Играющие задают вопросы, например, «санкам» о их жизни: «Кто ваш друг? Есть ли у вас враги? Что вы испытываете, когда вас тянут за верёвочку? А когда летите с горы? Кого любите и кого не любите? Какие отношения с ветром? Со снегом? С деревом, стоящим на пути? О чём грустите летом?» А потом учащиеся создают текст о жизни предмета, которым они себя представили.

При создании текста с использованием олицетворения животных, предварительно прочитала сказку М. Горького «Воробышко». Предложила рассказать о своём животном, о чём он думает, что чувствует, какой у него характер, возможно, он вдруг заговорит. А тем, кто не имеет животное, рассказать сказку «Воробышко» на новый лад, представив вместо воробышки щенка, или котёнка, или черепашку. На занятиях дети оживляли предметы: камень-лежебока всё спит да спит, солнце играет в прятки, снежинки танцуют в воздухе, облака играют в чехарду; спрашивали о предметах, как о живых: почему тучка плачет? Почему тучка злится? От кого убегает тучка? Почему цветок печалится? Кого боится солнечный зайчик? О чём думает гора? С кем бежит наперегонки ручеёк?

При знакомстве с эпитетами предлагала детям вдуматься в значение слова железный в словосочетаниях железный гвоздь и железное здоровье. В первом случае слово железный просто называет признак: гвоздь, сделанный из железа, а во втором даёт яркую характеристику предмету: крепкое здоровье, его можно сопоставить с железом. Во втором случае это эпитет. Этот эпитет включает сравнение, поэтому он является метаморфическим эпитетом. Учащиеся подбирают другие метаморфические эпитеты к слову здоровье: здоровье, как у богатыря – богатырское, как у лошади – лошадиное, как у сибиряков – сибирское... Но эпитет может и не включать в себе сравнение. Прошу детей подобрать слова, которыми можно охарактеризовать здоровье спортсмена, затем слабое здоровье.

При создании описательного текста о море дети подбирали эпитеты, характеризующие величину моря, состояние морской поверхности, цвет моря. Помогаю: «Если у моря не видно берегов, нет конца и края, если его нельзя окинуть взглядом, обозреть, если море озарено лучами солнца, если оно как будто дремлет, спит, чуть трепещет, то море какое?» И рождаются эпитеты: безбрежное, бесконечное, бескрайнее, неоглядное, необозримое, лучезарное, дремотное, спящее, трепетное. Говорю о возможности слова передавать звуки и их отсутствие, изображать море, как человека с переменчивым настроением. И дети находят эпитеты: безмолвное, немое, тихое, грохочущее, хохочущее, рокочущее, капризное. Рассматриваем репродукции картин Айвазовского, обращаю внимание на оттенки синего цвета, которые художник использует для изображения моря. Предлагаю детям описать встречу с морем, нарисовать море словами, употребив в своей речи эпитеты.

На занятиях, где дети учатся подбирать сравнения, чтобы избежать шаблонов, учу искать сравнения в мире Человека, в мире Природы, в мире Животных, в мире Вещей, в мире Космоса... И медленно ползущую гусеницу, если поискать сравнение в мире Людей, можно сравнить с древней старушкой, если поискать сравнение в мире Вещей, - с танком, с гусеничным трактором. Вот какие сравнения рождались у детей: руки нежные, как шёлк, руки как грабли, руки, словно ветки деревьев, руки, будто крылья; туча чёрная, как ночь, туча огромная, как слон, туча надвигается, как пиратский корабль.

Творческие опыты по созданию текстов разного жанра включали сочинение рассказов по данному началу, концовке, небылиц, считалок, былин, стихов, загадок, басен. Им предшествовали наблюдения над образцами. Оценкой деятельности учащихся является включение их работы в общую книгу. Если кому-то не удаётся создать текст, но он придумал свежее сравнение, мы помещаем это сравнение в нашу книгу с указанием автора.

Сочиняем стихи.

На окне лежала кошка.	На окне лежала кошка,
Глаз зелёный щурила.	Глаз зелёный щурила,
Мимо мышка пробежала.	Мимо мышка пробежала -
Кошка мышку задержала.	Кошка бровь нахмурила.

Кадырова Марина и Кулакова Катя.

Случилось вот какое дело –
Случилось вот какое дело –
Черепаша похудела.
Черепаша похудела.
Ничего она не ела,
Оттого и похудела.
Я ей травки принесу,
Моё чудо накормлю.
(Калугина Маша.)

(Клещёва Алёна)

Вот солнышко к нам заглянуло,
И зеркало глазом моргнуло.
(Кадырова Марина)
Былина.

Собирались добры молодцы
Игорь да Роман
В школу да за знаниями.
Провожали их матушки
Да словами такими:
« Не опаздывайте, ребяташки,
Да не ругайтесь, не деритесь.»
Ослушались добры молодцы,
Разругались, да разодрались.

Размахнулся Игорь
Портфелем да трёхпудовым,
Приударил Романа
По головушке его светлой.
Разозлился тогда Роман,
Налетел со злобою лютою,
И начался бой,
Бой кулачный да портфельный
Не на жизнь, а на смерть.
Из- за шума да из-за гама.
Повыглядывали, да повыскакивали
Девицы- красавицы,
Девицы – одноклассницы, Уговаривают не биться
Добрых молодцев,
Подружиться, побрататься.
И одумались тогда
Добры молодцы,
Послушались уговоров девичьих,
Образумились да раскаялись.
Восхваляли их тогда девицы
За разумное решение
Да за выбор их правильный.
(Кулакова Катя)

Занятия курса «Азбука сочинительства» помогают учащимся овладеть умениями распознавать средства художественной выразительности, жанры произведений.

Этот опыт может быть полезен и воспитателям при сочинении с детьми сказок.

© Самохина Л. С., 2013

Севастьянова О.Н.

Екатеринбург, МБДОУ № 389

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ УРАЛЬСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Старший дошкольный возраст – качественно новый этап в литературном развитии дошкольников. Дети переходят к стадиям собственно-художественного отношения к искусству, в частности к литературе. Устойчивый интерес к книгам, тяготение к знакомству с новыми произведениями я воспитываю посредством ознакомления с художественными произведениями писателей Урала.

Для работы по данному направлению были определены следующие задачи:

- сформировать у детей представление об Урале, его истории, жизни людей, и своеобразии природы;
- воспитывать интерес и уважение к уральским мастерам и их труду через художественную литературу;
- расширять словарный запас детей путем ознакомления с фольклором и особенностью «крылатых фраз» в произведении уральских писателей;
- привить чувство патриотизма и любовь к родному краю, развивая творческие способности детей.

Нельзя рассказывать об уральских писателях Павле Петровиче Бажове и Дмитрие Наркисовиче Мамине-Сибиряке не познакомив детей с неброской, но очень величавой и своеобразной красотой природы Урала, где жили и работали эти писатели. Поэтому работу по решению поставленных задач начали со знакомства детей с природой родного края. Вместе с детьми группы и их родителями побывали в разное время года в лесопарке «Каменные палатки». Дети любовались красотой окружающей природы, кормили белочек и птиц, слушали рассказы о том, как могуч и прекрасен наш замечательный край: прозрачны уральские озера и реки, леса и тайга богаты разнообразными птицей и животными, недра полны полезными ископаемыми и, что главное богатство нашего края это его люди.

При посещении «Музея Природы» дети с интересом узнавали о том, что у нас на Урале есть: железные, медные, алюминиевые(бокситы), марганцевые, никелевые руды, месторождения золота и платины, драгоценные и цветные камни, строительные материалы, горючие ископаемые. Что население нашего края многонационально (перепись населения 1989года зарегистрировала более 50

национальностей: татары, украинцы, немцы, марийцы, башкиры, мордва, удмурты, манси и другие) и это результат истории заселения Урала.

После посещения «Музея Природы», и неоднократных походов на природу, дети узнали, что наш край – край многочисленных и разнообразных лесов, рек, озер, гор, что благодаря богатству его полезных ископаемых у нас на Урале построено множество заводов и фабрик. А в самом Екатеринбурге заводов и фабрик так много, что его называют городом машиностроителей, а сам Урал «опорным краем державы».

Просматривая слайды, видеофильмы, читая многоцветье Уральских сказов П.П. Бажова и Аленушкиных сказок «певца Урала» Д.Н. Мамин-Сибиряка, у детей шестого года жизни значительно совершенствуется процесс восприятия литературного произведения, улучшается как его смысловая, так и эмоциональная составляющие, поэтому при ознакомлении с текстом стараюсь выразительно читать произведения, помогая детям, как можно глубже воспринять, понять и полюбить его. Только верное авторскому замыслу выразительное прочтение бажовских сказов: «Серебряное копытце», «Огневушка-Поскакушка», «Синюшкин колодец», «Медной горы Хозяйка», «Малахитовая шкатулка», «Каменный цветок», «Про Великого Полоза» и сборника сказок Д.Н.Мамин -Сибиряка «Аленушкины сказки» дает полноценное восприятие, пробуждает у детей активные переживания, сопереживания и нравственный отклик.

Совместное слушание и сопереживание прочитанного активно влияют на возникновение и дальнейшее углубление интереса к произведениям уральских мастеров литературного жанра.

Успехом в решении задач стали следующие результаты проделанной работы: старшие дошкольники проявляют большую заинтересованность и активность в слушании произведений, становясь участниками этого процесса; ярче проявляется индивидуальный творческий потенциал детей в их повседневной жизни.

Во-первых, в создании драматического содержания, то есть в интерпретации, переосмыслении заданного литературным текстом сюжета или в сочинении собственного вариативного либо самостоятельно созданного сюжета.

Во-вторых, в исполнении собственного замысла, то есть в умении адекватно и полно воплощать художественный образ с помощью разных средств выразительности: интонации, мимики, движения, напева.

В-третьих, в оформлении собственного спектакля, а именно в создании(подборе, изготовлении, неадекватном использовании) обстановки, костюмов, музыкального сопровождения.

После прочтения произведения знакомим детей с тем как творили писатели П.П. Бажов и Д.Н. Мамин-Сибиряк, их жизни и быте, их литературном наследии. Дошкольники узнают, что П.П.Бажов один из самых интересных и необычных писателей нашей страны. Он автор знаменитых уральских сказов, где прославляется умелый труд с огоньком, сметкой, любовь к родной земле, что в наполненных истинной поэзией сказах П.П.Бажова звучит глубокое уважение к коренному уральскому характеру, к людям тех лет, что сам писатель родился на Урале в поселке Сысерть и в своих сказах он раскрывает ребятам глаза на богатства подземных «кладовых» Урала. Мои воспитанники узнают, что П.П.Бажов единственный из российских писателей создал в «космическую эру» настоящую, живую мифологию Уральских гор, что творчество его вобрало в себя корни народной жизни и народной мудрости уральцев.

А другой замечательный «певец Урала» Д.Н. Мамин-Сибиряк родился в уральском поселке Висим, и писал сказки и рассказы о разнообразии природы и животного мира Урала. Он писал правдиво, не приукрашивая рассказывал своим маленьким читателям о тяжелой жизни трудящихся в царской России. Особенно выразительно и ярко изобразил Д.Н.Мамин-Сибиряк природу Урала в прочитанном нами рассказе «Приемыш».

При знакомстве детей со сказами П.П.Бажова, рассказами и сказками Д.Н.Мамина-Сибиряка знакомим дошкольников с самобытным языком, которым написаны эти произведения. Я объясняю детям современное значение слов и «крылатых» выражений, используемых писателями в своих произведениях, например, что -аратуть-ртуть, баской-красивый, ватага-артель, отряд, бригада, острошарая-остроглазая, голбчик – припечье со ступеньками для входа на печь, похлебка – жидкая пища, род супа из картофеля или крупы, раскумекал – догадался и т.д. «Русский человек без радуги не живет», «На память людскую надеяться нельзя, только и дела разной мерки бывают. Иное как мокрый снег не по времени. Идет он-видишь, а прошел-и званья не осталось. А есть и такие дела, что крепко лежат да еще с переливом. Износу такому нет и далеко видно. Сто годов пройдет, а о нем все разговор».

Рассматривая иллюстрации к прочитанным произведениям, ребята с удовольствием пересказывают их, употребляя старинные фольклорные слова и выражения. Знание детьми текста помогает им правильно подбирать слова, характеризующие особенности предметов и объектов; использовать прилагательные и наречия; с помощью воспитателя определять и воспроизводить логику

рассказа, в повествовании отражать типичные особенности жанра сказа, рассказа или сказки. Проявлять интерес к самостоятельному сочинению, создавать различные виды творческих пересказов: придумывание продолжения и окончания, рассказы по аналогии рассказы по плану воспитателя и модели. Уметь выслушивать рассказы сверстников, замечать речевые ошибки и доброжелательно исправлять их.

Воспитанники учатся называть существенные признаки понятий, находить в текстах литературных произведений сравнения, эпитеты; использовать их при сочинении сказов, сказок и рассказов. Сочиняя и рассказывая, дети учатся чисто и правильно произносить все звуки родного языка.

Познакомившись с произведениями П.П. Бажова и Д. Н. Мамина-Сибиряка, посетив их музеи, совершив все запланированные походы в лесопарк «Каменные палатки», наблюдая красоту, отмечая особенности осенней, зимней, весенней природы родного края и разнообразие её птиц и зверей, посетив «Музей Природы», дети получили опыт, на основании которого они изображали различные сюжеты по бажовским сказам в своих рисунках под руководством воспитателя и самостоятельно дома с родителями. Они рисовали Данилу-мастера, Серебряное копытце, кошку Мурёнку, Огневушку-Поскакушку, Великого полоза и природу нашего края, изображая разное время года. Героев сказок Д.Н. Мамина-Сибиряка дети лепили из пластилина: Серую шейку в незамерзшей проруби из сказки «Серая шейка», Медведя из сказки «Про Комара Комаровича-Длинный Нос и про Мохнатого Мишку-Короткий Хвост», Зайца из «Сказки про Храброго Зайца-длинные уши, косые глаза, короткий хвост».

Когда мы с детьми и родителями посетили музеи П.П.Бажова и Д.Н. Мамина-Сибиряка, то дети, зная произведения этих писателей Урала, с любопытством рассматривали предметы их быта, старинную мебель, предметы обихода. В музее Д.Н.Мамина-Сибирякаэкспериментатор задавала нашим детям вопросы по его произведениям: «Притча о молочке, овсяной кашке и Сером Котишке Мурке», «Серая шейка», «Сказка про Комара Комаровича-Длинный Нос и про мохнатого Мишку-Короткий Хвост». Она была приятно удивлена, что наши дети уверенно и правильно отвечают на её вопросы и знакомы с этими произведениями.

С чувством радостного удовлетворения я наблюдала как после каждого похода на природу, после каждого посещения очередного музея, возвращаясь в группу, наши дошкольники устраивали самостоятельные «диспуты» между собой и радостно делились со сверстниками своими новыми знаниями, с восторгом рассказывая обо всём, что они увидели, услышали и узнали.

Литература

Бажов П.П. Уральские сказы. – М., 2012.

Гурович Л., Береговая Л., Логинова В. Ребенок и книга. – СПб., 1996.

Мамин-Сибиряк Д.Н. Алёнушкины сказки. – Тверь, 2012.

Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой. – М., 1998.

Ушакова О.С. Знакомим дошкольников 3-5 лет с литературой. – М., 2010.

Ушакова О.С. Знакомим дошкольников 5-7 лет с литературой. – М., 2010.

© Севастьянова О.Н., 2013

Соловьева Е.И.

Екатеринбург, образовательные и развивающие курсы для детей СПЕЦИФИКА ДЕТСКИХ КНИГ

Не секрет, что современные дети мало и неохотно читают. Чтение перестало быть для них предпочтительным занятием. Детские книги перестали быть для них верными друзьями и ориентирами в жизни. А ведь именно книги и вся литература оказывают на человека латентное (скрытое), не проявляющееся сразу воздействие. Книги учат думать, анализировать, фантазировать, мечтать, учат нравственности, любви к Родине, к семье, дают ответы на многие детские вопросы. Они формируют культуру личности. Поэтому проблема чтения – проблема общегосударственная. А задача педагогов и родителей – сделать так, чтобы чтение снова стало любимым занятием наших детей, чтобы именно книги оказывали нужное воздействие на детский ум и детское сердце.

Какими должны быть детские книги, чтобы оказывать на детей свое воздействие? С античных времен педагоги и родители думали над этим вопросом. Достаточно долго устойчивой была точка зрения, что книги для детей должны быть, прежде всего, полезными в плане обучения и в плане воспитания.

Я.А. Коменский считал, что книги для детского чтения должны прямо, полно и доступно соответствовать своей цели, истинной человеческой культуре. Школьные книги должны быть по возможности немногочисленны и немногословны (и это понятно, ведь книг для детей в то время было написано мало, детская литература как явление появилась в первой трети 19 века), своим количеством и размером не должна отпугивать учеников. Педагог отмечал, что детские книги должны быть написаны со вкусом, увлекательно, правдиво, ясно и убедительно.

С появлением детской литературы появляется и критика детской литературы. Одним из основных вопросов, который ее занимает, становится вопрос о том, какими должны быть книги для детей.

Наиболее разработанной эта проблема оказалась в статьях В.Г. Белинского, посвященных вопросам развития детской литературы. Он считал, что детские книги должны не только воспитывать и образовывать, но и занимать, дарить радость, наслаждение, зажигать чувство. Он считал, что влияние книг, прочитанных в детстве, особенно велико. Критик отмечал, что главным качеством детских книг должна быть их художественность, а язык детских книг должен быть ясным, правильным и простым. В.Г. Белинский понимал, что детям свойственно особое восприятие книг. Он отмечал важность непосредственного восприятия прочитанного, восприятия русского слова.

Те же взгляды и мысли мы отмечаем у К.Д. Ушинского. Он говорил, что слово - не просто средство для выражения понятий и идей. Оно – величайший наставник, формирующий ум, чувство, волю и характер человека. Родное слово развивает мышление детей, побуждает их к нравственному совершенствованию, вырабатывает серьезный взгляд на мир. Родной язык – одно из исходных начал общего развития, воспитания и обучения. По его мнению, детские книги должны побуждать к мышлению, а главным их качеством должна быть художественность.

Вернемся к взглядам В.Г. Белинского. Среди русских писателей, воспитывающих словом, он отмечал А.С. Пушкина. Он говорил, что в его поэзии есть что-то благоуханное, кроткое, нежное, грациозное. Чтение А.С. Пушкина особенно полезно для детей. Среди зарубежных писателей В.Г. Белинский особо выделяет Гофмана, так как его произведения способствуют развитию детской фантазии, как одного из необходимых элементов богатой природы. Большое значение уделял критик и книгам научно-познавательным.

Н.А. Добролюбов считал, что детские книги должны увлекать воображение и воздействовать на чувства, пробуждать мыслительные способности и любознательность. Отличительные черты детских книг, по его мнению, - это народность, реализм, глубокое идейное содержание.

Проблема специфики детских книг была предметом постоянного исследования с того момента, когда появились произведения, написанные для детей, и остается важной по сей день. Ведь проблема детского чтения – проблема общегосударственная, процесс чтения является определяющим в образовании и развитии, мировоззренческом и нравственном становлении человека, и конечно, ребенка.

Литература

Белинский В.Г., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. О детской литературе и детском чтении. – М., 1983.

Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М., 1987.

Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – т.2. – М., 1954.

© Соловьева Е.И., 2013

**Томилова С.Д.
Екатеринбург, УрГПУ**

КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время отмечается особенный интерес к обновлению содержания дошкольного образования. Во многих педагогических исследованиях (В.В. Абраменкова, Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.В. Лазарева, Л.В. Трубайчук, О.С. Ушакова, О.В. Чиндилова, Р.М. Чумичёва, А.Ф. Яфальян) особенно подчеркивается необходимость активизации самостоятельной деятельности детей, развития их творческого потенциала, участия детей в привлекательных для них видах деятельности. Все это нашло отражение в «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (2010 г.) (далее - ФГТ), где провозглашен комплексно-тематический подход в проектировании образовательного процесса с дошкольниками. В документе также подчеркнуто, что образовательная деятельность с детьми по десяти образовательным областям («Познание», «Чтение художественной литературы», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Музыка», «Труд», «Социализация», «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность») должна представлять собой единое целое, определенную систему с взаимосвязанными элементами. Таким образом, интеграция данных десяти образовательных областей – это основополагающий принцип развития современного дошкольного образования. Цель данного процесса – формирование интегративных качеств личности дошкольника и его гармоничное вхождение в социум. Интеграцию здесь нужно понимать как одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей.

Нам кажется особенно важным, что при этом задачи психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств детей дошкольного возраста

должны решаться не только интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей, но и *наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области*. Поскольку из всех образовательных областей нас больше всего интересует «Чтение художественной литературы», особенно отрадно отметить, что в ФГТ зафиксирован статус художественной литературы и как вида искусства, и как важного фактора воспитания и социализации детей. Так, в ФГТ отмечено, что содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- ✓ формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- ✓ развитие литературной речи;
- ✓ приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Таким образом, в ФГТ существенно переосмысливается роль ознакомления детей с художественной литературой, поскольку подчеркнута необходимость приобщать детей к словесному искусству в его эстетической сущности. Напомним, что ранее в практике обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях работа с художественными произведениями рассматривалась как раздел методики развития речи, то есть имела вторичный характер. Литературное произведение не изучалось в единстве содержания и формы, а являлось лишь средством для решения задач нравственного и трудового воспитания или ознакомления детей с окружающим миром, что неизбежно приводило к понижению статуса литературных произведений для детей и их обесцениванию. В результате ребенок в дошкольном детстве, сензитивном к усвоению эстетических переживаний (А. В. Запорожец, Б. М. Теплов, Е. А. Флерина), не мог постичь образность художественного слова, у него формировалось отношение к художественному тексту как к прямому отражению реальности, он привыкал извлекать из литературного произведения лишь фактическую информацию.

В данном же случае в ФГТ подчеркнуты специфические задачи работы с художественным текстом, определяемые функциями художественной литературы, что несомненно будет направлено на общее литературное развитие дошкольников.

Если посмотреть на образовательные задачи, которые решает педагог в процессе приобщения детей к лучшим образцам словесного искусства – фольклору, классической и современной прозе и поэзии, – то первая, самая важная из них (исходя из эстетической функции искусства) будет постижение ребенком произведения в единстве его содержания и формы. И здесь мы можем выделить следующие умения (с опорой на компоненты эстетической деятельности восприятия и понимания художественного произведения детьми), которые необходимо сформировать у дошкольников в процессе ознакомления с литературным произведением:

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:

- ✓ сопереживать герою произведения, содействовать ему, проникать в мир его чувств и настроений.
- ✓ воссоздавать в воображении образы (героев, событий, обстановки), созданные авторским словом;

2. Умения, связанные с осмыслением содержания произведения:

- ✓ понимать тему произведения;
- ✓ понимать основную мысль произведения;
- ✓ входить в сюжет, следить за развитием действия, устанавливать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними (в рассказе или сказке); следить за развитием чувства в стихотворении;
- ✓ понимать, что любое произведение художественной литературы создается автором, воспринимающим жизненные явления под определенным углом зрения, стараться осознать авторскую позицию.

3. Умения, связанные с осознанием формы произведения:

- ✓ понимать, что главное в произведении – отражение событий (эпическое произведение) или отражение переживаний лирического героя (лирическое произведение);
- ✓ выделять жанровые особенности произведения (сказки, рассказа, стихотворения, загадки и др.).

4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей произведения:

- ✓ улавливать образный строй художественной речи;
- ✓ понимать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
- ✓ выделять в произведении некоторые изобразительно-выразительные средства языка (сравнение, метафору, эпитет и др.).

Большинство из перечисленных умений решают и другие образовательные задачи. Так, первая группа перечисленных умений непосредственно связана с образовательной задачей социализации ребенка – его вхождением в мир социальных отношений людей, постижением им нравственных основ жизни. Именно с помощью литературных произведений ребенок может понять разные эмоциональные

состояния человека. Литературное произведение здесь способствует развитию чувственно-эмоциональной сферы ребенка, его умению сопереживать героям литературных произведений, радоваться и грустить вместе с ними.

Вторая группа умений связана с задачами познавательного-речевого и коммуникативного развития ребенка. Коллизии многих художественных произведений помогают детям разобраться в мотивах поступков героев, а также в том, что есть добро и зло, честь и справедливость, правда и ложь. Беседы по прочитанным произведениям способствуют развитию свободного общения ребенка со взрослыми и другими детьми по поводу произведения, практическому овладению нормами русской речи, а также формированию целостной картины мира, расширению кругозора детей.

Художественная литература является и мощным стимулом развития творческих способностей детей, решая еще одну образовательную задачу. Естественное стремление дошкольников под влиянием литературных произведений к сочинительству собственных сюжетов, рифмовке слов может стать их первым самостоятельным творческим опытом.

Таким образом, опираясь на эстетическую функцию искусства при ознакомлении ребенка с литературным произведением, можно увидеть связь образовательных задач развития детей при чтении художественной литературы с задачами других образовательных областей.

Литература

О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 5.

Федорец Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. – Л., 1990.

Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995.

Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореф. дисс. ... доктора пед. наук / О.В. Чиндилова. – Челябинск, 2011.

© Томилова С.Д., 2013

Трофимова И.Н.

Екатеринбург, МБОУ СОШ гимназия №5

УРОКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мы живем в обществе бурно развивающихся технологий. От человека теперь требуется не столько обладание, какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы.

Другими словами, государство ставит перед нами задачу подготовить выпускников начальной школы, обладающих не только базой знаний, но и ключевыми компетенциями, позволяющими осуществить успешную социализацию в современном мире.

Коммуникативная компетенция – одна из важнейших характеристик языковой личности. Однако, как показывает практика, учащиеся, окончивая школу, не всегда в должной мере владеют навыками в коммуникации. Сказывается недостаточное привлечение возможностей различных средств обучения в работу по формированию коммуникативных умений, отсутствие в обучении ситуаций, стимулирующих речевую активность школьников, позволяющих детям более осознанно и свободно пользоваться русским языком в учебных и других целях.

Формирование коммуникативных умений на уроках литературного чтения – это, прежде всего:

- ✓ умение раскрывать тему, основную мысль;
- ✓ находить материал к высказыванию;
- ✓ систематизировать материал, собранный к высказыванию;
- ✓ строить высказывания правильно, точно, ясно и, по возможности, ярко;
- ✓ определять авторскую позицию;
- ✓ высказывать собственное отношение.

При формировании коммуникативных умений особое внимание уделяется самому тексту, его свойствам, характеристикам и структуре. Текст – центральный компонент структуры языкового учебника, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе.

Начиная с первого класса, знакомя учеников с дополнительной литературой: словарём, энциклопедией, справочниками. Большое внимание уделяю диалогу. Это способствует умственному поиску, заставляет ребёнка быть внимательным, собранным, быстро и чётко отвечать на вопросы.

Для создания эмоционально-благоприятной ситуации на уроке использую:

- игровые приёмы;
- занимательный текстовый материал;
- задания, направленные на развитие литературных способностей и творческого воображения.

Особая трудность в обучении связной речи - научить тому, как построить свою речь, какими средствами донести до слушателей свой замысел, так как он относится ко всему рассказу в целом. Поэтому планированию композиции рассказа, уделяю на уроке особое внимание. Учю детей:

- Определять основной тезис рассказа.
- Выделять вступительную часть.
- Обдумывать вывод.

Деление текста на законченные смысловые части и озаглавливание их тоже вызывают у учащихся большие затруднения.

Требования к формулировке пунктов плана:

1. В пунктах плана должны выражаться главные мысли текста, чтобы было понятно, о ком или о чём и что говорится в каждой части рассказа.

2. Пункты плана должны быть связаны по смыслу.

3. Пункты плана должны быть краткими, чёткими.

Работа над планом.

1. Прочитать текст.

2. Определить идею, т.е. главную мысль и сформулировать её.

3. Разделить текст на части.

4. Озаглавить каждую часть.

5. Перечитать текст и ещё раз продумать формулировки пунктов плана.

Далее организую работу над текстом индивидуально, в парах. Это развивает коммуникативные навыки общения. В заключение даю памятку для самопроверки.

Памятка для самопроверки.

1. Соответствует ли содержание высказывания (текста) заглавию (теме)?

2. Не пропущено ли главное, подтверждена ли фактами основная мысль?

3. Нет ли в тексте лишних фактов, предложений, слов?

4. Интересно ли и понятно всё изложенное читателю (слушателю)?

Практически каждый урок начинается с «речевой зарядки» как этапа вхождения, погружения в речевой материал урока. Так, на заключительном уроке раздела «Сказка – умница и прелесть, с нами рядышком живёт» в 3 классе, который я назвала «В ожидании чуда», во время речевой зарядки ребятам предлагается:

✓ самостоятельно объяснить значение слова «чудо» на индивидуальной карточке,

✓ обсудить в группе, подготовить коллективный ответ,

✓ экспертной группе работать с толковым словарем и корректировать коллективные ответы в ходе обсуждения,

✓ индивидуально: предположить, о чём на уроке пойдёт речь или поразмышлять, какую роль играют чудеса в жизни людей, что значит выражение «ожидать чуда».

Метод создания речевого портрета и автопортрета выполняет одновременно диагностическую и рефлексивную функции. Он не только позволяет увидеть индивидуальную неповторимость речевого высказывания, ее связь с внеязыковыми явлениями, но и формирует осознанное отношение ребенка к речи, критическое отношение к речевому опыту другого человека, развивает внутреннюю речь, способность понимать другого человека: почему он говорит так, а не иначе. Например, при подведении итогов урока детям предлагается составить свой речевой портрет «Я сегодня на уроке». В качестве опорных предлагаю следующие вопросы:

– Какие слова для тебя сегодня стали значимыми, почему?

– Какое твоё высказывание сегодня было самым удачным, а какое не очень?

– Какую мысль тебе не удалось высказать? Почему?

– Говорил ли ты выразительно?

– Назови слово, которое в твоей речи сегодня было самым ярким?

– Как ты считаешь, собеседники поняли твои высказывания правильно?

Обновление и инновации в процессе обучения способствуют развитию коммуникативных способностей учащихся, развитию личностного творческого потенциала. Положительная динамика уже сейчас наблюдается в умении озаглавливать текст, делить текст на абзацы, озаглавливать части текста, воспроизводить его подробно, сохранять порядок действий, не допускать фактических ошибок.

Формирование коммуникативных умений и навыков в процессе обучения литературному чтению вооружает учащихся языковым инструментарием, который поможет школьнику быть успешным и реализовать себя в любой творческой деятельности.

Литература

Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход. – М., 2007.

Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Азбука сочинительства. – Пермь, 1994.

Фёдорова И.А.

Екатеринбург, МБОУ СОШ №66

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОСТАВЛЕНИЮ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Раскрытие идеи художественного произведения и особенностей того или иного литературного героя взаимосвязаны. Поэтому методику обучения составлению характеристики литературного героя и методику работы над главной мыслью произведения методисты рассматривают одновременно.

Чтобы охарактеризовать персонажа произведения ребёнок должен уметь:

- ✓ в процессе повторного чтения произведения выделять важные с точки зрения читателя эпизоды, в которых герой принимает участие;
- ✓ анализировать и истолковывать события;
- ✓ классифицировать, обобщать, систематизировать факты жизни героя и делать выводы;
- ✓ характеризовать способы создания образа героя;
- ✓ выявлять характер героя и давать ему оценку;
- ✓ эмоционально выражать свое отношение к поведению героя и его системе ценностей.

Мы остановимся на некоторых аспектах методики обучения составлению характеристики героя. Сначала надо научить ученика по указанию учителя *внимательно читать* высказывание персонажа. Затем - *сопоставлять* это его высказывание с другими на небольшом отрезке текста произведения (явления, например). Затем мы расширяем поле его наблюдений. Потом учим школьника *самостоятельно цитировать* текст в соответствии с учебной задачей и *объяснять* выбор цитаты. Задача учителя - помочь ребёнку в подготовке к ответу на вопрос-задание карточки. Задача ученика - охарактеризовать героя, ответив на частные вопросы карточки. Вопросы задают структуру ответа школьника и должны обеспечить разные аспекты читательской оценки героя.

Прочтите *данную реплику* героя.

1. О чем говорит он?
2. С каким чувством он произносит эту реплику?
3. Какая черта характера героя проявилась в его речи?
4. Каково отношение героя к теме речи?
5. Выразительно прочитайте фразу от лица героя.
6. Как вы относитесь к герою?

В *дополнение* к данным *приведите примеры* цитат, характеризующих героя с иных сторон.

Объясните свой выбор.

1. О чем говорит он?
2. С каким чувством он произносит свои реплики?
3. Каково отношение героя к теме разговора?
4. Какие черты характера героя проявилась в его речи?
5. Каково ваше отношение к герою?

Все предлагаемые ученику для наблюдений высказывания должны иметь принципиально важное значение для характеристики персонажа.

Наши ученики чем взрослее, тем менее открыты к разговору о чувствах. К тому же не секрет, что лексика их, к глубокому сожалению, бедна. Чтобы ученик мог назвать *чувство героя*, рекомендуем предоставить ему возможность ознакомиться с соответствующей лексикой в разделе карточки «Слова для справок». Правильнее предлагать цепочки слов по принципу градации чувства (состояний), например: радость - веселье - восторг; несчастье - беда - горе - катастрофа. Тогда ученик выбирает слово на основе сопоставительного анализа оттенков лексических значений синонимов. Чувство и *отношение героя к теме разговора* может быть выражено, помимо лексических, иными средствами, например, суждением-обобщением, риторическим вопросом, восклицанием, умолчанием, ссылкой на авторитет и др. Рекомендуем учителю внимательно прочитать отобранные им цитаты, *самому ответить на вопросы карточки* и организовать предварительную работу так, чтобы необходимыми знаниями ученик обладал к моменту работы с текстом.

Характер героя определяется учеником в два этапа:

1. *Называются черты* характера (можно тоже предложить «Слова для справок», например: пылкий, остроумный, ироничный, нетерпеливый и др. Можно слова-характеристики выстроить в цепочку с учетом синонимии. Можно дать их в общем перечне, перемешав характеристики двух героев, хотя речь в карточке идет об одном.);
2. *Объясняется* (обосновывается) впечатление читателя, то есть анализируются причинно-следственные связи в рамках малого фрагмента текста.

Отношение читателя к герою обусловлено его оценкой:

- качеств характера (уважаю, восхищаюсь, не принимаю, возмущаюсь);
- поведения (соответствует правилам этики, удивляюсь, осуждаю);
- совпадением ценностных ориентиров (соглашаюсь с точкой зрения на ..., отрицаю точку зрения на ...)
- эмоциональным откликом (сочувствую, равнодушен, вызывает отвращение).
- Весь этот материал должен быть известен ученику - от этого зависит качество выполнения учебной задачи.

При работе над характеристикой не следует увлекаться чрезмерным логизированным составлением планов, перечислением черт характера. Правильно, думается, поступают те преподаватели, которые первоначально предлагают учащимся рассказать то, что они знают о герое, а затем, ставя несколько вопросов типа «почему, зачем», подводят их к раскрытию основных черт и идейной направленности характера.

Очень неплохо прибегать при характеристике к устному и даже живописному рисованию. Словом, задача заключается в том, чтобы гармонично раскрыть «мысль и чувство образа», прибегая и к логическому анализу, и к эмоциональному восприятию образа.

При помощи выразительного чтения и душевной беседы нетрудно будет добиться от учеников такого гармонического восприятия и усвоения. Большую помощь могут в данном случае оказать смежные искусства — живопись (наглядные пособия), кино, театр.

Таким образом, основным в анализе должно явиться целостное восприятие содержания через художественный текст. Это значит, что обучающиеся не только рационалистически анализируют текст, размышляют над ним, привлекая жизненные впечатления и полученные знания, но и по возможности синтезируют свои впечатления, полно переживают художественные образы. Вот почему необходимо закончить анализ произведения целостной, окрашенной отношением ученика устной или письменной характеристикой рассмотренного образа-персонажа. Именно такого яркого, вдохновенного рассказа о герое произведения должны мы добиваться от школьников в результате работы над художественным образом, а не рационалистического, равнодушного «перечисления» черт его характера.

Литература

Богданова О.Ю. Взаимосвязь восприятия и анализа худ. произведений в процессе изучения литературы в школе. – М., 1990.

Граблева В.Н. Словесное рисование на уроках чтения при изучении лирических произведений // Нач. шк. -2000.-№11с.19-30

Карсалова Е.В. «Стихи живые сами говорят...». Кн. для учителя. – М., 1991.

Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1987.

© Фёдорова И.А., 2013

Чукина Н.Л.

Екатеринбург, МБОУ - гимназии №5

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях модернизации образования урок литературного чтения в начальной школе это далеко не тот урок, о котором говорили десять лет назад. Это урок, задачи которого воспитать уже в начальной школе квалифицированного читателя - школьника.

Известно, что для младшего школьника характерен «наивный реализм» - полное отождествление литературы и жизни, не понимание условного мира искусства. Дети с интересом читают, говорят о собственных переживаниях по поводу прочитанного, но не видят автора, его отношения к героям, событиям.

Задача учителя – совместно найти авторскую мысль, авторское «Я» в тексте, увидеть не только то, что хотел сказать автор, но и как он это сделал.

В основе литературного развития в начальной школе должны лежать два ведущих принципа: художественно - эстетический и литературоведческий.

Художественно-эстетический принцип должен определять отбор произведений для чтения и вводить школьника преимущественно в художественные тексты, которые раскрывают перед читателем богатства окружающего мира и человеческих отношений, учат понимать прекрасное в жизни, формируют собственное отношение к действительности.

Литературоведческий принцип реализуется при анализе художественного текста. Этот принцип должен охватывать все области литературного творчества – фольклор, русскую классику, советскую

отечественную и зарубежную литературу. А также основные жанры: рассказы, стихи, сказки, басни, драматические произведения.

Курс литературного чтения должен решать следующие задачи:

- развивать у детей способность полноценно воспринимать художественное произведение, сопереживать героям, эмоционально откликаться на прочитанное;
- развивать поэтический слух, воспитывать художественный вкус, обеспечить развитие речи, навыков чтения, слушания, рассказывания;
- обогащать чувственный опыт ребенка, его реальное представление об окружающем мире.

Я стремлюсь строить уроки литературного чтения так, чтобы детям было интересно, чтобы каждый ученик 25 – 30 минут был занят чтением и читал с удовольствием: это участие в комбинированном чтении, в чтении цепочкой, в выборочном чтении, в чтении по ролям и других видах чтения.

В усвоении лексики многих художественных произведений дети иногда встречают большие затруднения. С целью их предупреждения большое внимание уделяю словарной работе, использую самые разнообразные формы ее проведения: объяснение значения слов с помощью показа предметов, картинок, работа с синонимами и антонимами, пословицами и загадками. Все трудные слова и выражения выписываю на доске или на карточках. Как правило, их значение объясняют сами дети, если же они не могут объяснить, учу пользоваться толковым словарем, объясняю значение слов сама.

Не надо забывать и о воспитательных задачах урока, побуждая детей жить вместе с героями произведений, радоваться и огорчаться, высказывать свое мнение о событиях и героях прочитанных произведений, приводить примеры из жизни класса.

Чтобы воспитать у ребенка любовь к книге надо, прежде всего, научить его читать, читать правильно, сознательно, выразительно.

На своих уроках учу детей обращать внимание на средства выразительного чтения: паузы, логическое ударение, темп, ритм. На каждом уроке детям дается 5 -7 минут для тихого чтения своих любимых книг; в эти минуты они готовятся к выразительному чтению понравившихся отрывков, т. е. на практике каждый использует средства выразительного чтения, совершенствуя навык чтения.

Ситуации, создаваемые на моих уроках, направлены на то, чтобы ребенок пропустил через себя поступки, совершенные литературным героем, учился бы верить, дружить, любить, анализировать. Такой подход обеспечивает развитие речи ученика, учит вступать в диалогические споры о перевоплощении литературных героев, дает прекрасную возможность развития монологической речи.

Речь человека является своеобразным зеркалом культуры и образованности. По речи можно сразу определить уровень мышления говорящего, а также уровень его развития. Поэтому развивая речь ребенка, мы развиваем и его интеллект. Только через развитие речи возможно становление и совершенствование мышления, воображения, представления. Поэтому развитие речи осуществляется на уроках обучения грамоте, литературного чтения, русского языка. Оно неотделимо от любой языковой работы.

Как помочь ученикам преодолеть все возникающие трудности при чтении, при этом сохранить интерес к чтению и встречаться с книгой как можно чаще? На мой взгляд, именно эта проблема – формирование навыков чтения без насилия над ребенком на основе развития мыслительных процессов, на основе постоянного роста интереса ребенка к чтению – является актуальной.

Особенно сложно работать с детьми над лирическими произведениями. Язык поэзии другой, не тот обиходный, к которому мы привыкли. Нельзя ничего понять в стихотворении, если подойти к нему с прозаической меркой, оно станет пустым набором слов. Слово – образ в поэзии наполнено мыслями, чувствами, переживаниями автора. Методика чтения и анализа стихотворения должна быть связана с учетом основных особенностей лирических произведений. Необходимо применять приемы активизации сотворчества читателя, задачи которые связаны с пробуждением у ребенка сопереживания, с активизацией воображения мыслительной деятельности, словарного запаса. Это такие приемы, как словесное рисование, подбор музыкального произведения к тексту, чтение на фоне музыки, работа с графическими иллюстрациями в роли художников, сочинение по аналогии с художественным произведением малой формы, конкурс на лучшего чтеца после анализа текста, когда класс выступает в роли жюри; составление кроссвордов, викторин после изучения произведения или раздела; защита рисунков, драматизация в различных её видах, интервью с главными героями, пантомима на фоне выразительного чтения.

Одним из наиболее эффективных приемов вовлечения класса в чтение являются беседы – обсуждения книжной новинки, сопоставления иллюстраций старого и нового изданий. Зная читательские интересы детей, мы вводим их любимые жанры в новом художественном исполнении, новые авторские имена – тех же создателей детективов и страшилок, но в лучших образцах этого жанра, новые веселые рассказы и игровые стихи, повести – сказки, жанр фэнтези, книги о природе и животных.

Беседы о книгах целесообразно завершать творческими письменными работами на тему «Моя любимая книга», «Книга, которую я сейчас прочитал». Хотя в последнее время издано много стандартных тетрадей для ведения читательского дневника, я прошу вести детей рукотворный читательский дневник, в котором не нужно указывать количество прочитанных страниц, но нужно сделать рисунок к понравившемуся произведению и написать несколько строчек отзыва о нем.

Анализируя свою работу по литературному развитию младших школьников, делаю вывод, что она способствует обогащению внутреннего мира ребенка и направлена на всестороннее раскрытие творческого потенциала ученика, в чем и прослеживаются определенные положительные результаты.

Так, мои ученики активно и с удовольствием участвуют в различных конкурсах по литературе и русскому языку. Это городские, областные и всероссийские конкурсы. Приведу примеры лишь тех, где учащиеся получили призовые места:

- «Зажги свою звезду» - ученица 4 класса представила научно – исследовательскую работу «Фразеологизмы – украшение русского языка».

- «Пушкинские чтения»;

- интеллектуально познавательная игра «Путешествие по Екатеринбург»;

- «Русский медвежонок»;

- участие в городском конкурсе «Любители чтения» для учащихся 3-х – 4-х классов;

- ЭМУ – эрудит, ЭМУ – специалист (литературное чтение);

- IX Международная олимпиада по основам наук (литературное чтение).

Это я рассматриваю как итог и успех повседневной совместной работы учителя, детей и родителей в воспитании ребенка – читателя.

Литература

Бажович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М. 2002.

Буковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – Тула, 2000.

© Чукина Н.Л., 2013

СЕМИНАРЫ-ПРАКТИКУМЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

Условия современного мира таковы, что дошкольник не может быть «чистым листом» при поступлении в школу. Зачастую требования, предъявляемые к выпускнику дошкольного учреждения, заставляют родителей «развивать, вкладывать, информировать, тренировать», говоря иными словами, нагружать и пресыщать своего ребенка обилием информации и знаний. Но все чаще дошкольники, обладающие большим количеством информации и знаний, приобретают их бессистемно.

Давно доказано, что успешность обучения в школе зависит не от наличия знаний у дошкольника, а от умения самостоятельно их применять. В таких условиях долг взрослого – помочь дошкольнику научиться находить, извлекать и усваивать информацию в виде новых знаний, а затем применять полученные знания. И опыт, и современные исследования показывают, что педагогический процесс лишь в той степени может развивать ребенка, в какой педагог умеет им грамотно управлять. Успех определяет методы и приемы образования воспитанников.

Современный детский сад – это место, где ребенок получает опыт широкого взаимодействия с взрослыми и сверстниками в наиболее важных для его развития сферах жизни. Возможности организации и обогащения такого опыта расширяются при условии создания в группе детского сада информационно-образовательной среды, в которой возможно одновременное включение в активную познавательную-творческую деятельность всех детей группы. Окружающая ребенка развивающая среда способствует установлению, утверждению у дошкольника чувства уверенности в себе, дает ему возможность испытать и использовать свои способности, стимулирует проявление им самостоятельности, инициативности и творчества.

Определяющим моментом в создании информационно-образовательной среды является педагогическая идея – цель, которой руководствуется коллектив педагогов детского сада. Вместе с тем очень важно учитывать особенности каждой группы: возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности, половой состав, личностные характеристики детей. При создании информационно-образовательной среды необходимо учитывать ведущую роль игровой деятельности в развитии дошкольников и не позволять себе увлекаться различными «школьными» технологиями, фронтальными формами работы, вербальными методами обучения. Именно это, в свою очередь, обеспечит эмоциональное благополучие каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения, компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе, включение в различные формы сотрудничества, что и является основными целями дошкольного обучения и воспитания.

Исходя из реальности сегодняшних дней видим противоречие: с одной стороны, современный дошкольник владеет большим объемом информации; с другой стороны, отсутствует эффективная система условий, позволяющих ребенку применять умение жить в информационном пространстве.

Одна из важнейших категорий педагогики – это средства обучения, однако в науке до сих пор нет ее однозначного толкования. Как вы думаете, что такое средства обучения? Именно такой вопрос был поставлен перед участниками семинара-практикума «Использование сенсорного интерактивного комплекса и персонального компьютера в образовательном процессе ДОУ», проведенного в МАДОУ ЦРР – д/с № 587 города Екатеринбурга.

Целью семинара-практикума являлось создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов в использовании ИКТ в образовательном процессе ДОУ.

Задачи семинара-практикума:

- ✓ познакомить педагогов с возможностями применения интерактивной доски в образовательном процессе ДОУ;
- ✓ способствовать положительной мотивации педагогов на использование ИКТ в образовательном процессе ДОУ;
- ✓ разработать модели игр и игровых упражнений с использованием ИКТ.

В общем смысле под средствами обучения педагоги понимают материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых достигаются цели обучения. Средства обучения – это инструменты деятельности педагога и дошкольников, то, с помощью чего педагог реализует образовательный процесс, а дошкольники приобретают знания. Средства обучения могут помочь ребенку обучаться чему-либо самостоятельно или с некоторой помощью со стороны. Средства обучения выполняют информационную, дидактическую и контрольную функции, позволяют стимулировать учебно-познавательную деятельность дошкольников и управлять ею. Главное

дидактическое назначение средств обучения – оптимизировать учебный процесс, обеспечить эффективность усвоения учебного материала. Средства обучения чрезвычайно многообразны, активно развиваются вместе с развитием педагогики, дидактики, учебной техники. В детских садах появляются технические средства обучения нового поколения: мультимедийные компьютеры, проекторы, экраны, сенсорные интерактивные доски.

Слушателям семинара-практикума были продемонстрированы образовательные ситуации с участием детей старшего дошкольного возраста. В процессе просмотра ситуаций педагоги имели возможность ознакомиться с функциями сенсорного интерактивного комплекса и персонального компьютера, вариантами их использования в образовательном процессе, а также с формами организации воспитанников. Мониторинг достижений воспитанников отслеживался по следующим показателям: проявление интереса к символам и знакам, проявление интереса к экспериментированию, умение придумывать обозначения, умение успешно применять символы. Прирост по перечисленным показателям составил от 22% до 30%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что применение сенсорной интерактивной доски является результативным средством обучения детей старшего дошкольного возраста.

Установлено, что 80% информации человек воспринимает через органы зрения, 15% – через слух, оставшиеся 5% – через осязание, обоняние и вкус. Из этого следует, что лучше всего человек запомнит материал, когда увидит, услышит и «потрогает», то есть сам воспроизведет и применит на практике. После просмотра образовательных ситуаций участникам семинара-практикума было предложено творческое задание: придумать и создать модели игр и упражнений с использованием сенсорного интерактивного комплекса. В результате педагоги разработали и представили самые разнообразные типы заданий, предполагающие:

- сравнение, сопоставление;
- установление соответствия;
- разбиение на группы;
- упорядочение (сериация);
- установление отношений по количеству, размеру, форме;
- установление пространственных и временных отношений;
- обобщение;
- заполнение таблиц;
- решение задач и примеров;
- моделирование;
- установление закономерностей;
- составление последовательности по иллюстрациям;
- обозначение знаком, цифрой;

также были представлены графические задания: рисование, дорисовывание, штриховка, раскрашивание, обведение по контуру, точкам и др.

Таким образом, участники семинара практическим путем убедились в том, что в ходе использования компьютерных технологий создаются уникальные возможности для освоения моделирования. Неоценимую помощь в этом оказывают новые ИКТ, не только предоставляющие среду для изложения и активного восприятия информации, но и повышающие мотивацию детей к освоению и усвоению этой информации. Качественно новые черты образовательного процесса в условиях универсальной образовательной среды предусматривают возможность широкого применения интерактивных устройств. Их использование позволяет сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным.

В результате проведенного семинара-практикума педагоги повысили свою профессиональную компетентность в использовании ИКТ в образовательном процессе ДОУ, а именно, ознакомились с возможностями применения интерактивной доски в образовательном процессе ДОУ, самостоятельно разработали модели игр и упражнений с использованием ИКТ.

© Андреевских И. В., 2013

Ахмадиева Е.Ф.

Екатеринбург, МБОУ гимназия № 5

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Развитие современного информационного общества предъявляет все более высокие требования к уровню образования, определяет необходимость реализации принципа «образование через всю жизнь». Изменения, происходящие в современном мире, приводят к изменениям в понимании результативности обучения, к разработке нового содержания, технологий и методов. В условиях увеличения количества информации, расширения доступности информационных сетей

передача знаний перестает быть основной целью учебного процесса. Для успешного саморазвития человек должен быть готов к интенсивному информационному взаимодействию с окружающим миром. Это означает, что школа должна подготовить выпускника к продуктивному решению встающих перед ним задач на основе самостоятельного отбора, освоения и практического использования необходимой информации. Поэтому в задачи основного общего образования входит формирование у школьников информационных умений, что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения как одно из требований к метапредметным результатам образования.

Российская школа сегодня перешла на компетентностный подход. В действующем Государственном стандарте образования среди основных направлений модернизации общего образования названо формирование ключевых компетенций.

В 2001 году в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность (2001:14). Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую». При компетентностном подходе нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации. В этом смысле компетентностная модель образования, по мнению ее разработчиков, отличается от знаниевой (Болотов, Сериков 2003: 11).

Компетентность личности базируется на индивидуальных психофизиологических качествах и особенностях человека, необходимых для взаимодействия с другими людьми в социуме в разнообразных ситуациях с целью оптимального решения возникающих проблем. Компетентность имеет «личностную» составляющую, базирующуюся на достижениях предшествующих этапов развития личности и ее характерных особенностях, взаимосвязанную с социально-культурным развитием общества и индивидуума.

Следует различать компетенцию и компетентность. Для разграничения данных явлений можно обратиться к работам А.В. Хуторского. По определению А.В. Хуторского, компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. (Хуторской 2002). Следовательно, компетенция соотносится с некоторым наперед заданным требованием к образовательной подготовке ученика, а компетентность – с уже состоявшимся личностным качеством (характеристикой).

Сегодня главной ценностью учебной деятельности становится компетентность к обновлению компетентности. Уровень образованности в современных условиях не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Поэтому в образовании действует формула: компетенция – деятельность – компетентность, т.е. компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, характеристикой личности (Асмолов 2009: 18).

Существует много различных мнений о классификации и выделении важнейших компетентностей. Информационная компетентность всегда выдвигается как одна из ключевых, наиболее важных, т.к. в информационном обществе любая информация (за исключением секретной) общедоступна. Формирование информационной компетентности следует рассматривать как одну из приоритетных задач образования. Главной задачей учителя становится не вооружение ученика информацией, а помощь в самостоятельном овладении этой информацией. Необходимо воспитать ученика, обладающего информационной компетентностью, т. е. способного решать разнообразные проблемы, связанные с поиском, преобразованием, использованием информации (Иванова 2011: 57).

Информационная компетентность включает две группы базовых компетенций:

✓ компетенция работы с информацией (сознавать потребность в информации; находить, каким образом можно восполнить пробел в знаниях; разрабатывать стратегии поиска информации, отбирать, сравнивать и оценивать информацию; систематизировать, обрабатывать и воспроизводить информацию; синтезировать существующую информацию, создавая на её основе собственное знание);

✓ компетенции пользования информационными технологиями (использование стандартного программного обеспечения; использование технических устройств; осуществление информационного поиска в Интернет; общение посредством Интернет-технологий).

Первостепенная задача учителя русского языка – научить школьников владеть языком, т.е. учителю русского языка (как и учителям других предметов гуманитарного цикла) необходимо формировать компетенции, представленные в первой группе. Поэтому под «информационной компетенцией» в рамках урока русского языка мы понимаем качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее синтезировать информацию, создавая на ее основе собственное знание.

Курс русского языка играет определяющую роль в процессе формирования информационной компетенции. В основе информационной компетенции лежат умения работать с информацией и перерабатывать ее. Классификация информационных умений представляет собой комплекс умений, среди которых выделяется три группы: умения, обеспечивающие понимание информации; умения, обеспечивающие изложение информации, и умения, обеспечивающие отбор и переработку информации. Все перечисленные умения – это общеучебные умения, от степени владения которыми зависит успешность обучения не только русскому языку, но и другим учебным дисциплинам.

На уроках русского языка формируются следующие общеучебные умения и навыки: целенаправленный поиск информации в источниках различного типа, критическое оценивание ее достоверности, адекватности поставленной цели; развернутое обоснование своей позиции с приведением системы аргументов; осмысленный выбор вида чтения в соответствии с поставленной целью (ознакомительное, просмотровое, поисковое и др.); оценка и редактирование текста; создание собственных речевых высказываний на основе прочитанного или прослушанного текста (конспект, реферат, аннотация и др.), владение основными видами публичных выступлений, в том числе в рамках письменного общения в интерактивных конференциях.

Полагаем, что обращение к решению задачи формирования информационной компетентности на уроках русского языка существенно изменяет восприятие учащимися данной предметной области, поскольку значимыми оказываются не только грамматика и правописание, что традиционно, но и информация, что действительно ново.

Литература

- Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4.
- Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10.
- Иванова Е. О.* Теория обучения в информационном обществе. – М. 2011.
- Стратегия модернизации содержания общего образования.* Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
- Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> . – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru

© Ахмадиева Е.Ф., 2013

Воинкова С.

Екатеринбург, УрГПУ

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В концепции модернизации российского образования определены новые социальные требования к системе образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству. В настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи (устной и письменной), умения эффективно общаться, от знания приемов речевого воздействия, убеждения.

Одной из проблем в развитии современной школы является формирование грамотности у учащихся, воспитание потребности к изучению «живого великорусского языка», пониманию того, что без знаний родного языка человек не может быть культурным. На решение этих задач и должны быть направлены усилия педагога.

В ФГОС начального общего образования в 12 пункте написано: «Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учётом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать:

12.1 Филология *Русский язык. Родной язык:*

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека...».

Проблема орфографической грамотности разрабатывалась на протяжении многих лет лингвистами, психологами, психолингвистами, дидактами, методистами. Улучшение подготовки обучающихся по правописанию связывалось с различными факторами: с совершенствованием работы над правилами и приемами их изучения (М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Н.Н. Алгазина), с работой по предупреждению орфографических ошибок (Н.Н. Алгазина), с использованием «сигналов» как инструмента для поэтапного и деятельностного подхода при обучении орфографии (Т.Я. Фролова), с алгоритмизацией в обучении орфографии (Н.Н. Алгазина, А.И. Власенков, Л.Б. Селезнева, В.М. Шаталова), с работой над непроверяемыми написаниями в словах (Г.Н. Приступа, П.Л. Покровский, В.П. Канакина, Е.С. Симакова), с актуализацией ранее приобретенных знаний, чувственного и практического опыта, на которые должно опираться усвоение новых навыков (В.А. Онищук). Предлагалось также усвоение орфографии путем обобщения орфографического материала (Е.Г. Шатова). Важную роль в решении методических вопросов по обучению правописанию сыграли исследования таких психологов и психолингвистов, как С.Ф. Жуйков (формирование орфографических действий), Д.Н. Богоявленский (психология усвоения орфографии), П.Я. Гальперин (ориентировочная основа действия и формирование умственных действий), Т.В. Ахутина (нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму), Г.Г. Граник (формирование орфографической грамотности). В последние годы практическое формирование орфографической грамотности все больше связывается с интеллектуальным развитием учащихся (А.И. Власенков, Т.В. Напольнова, Г.А. Бакулина и др.).

Мы живем в мире новых технологий, которые входят практически во все сферы человеческой деятельности. Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить современную школу. Информационные технологии в обучении – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер, с помощью которого мы можем создавать презентации, применить интерактивные таблицы, использовать в работе на уроке тренажеры и обучающие CD диски, выполнять задания, направленные на повышение орфографической грамотности.

Необходимость использования компьютерных технологий в обучении очевидна и неоспорима. Воспитательный процесс же строится не столько на усвоении информации и способов её получения и использования, на что, в первую очередь, направлены компьютерные технологии, а предполагает личностное общение воспитателя с учеником, основывается на чувствах, переживаниях, эмоциях. Таким образом, компьютерные технологии не заменяют учителя, а дают ему в руки могучий и универсальный инструмент, расширяющий возможности и учителя, и ученика. Использование компьютера на уроках русского языка решает такие важные задачи по развитию личности ученика как увеличение скорости овладения учебным материалом; повышение успеваемости детей из групп со слабой и средней успеваемостью; усиление самоконтроля учащихся; рост орфографической грамотности; индивидуальный темп работы. Кроме того, компьютер позволяет экономить время учителя на уроке, представить материал наглядно и доступно, а также повышает интерес учащихся к предмету.

Используя компьютер на уроке русского языка, мы, безусловно, преследуем методические цели, которые направлены на индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения (т.е. поэтапность в обучении), осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок и оценкой результатов учебной деятельности.

Несмотря на положительность результатов при внедрении компьютера в обучение, необходимо помнить о требованиях к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы, которые отображены в СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».

Таким образом, в современной школе очень актуален переход к компьютерным технологиям в связи с потребностью сформировать активную личность. Обучение русскому языку – это та область, где компьютеризация может изменить и методы работы, и ее результаты. Информатизация общества в современных условиях предусматривает обязательное применение компьютеров в школьном образовании, что призвано обеспечить орфографическую грамотность на уроках русского языка и информационную культуру учащихся. Компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения, позволяет качественно изменить организацию обучения и стимулировать мотивацию к обучению, но нужно отметить, что без творческого учителя никакая техника не может решить задачи, стоящие перед образованием.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Новые приоритеты в образовании побуждают учителей к поиску новых современных эффективных технологий преподавания, позволяющих достичь более высоких результатов обучения и воспитания, внедрять новые образовательные технологии в учебный процесс.

Гуманизация образования как одно из ведущих направлений работы современной школы призвана активизировать процесс становления самостоятельной личности, создавая условия для ее самовыражения, подготовки учащихся к жизни. Это предполагает формирование у школьника позиции субъекта деятельности, способного самостоятельно намечать цели, выбирать пути, способы и средства их реализации, организовывать, регулировать и контролировать их выполнение. Решение этой проблемы необходимо начинать уже в начальной школе, поскольку именно там формируются у ребенка основы учебной деятельности, мотивы учения, потребность и способность к саморазвитию.

В исследованиях по проблемам самостоятельности младших школьников в учебной деятельности обращается внимание на формирование обобщенных умений и навыков (Л.В. Занков, Н.А. Лошкарева), саморегуляцию учебной деятельности (М.В. Гринева, Д.Б. Дмитриев, Г.М. Коджаспирова, И.С. Сивова и другие), активизацию познавательной деятельности школьников (М. П. Осипова, Н.И. Качановская, Н.В. Талызина, Т.И. Шамова), на стимулирование положительного отношения к учебной деятельности (Л.С. Дягилева, М.Я. Ситниченко).

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

За последние 5 лет число детей, умеющих пользоваться компьютером, увеличилось примерно в 10 раз. Как отмечает большинство исследователей, эти тенденции будут ускоряться независимо от школьного образования. Однако, как выявлено во многих исследованиях, дети знакомы в основном с игровыми компьютерными программами, используют компьютерную технику для развлечения. При этом познавательные, в частности образовательные мотивы работы с компьютером стоят примерно на двадцатом месте. Для решения познавательных и учебных задач компьютер используется недостаточно.

Одна из причин такого положения связана с тем, что компьютерные технологии в школе не нашли должного применения. Большинство учителей начальных классов даже не знакомы с компьютерными технологиями и не имеют представления о способах их использования в обучении. Уроки с применением компьютера в большинстве случаев ведут учителя информатики, в силу специфики своей подготовки слабо представляющие условия, которые необходимо соблюдать при обучении конкретным предметам.

Решить эти проблемы возможно только путем применения инновационных технологий и моделей обучения. Дистанционные образовательные технологии являются достойным ответом на этот вызов времени и позволяют осуществлять обучение практически в любой точке планеты, обеспечивать возможность реализации широкого круга образовательных программ и адаптации к потребностям, временному графику и другим требованиям обучающегося.

Дистанционное обучение (ДО) — совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения. Под «дистанционными образовательными технологиями» понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

К плюсам дистанционного образования можно отнести:

- ✓ обучение в индивидуальном темпе – скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей;
- ✓ свобода и гибкость – учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- ✓ доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;
- ✓ мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;
- ✓ технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- ✓ социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого;
- ✓ творчество – комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого.

Дистанционные технологии – это инструмент для реализации основных принципов лично-ориентированного образования. Технология предусматривает постоянное общение обучающихся как между собой, так и с преподавателем. Но это должно быть сотрудничеством, а не передачей знаний. В такой ситуации система образования должна перейти от авторитарных отношений учитель – ученик к отношениям сотрудничества партнер-учитель – партнер-ученик. При этом важно научиться осуществлять дифференциацию обучения. Дистанционное обучение предполагает интеллектуальное и нравственное развитие личности, развитие критического и творческого мышления, формирование умения работать с информацией. Курсы дистанционного обучения должны обеспечивать максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь. Консультативная работа учителя крайне необходима для учащегося, так как на всех этапах изучения курса и выполнения практических работ возникают вопросы, требующие комментария преподавателя.

Использование дистанционных образовательных технологий в обучении способствует установлению более доверительных отношений между преподавателем и обучающимися и индивидуализации обучения. Но необходимо, чтобы учебный процесс с использованием ДОТ был организован таким образом, чтобы имелась своевременная связь между преподавателем и учеником, ведь одной из особенностей дистанционного образования является возможность доработки выполненных индивидуальных заданий. Если учащийся недостаточно хорошо выполнил задание, то преподаватель может вернуть его на доработку, указав на ошибки, которые необходимо исправить. Это способствует развитию у обучающегося критического, продуктивного мышления. Однако и здесь могут быть проблемы, как только обучающиеся начнут сталкиваться с различными рода трудностями, техническими и психологическими, в том числе такими как низкоскоростной Интернет, сбои в сети, неумение осуществлять самостоятельную учебную деятельность и другими, что приведет к «отсеву» на ранних этапах обучения. Следовательно, при реализации ДО необходимо создание благоприятного психологического климата, который в свою очередь зависит от профессиональной компетентности педагога, учета им психологических особенностей обучающихся, построения учебного процесса на принципах сотрудничества и взаимоуважения.

Организация самостоятельной деятельности учащихся на основе дистанционных образовательных технологий предполагает использование Интернет-ресурсов:

- ✓ для изучения нового учебного материала;
- ✓ для выполнения лабораторных и практических работ;
- ✓ для анализа и построения моделей в виртуальных лабораториях;
- ✓ для создания «собственных» продуктов учебной деятельности: конспекты, рефераты, проекты и т.п.;
- ✓ для отработки умений и навыков;
- ✓ для подготовки выступлений и презентаций;
- ✓ для подготовки к конкурсам, олимпиадам, интеллектуальным турнирам;
- ✓ для выполнения учебно-исследовательских работ;
- ✓ для проведения контроля и самоконтроля.

Для того чтобы организовать самостоятельную деятельность учащихся на основе использования дистанционных образовательных технологий, учителю необходимо:

- ознакомиться с ресурсами, предлагаемыми в Интернет в рамках учебного предмета;
- выделить те из них, которые наиболее предпочтительны для данных учащихся;
- составить аннотацию к ним;
- провести презентацию выбранных ресурсов;

освоить технологию дистанционного консультирования для того, чтобы учащийся мог получить своевременную помощь.

Использование сетевых дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в учебном процессе начальной школы позволяет сделать процесс обучения более продуктивным. Благодаря

применению ДОТ младшие школьники могут дополнить и проверить свои знания по теме: отправить выполненные домашние задания на проверку, пройти обучающее тестирование, обсудить на форуме интересные темы, принять участие в различных сетевых инициативах (проекты, конкурсы, игры).

Сетевая поддержка выполнения домашних заданий является эффективной формой работы при ликвидации пробелов в навыках и умениях младших школьников или углублении знаний по изучаемым учебным темам. Поддержка домашней работы, построенная на использовании ДОТ, позволяет решить проблемы обеспечения качественного образования в случаях недоступности или ограниченной доступности очного обучения (болезни ребенка, удаленности от учреждений образования), желании ученика повторно изучить пройденный на уроке материал в домашних условиях, осуществить самоконтроль знаний, расширить свой кругозор по интересующей теме.

Таким образом, внедрение элементов дистанционного образования в учебно-воспитательный процесс в начальной школе становится необходимостью, важнейшим условием обеспечения современных подходов к обучению младших школьников.

Литература

Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии – М. 2000.

Коул М. Новые информационные технологии, основные навыки и изнанка образования: что следует делать? – М. 1989.

Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: Каким ему быть? – М. 1999

Полат Е.С. Новые педагогические технологии – М. 1997.

Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе. / Письмо Министерства образования РФ // Информатика и образование. – 2002. - №6.

Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. – М. 1994.

Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. – 2001.

Стрезикозин В.П. Организация процесса обучения в школе. – М. 1968.

© Волкова Е.М., 2013

Вохмякова И. Н.

Полевской, МБДОУ ПГО №67

ЭСТЕТИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОУ

Проблема развития ребенка сегодня рассматривается в самых разных аспектах и контекстах. Анализ теоретических исследований и практических наблюдений привел нас к выводу о существовании устойчивой потребности дошкольников в эстетизации развивающей среды. По данным Л.Б.Ермолаевой-Томиной, проводившей изучения природы творческой деятельности в зарубежной психологии, 95% влияния на формирование креативности отводится социальной среде, ее нравственно-эстетическим характеристикам и 5% – наследственным детерминантам.

Эстетизация и гармонизация окружающей ребенка среды является одной из фундаментальных проблем для педагогической науки и практики. Суть эстетического отношения человека к миру – это творческое самоутверждение его в деятельности, стремление к самореализации и совершенству.

В ходе эстетического совершенствования ребенка необходимо всячески способствовать его переходу от низшей, формальной, внешней ступени пассивного постижения прекрасного, где собственно красивое воспринимается только развитым зрением или слухом, почти без всякого участия ума или внутреннего чувства, к высшей, духовной, связанной с творческой активностью субъекта. На высшем этапе – этапе осознания семантики образа, маркированности и специфики выбора пространственного положения – происходит столкновение времен, развитие фантазии, ведущее от осмысления красоты внешнего, собственного мира к эстетике деяния. Первичное накопление художественных впечатлений, опыта, осуществляемое еще в раннем детстве на уровне созерцания истинно прекрасного окружения (убранство комнаты, разнообразие картин природы), должно дополняться корректирующей, конкретизирующей, обогащающей работой педагогов в дошкольных образовательных учреждениях.

Психологи установили, что развивающая среда в дошкольном возрасте оказывает огромное воздействие на нравственно-эстетическое воспитание детей. Это связано с возрастными особенностями ребенка. Старшему дошкольнику вследствие недостатка опыта и обилия непознанного присуща способность переноситься в сферу иллюзий (искусство как источник образов, толчок к трансформации), тесно переплетенную в его сознании с реальностью. Это способствует лучшему вживанию в ситуацию, т.е. созданию нового языка на основе симбиоза реального и ирреального, а также способствует подготовке почвы к восприятию общественных требований, проигрыванию канонов социализации на фантастическом уровне. Эстетизация как внешний аспект деятельности тесно связана с пространством и временем, является проявлением внешнего оформления внутренней духовной красоты (Эстетическая среда и развитие культуры личности 1999: 183). Поэтому для детей

дошкольного возраста большое значение имеет «педагогически целесообразная и продуманная, методически проработанная развивающая среда в детском саду – это окружающие ребенка материальные и духовные условия его деятельности, оказывающие решающее воздействие на формирование и развитие гармоничной личности» (там же: 112).

Рассмотрение среды в рамках педагогической науки делает очевидным то, что среда – это организованное пространство, которое включает в себя педагогические формы воздействия на детей в виде содержания образования, дидактических методов обучения, организацию общения детей друг с другом и с педагогом (там же: 36). Л.С. Выготский указывал, что среда в развитии ребенка играет роль не обстановки, а источника развития. Хорошая развивающая предметная среда моделирует функциональное развитие творческой деятельности ребенка тем, что в ней заложена «информация», которая сразу себя не обнаруживает полностью, а побуждает ребенка к поиску, т.е. исходное требование к предметной среде – ее развивающий характер. Пример этого – любая головоломка, интересная полоса препятствий на спортивно-игровой площадке, модульная игровая среда или компьютерная дидактическая программа.

Для обеспечения подлинно творческого развития ребенка, по мнению С.Л. Новоселовой, необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми, что является одним из проявлений эстетизации среды. Адаптацию дошкольника психологи определяют как осуществление интериоризации ребенком культуры, овладение им способами деятельности и общения как показателями уровня его социального и духовного развития, а процесс адаптированности дошкольника – как ориентацию на личное самовыражение (персонализацию) и интеграцию социальными ценностями общества.

По мнению С.Т. Шацкого, занятия в ДОУ должны быть насыщены эстетическим содержанием и формами выражения ярких чувств, образов и творчества ребенка, его игровой активностью; это порождает внутреннюю, эстетическую «среду» личности, ведет к «накоплению богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка», к становлению вкуса, эмоциональному выражению, исследовательскому постижению окружающего мира.

По утверждению Л.П. Печко, «когда педагогическая среда детского учреждения насыщена эстетически ценными объектами, художественными образами, не обделена педагогами, способными любить и ценить не только искусство, но и обаяние детского отношения к миру, выраженного в творчестве детей, то в ней доминируют качества, присущие творческому мироотношению. Творческая эстетическая среда педагогична уже потому, что она несет гуманистические, познавательные, исследовательские импульсы, побуждает и ребенка, и педагога к самовыражению и самоанализу, к поиску нетрадиционных решений. В ней доминируют ориентации на нешаблонные, зрительные образы и неожиданные сочетания сенсорных качеств и форм предметов» (там же: 13). А эстетическое развитие личности выступает как процесс индивидуального формирования «внутренней эстетической среды личности» – художественно-эстетического сознания, накопления опыта и культурно-эстетических ориентаций в условиях деятельности познания, восприятия, оценки, суждения, репродуцирования, творчества, общения, самовыражения личности (там же: 15).

Обобщая теоретические исследования по данной проблеме, можно сделать вывод, что «педагогически организованная эстетическая среда включает такую систему творческого общения, которая способствует: совершенствованию межличностных отношений; обогащению духовной, эмоциональной и мыслительной сферы воспитанников и педагога; коррекции психического состояния и настроения детей, созданию для них микросреды в группах; созданию предпосылок для развития художественно-творческих способностей детей; поднятию художественной деятельности на более высокий уровень решения творческих задач» (там же: 37).

При высокой творческой активности, свойственной дошкольникам, им необходимо множество впечатлений, которые призваны поддерживать их эмоциональность, естественные открытые реакции, хорошее настроение. Соответствующие впечатления дети во многом черпают из окружающей среды, постоянное обогащение впечатлениями становится побуждающим фактором развития как детей, так и педагога. Роль первых «толчков» (Ю.Б. Гиппенрейтер) очень велика, они всегда связаны с яркими эмоциональными переживаниями. Здесь имеет значение все – и настроение педагога, и характер общения его с детьми, и создание стимулов педагогического воздействия на дошкольников, методика изложения материала, разнообразие приемов работы, зрительный ряд, сценарий занятия и т.д.

Важное значение для активизации творчества дошкольников, по мнению С.В. Акишева, приобретает оборудование окружающей ребенка предметной среды: наличие разнообразных пособий, игрушек, атрибутов, элементов костюмов, способствующих возникновению игровых ситуаций (Акишев 1989: 15).

В исследовании И.В. Житной разработана модель эстетической эмоциогенной пространственно-предметной среды, представляющей высокую степень проявления свободы и творчества ребенка в процессе взаимодействия с миром искусства при создании ее как духовно-

эстетического «поля», способствующего развитию эмоциональной и творческой активности детей.

Эстетизация развивающей среды, по определению Г.С. Тараскиной, – «это педагогически организованная микросреда, включающая следующие составные: качества личности, художественная деятельность (творчество, самостоятельность, активность и т.д.), материальная среда (экстерьер, интерьер и т.д.), среда общения (педагог – ребенок – семья и т.д.), система отношений (к человеку, к труду, к искусству, к учебе, к природе и т.д.)» (Эстетическая среда и развитие культуры личности 1999: 18).

Л.В.Горюнова определяет линии организации художественно-эстетической среды как движение «от удивления к размышлению; от насыщения художественными впечатлениями к расширению «поля» значений и далее к навыкам, и логическому осознанию; от изустного к письменному; от многоголосия к унисону», особо выделяя при этом методы: создание художественного контекста, метод композиции, игра-драматизация, импровизация, интонирование музыки цветом, линией, движением (Горюнова 1991: 23).

Таким образом, современное дошкольное образовательное учреждение должно мобильно и творчески организовывать работу по социокультурной адаптации дошкольников к окружающему миру и созданию эстетической среды образовательных учреждений. Теоретический анализ и педагогическая практика показывают, что именно эстетически организованная развивающая среда обладает влиянием на ребенка и способствует персонализации и индивидуации. Основная функция эстетической среды заключается в том, что, являясь образцом, эталоном и источником творческого импульса, она способствует формированию «внутренней эстетической среды личности».

Эстетизация развивающей среды осуществляется при соблюдении следующих принципов:

✓ систематичность (т.е. среда должна отвечать определенному возрасту и содержанию деятельности, основным принципам проектной культуры);

✓ целостность (т.е. процесс эстетизации обеспечивает совокупность условий, способствующих социокультурной адаптации, и предполагает единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми, порождающее со-устремленность в со-творческой деятельности);

✓ синтетичность (т.е. среда должна быть педагогически организована, должна интегрировать все направления воспитательно-образовательного процесса, обладать высоким уровнем развития эстетической культуры и гибкой динамикой развития, воздействующей на творческую мотивацию детей).

Среди основных требований к характеру взаимодействия педагогов с детьми, способствующих воспитанию эмоционально-творческой культуры дошкольников, на первый план выходят:

✓ эмоционально насыщенная, доверительная атмосфера занятия;

✓ диалогическое взаимодействие преподавателя и ребенка, где регулирующая и коррегирующая функция принадлежит педагогу;

✓ педагогическое мастерство и эмоциональная культура педагога, выражающаяся в широте и вариативности спектра методических приемов, способствующих поддержанию интереса и активности детей;

✓ оценка педагогом действий ребенка, выступающая как оценка-стимул.

Искусство в контексте данных педагогических условий выступает не просто как источник знаний, но и как мощное педагогическое средство организации духовной жизни, среды обучения детей и педагогов (посредством чувств, мыслей, выраженных словом. Оно выступает и само по себе как духовно-материальная среда, стимулирующая творчество детей, как эстетический источник творчества, объект плодотворных устремлений ребенка; наконец, оно становится на этой основе средой личностного развития ребенка.

Для успешной реализации основной образовательной программы в МБДОУ ПГО «Детский сад № 67 общеразвивающего вида», руководителем которого я являюсь, создана материально-техническая база: в детском саду оборудованы информационно-методический центр, зал для музыкальных занятий, физкультурных занятий, бассейн, тренажерный зал, изостудия, логопедический кабинет, кабинет педагога-психолога, игротка, костюмерная, центр детского творчества, которые снабжены дидактическими пособиями, игровым оборудованием. Группы обновлены современными многофункциональными спортивными и строительными модулями, развивающими играми.

Для эстетизации развивающей среды в ДОУ были оформлены: картинная галерея, выставка народно-прикладного искусства, вернисаж, выставки работ детского творчества, выставки работ художественного творчества сотрудников и родителей, фотовыставка, эко-модуль, выставка различных видов театра.

Эстетизация развивающей среды, моделирующая функциональное развитие творческой деятельности детей и способствующая формированию внутренней эстетической среды личности, – является одним из главных условий реализации Основной образовательной программы дошкольного

воспитания согласно Федеральным государственным требованиям.

Литература

Эстетическая среда и развитие культуры личности: Межвузовский сборник научных трудов. – М. 1999.

Акишев С.В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. 1989.

Горюнова Л.В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М. 1991.

Вохмякова И.Н. Воспитание эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.

© Вохмякова И. Н., 2013

Головатенко Л. Н.

Полевской, МБДОУ ПГО №67

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОУ

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» необходима модернизация образовательной системы для развития таких качеств личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Ключевой задачей образовательного процесса является передача детям знаний и воспитание личностных качеств, которые позволили бы им успешно адаптироваться в современном высокотехнологичном мире. Поиск эффективных дидактических средств развития дошкольников является неотъемлемой частью данной задачи. В решении этой задачи значимая роль играет театрализованная деятельность.

Подготовка к театрализованной деятельности детей должна проходить в несколько этапов. Вначале необходимо выразительно прочитать произведение, а затем провести беседу, которая помогает ребенку понять содержание прочитанного, обратить внимание ребенка на языковые средства выразительности. Например, после чтения сказки А. Толстого «Приключения Буратино» можно предложить следующие вопросы: «Каких героев можно назвать злыми? Почему?».

Чем полнее и эмоциональнее воспримут произведение дети, тем легче им будет потом представить текст в театрализации. Поэтому при чтении необходимо использовать весь комплекс средств интонационной, неберальной выразительности. От педагога требуется глубокое знание психологии детского восприятия, чтобы он мог понять, что и как чувствует ребенок, слушая его чтение. Это подчеркивал В. А. Сухомлинский. Если ребенок, писал он, «не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение – это значит, что-то в детской душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу».

Именно поэтому перед нами встают две задачи: во-первых, понять, что чувствует малыш в процессе чтения художественной литературы, на что направлены его переживания, насколько они глубоки и серьезны. И, во-вторых, помочь ему полнее выразить свои чувства, создать для ребенка особые условия, в которых проявится его активность, его содействие тем героям, о которых он слышал. Для развития у детей умения внимательно слушать, запоминать последовательность событий, свободно ориентироваться в тексте, представлять образы героев можно использовать специальные упражнения, проблемные ситуации, например: «Ты с этим согласен?». Педагог показывает иллюстрацию с лисой и спрашивает: «Вы согласны, что эта лиса из сказки «Лиса, заяц и петух»? Почему вы так решили?». Отвечая, дети вспоминают текст и представляют определённый образ.

Огромную роль в осмыслении литературного и фольклорного материала играют иллюстрации, видеофильмы по различным произведениям. При рассматривании иллюстраций особое внимание необходимо уделять анализу эмоциональных состояний персонажей, изображённых на картинках («Что с ним?», «Почему он плачет?» и др.).

После беседы о прочитанном необходимо вновь вернуться к тексту, привлекая детей к пересказу, проговариванию его отдельных фрагментов. Причём никогда нельзя ставить задачей буквальное воспроизведение содержания. Если ребенок неточно, искаженно воспроизводит текст, можно его поправить и, не задерживаясь, двигаться дальше. При воспроизведении текста педагог обращает внимание на использование детьми средств выразительности. Понимание детьми средств выразительности определяется возрастными особенностями детей, что, безусловно, учитывается педагогом. Поэтому детей четвертого года жизни учат выразительному воспроизведению песенок из прочитанных сказок и имитации движения животных. Детей среднего дошкольного возраста целенаправленно обучают использованию интонации как средства выразительности, не забывая при этом о мимике и пантомиме. В старшей группе у детей совершенствуются исполнительские умения: они самостоятельно занимаются театрализацией, используют как средство выразительности не только

интонацию, но и имеющиеся в тексте произведения тропы. А в подготовительной группе дети проявляют творческую самостоятельность в создании образа речевыми средствами.

Обучение детей театрализации осуществляется на различных видах занятий и в разных видах деятельности. Имитационным движениям можно обучать детей на физкультурных и музыкальных занятиях, в свободной деятельности. В старших группах для обучения детей средствам речевой выразительности используются специальные упражнения. Например, можно предложить детям произнести с разной интонацией самые привычные слова: «возьми», «принеси», «помоги» и т.д. Или привлечь внимание к тому, как можно изменить смысл фразы путём перестановки логического ударения: «Дай мне куклу», «Мама пришла за мной» и т.д. Выполнение таких упражнений закономерно приводит к необходимости ознакомления детей с основными состояниями (радость, печаль, страх, злость и др.) и способами невербального и вербального выражения эмоциональных состояний.

При обучении детей способам передачи эмоционального состояния используются различные приемы: упражнения, например «Разные настроения» (по карточкам-пиктограммам), «Я радуюсь когда...», «Я грущу когда...», чтение произведений, просмотр и обсуждение кукольных спектаклей, где ярко выражены разные эмоциональные состояния, понятные детям (Л. Толстой «Лев и собачка», Н. Носов «Живая шляпа»).

При этом воспитатель должен быть особенно тактичным, придерживаться чувством меры. Моменты фиксации эмоциональных состояний должны проходить естественно, при максимальной доброжелательности со стороны педагога и никоим образом не превращаться в уроки мимики.

Можно предложить разыграть отдельные маленькие сценки, где необходимо подчеркнуть особенность ситуации мимикой. Например, изобразить, как девочке подарили новую куклу или ребёнок испугался медведя. Хорошо если проиграют эту сценку несколько пар. При этом не следует обращаться с вопросом: У кого лучше получилось? Лучше спросить: У кого получилось похоже и почему?

Развитию уверенности в себе и социальных навыков поведения способствует такая организация театрализованной деятельности детей, когда каждый ребёнок имеет возможность проявить себя в какой-то роли. Для этого необходимо использовать разнообразные приёмы:

- ✓ выбор детьми роли по желанию;
- ✓ назначение на главную роль наиболее робких детей;
- ✓ распределение роли по карточкам (выбирается любая карточка с изображением персонажа);
- ✓ проигрывание ролей в парах.

Организуя театрализованную деятельность детей, педагог часто сталкивается с такими проблемами: что делать, если не хватает на всех ролей; кто будет играть отрицательных персонажей.

Первую проблему помогает решить включение в театрализацию не отдельных детей, а подгрупп, кроме того, можно придумать дополнительные роли. Вторая проблема – исполнение ролей отрицательных персонажей – несколько сложнее и требует вдумчивого наблюдения за конкретными детьми, индивидуального подхода к каждому ребёнку. Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, то и дети, хотя и исполняют роль положительного героя и не хотят играть злодеев. В таких случаях нужно подчеркнуть, что в театрализованной деятельности все: и дети, и взрослые – артисты, и они должны уметь играть и положительные, и отрицательные роли. Нужно также подчеркнуть, что отрицательного героя сыграть намного сложнее.

Однако иногда бывает и так: стремление активно участвовать в театральной деятельности, привлечь внимание к себе толкает ребёнка к постоянному исполнению отрицательных ролей. Постепенно этот образ как бы прилипает к нему, и в конце концов этот ребёнок становится объектом насмешки со стороны других детей. Поэтому необходимо, чтобы каждый из детей исполнял как отрицательные, так и положительные роли.

Таким образом, использование театрализованной деятельности в целях личностного развития ребенка, его речевого развития становится возможным при выполнении следующих условий:

- ✓ насыщение этой деятельности интересным и эмоционально-значимым для детей содержанием;
- ✓ постепенность и последовательность ознакомления детей с разнообразными вербальными и невербальными средствами выразительности;
- ✓ наличие интересных и эффективных методов и приёмов работы с детьми;
- ✓ совместное участие в данном процессе детей и педагогов.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Современная образовательная ситуация детерминирована во многом демократизацией общества, стремительным развитием информационных технологий, притоком мигрантов. Эти процессы обусловили то, что другими стали субъект и объект педагогического воздействия, средства и принципы педагогической коммуникации, по-новому формулируются цели, задачи обучения и воспитания, появились соответствующие им методы, технологии, и, как следствие, изменились требования к профессиональной подготовке учителей.

Надо отметить, что на первые два вызова система профессионального образования достаточно активно отвечает. Более демократичными стали отношения преподавателей и студентов, участие большинства студентов в деятельности общественных молодежных организаций формирует отличный от авторитарного стиль общения и поведения. Помимо дисциплин бакалавриата по информатике, студенты педагогических вузов осваивают информационные технологии на занятиях по всем, в том числе и по педагогическим, предметам. Однако к педагогической деятельности в поликультурной школе, требующей от учителя выработки подходов к решению возникающих проблем и разрешению межнациональных, межкультурных конфликтов, вузы фактически не готовят, хотя на государственном уровне проблема поликультурности образования рассматривается как одна из важнейших.

В ФГОС основного и среднего образования появился поликультурный компонент, продиктованный Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Среди личностных результатов образования в Стандарте названо «формирование осознанного, уважительного, доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания» (10). Эти черты современного национального воспитательного идеала, значимые для будущей жизни человека в поликультурном социуме, обусловлены конструкцией Российской идентичности, представленной в проекте Концепции развития поликультурного образования. Этнополитическая модель российской гражданской нации напоминает матрёшку и включает три основных уровня (этажа):

1. Субнациональный (базовый этнокультурный), складывающийся как сообщество всех народов, этнических и субэтнических групп, диаспор, конфессиональных общин, проживающих в России.
2. Национально-территориальный (базовый политический), состоящий из субъектов Российской Федерации.
3. Супернациональный (гражданский, государственный), объединяющий граждан России в единую национальную общность (б).

Проблемы формирования российской идентичности в поликультурном социуме анализируются учёными-теоретиками. В последние годы появляются исследования, посвящённые проблемам поликультурности в образовании. А.Н.Джуринский, Г.Д.Дмитриев, А.Н.Писаренко, Л.Л. Супрунова, А.А. Сыродеева обращаются к проблемам воспитания и образования в многонациональной и поликультурной школе, разрабатывая теорию вопроса и давая практические рекомендации по профилактике и преодолению культурного шока, который возникает как у детей-мигрантов, так порой и у самих педагогов. Характеристика поликультурного образовательного пространства и педагогических задач представлена в работах С.К.Бондыревой, Б.С.Гершунского, О.В. Гукаленко М.Н.Кузьмина, Д.И.Фельдштейна и др. Е.М.Карпезина изучает готовность учителей к педагогической деятельности в поликультурной среде, Т.Б.Михеева предлагает программу совершенствования профессиональной компетентности преподавателей русского языка в полиэтнической школе.

К сожалению, результаты работы учёных зачастую не доходят до педагогов, которые непосредственно в повседневной профессиональной деятельности сталкиваются с психолого-педагогическими проблемами поликультурной школы. Кроме того, не совсем ясно, как на местах интерпретировать и реализовывать положения базовых документов и концепций, разрабатываемых Министерством образования и науки, и, как мы уже говорили, не предусмотрены и программы подготовки к их реализации в учебных планах большинства педагогических вузов. Учителя же далеко не всегда осознают появление новых требований к их профессионализму, обусловленных тем, что объектом педагогического воздействия (или субъектом педагогического воздействия с точки зрения субъект-субъектного подхода) стал сегодня ученик (ученики) иной культуры, национальности, вероисповедания, мировоззрения. У этого ученика другой язык, своё представление о цели и смысле образования и жизни, о роли женщины (в том числе и учительницы) в обществе, о способах общения, решения проблем, разрешения конфликтов с представителями своих и других этносов (культур).

Ученик-мигрант, являясь и объектом и субъектом педагогической системы, возможно, в каких-то ситуациях и хотел бы быть «как все» (то есть как представители этнического большинства), но не может в силу языковых проблем, культурных ценностей, смыслов, установок, аттитюдов, стереотипов и т.п. Даже если он избирает стратегию открытой адаптации, ему не только не хватает жизненного опыта, который позволил бы ему стать своим среди Чужих, но и знания русского языка, речевой практики, которые помогли бы произнести имя преподавателя и адекватно понять, о чём спрашивают, о чём говорят.

Для взрослых (администрации, педагогов) трудноразрешимой оказывается не только проблемы педагогической перцепции, педагогического общения с детьми других культур, но и проблема определения меры толерантности и интолерантности к проявлениям культурных и этнокультурных особенностей в школе и поиска оснований для выработки единых требований, которые не могли бы быть восприняты как дискриминационные.

Сложность работы учителя в новых условиях отражают ответы учителей (анкетирование проводилось в одной из школ г. Екатеринбурга): «в классе, где я являюсь классным руководителем, **27 человек 7 национальностей**»; «учащиеся этнических групп не подчиняются правилам поведения в школе, считают, что не они обязаны учиться, а школа обязана их обучать»; «дети требуют больше внимания, смелее и решительнее заявляют о претензиях» и т.п. В одной из анкет педагог со стажем дал прямую оценку: «Трудно!». Субъективные трудности имеют объективные причины: педагоги не знакомы с мировым опытом решения подобных проблем, пропаганда толерантного поведения отчасти дезориентирует учителей, предписывая один тип реакции на многие, порой крайне неоднозначные, ситуации. Почти нет курсов повышения квалификации, соответствующих актуальным проблемам поликультурной школы, не разработан технологический инструментарий для их решения в ставшем поликультурным образовательном пространстве. Зачастую не учитывается, что поликультурными могут быть классы и школы этнически более или менее однородные, особенно в тех случаях, когда их формирование произошло в недавнем прошлом и единая культура, опирающаяся на традиции, историю школы, определённые мифы школьной жизни, ещё не выработана.

В поликультурной школе жизненно необходимо сформировать репертуары и сценарии взаимодействия учащихся разных культур, титульных наций и мигрантов, научить их цивилизованно вести себя в общении, в конфликтах, предвидеть, по возможности предотвращать и разрешать их. По-видимому, школа сегодня оказывается своеобразной экспериментальной площадкой, на территории которой учителя должны своим талантом попытаться создать оптимальную модель поликультурного социума, которую выпускники школы затем смогли бы транслировать в реальную жизнь. Но в основе этого эксперимента лежит формирование ценностно-нормативной системы, преобразующей естественные человеческие потребности и лежащей в основе культуры, а также необходимых личностных качеств, которые стали бы основой для необходимых компетентностей.

В соответствии с перечисленными задачами должны быть уточнены требования к профессионализму педагогов и внесены коррективы в систему их профессиональной подготовки. При этом надо иметь в виду, что существует два вида результатов педагогической деятельности. Функциональными её продуктами являются уроки, занятия, методы, методики и т.д. Психологическими – психические новообразования в личности учащихся (9, с.234). Следовательно, программы подготовки педагогов должны предусматривать изменение и того, и другого. Важными компонентами педагогического образования в условиях поликультурного российского общества учёные называют:

- ✓ знание учителем задач, основных идей, понятий поликультурного образования;
- ✓ культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества;
- ✓ умение выделять или вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы;
- ✓ умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве [8, с.7]

Реализация этих компонентов педагогического образования, на наш взгляд, должна обеспечить функциональные результаты (продукты) деятельности.

Чтобы деятельность педагога имела и психологические результаты – необходимые для жизни в поликультурном социуме психические новообразования – учитель сам должен ими обладать. Поэтому сегодня профессиональная подготовка педагогов к педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве предполагает формирование и развитие профессионально важных личностных качеств (ПВК).

Выделяя те или иные ПВК педагогов, исследователи второй половины XX века опирались на разработанные ими модели труда учителя. Как научный метод моделирование известно давно.

Определение модели по В.А.Штоффу содержит следующие признаки: 1).Модель – это мысленно представленная или материально реализуемая система; 2).Она отражает объект исследования; 3).Она способна замещать объект; 4).Её изучение даёт новую информацию об объекте (11, с.59). Л.М.Митина и А.К.Маркова выделяют в психологической модели труда учителя три компонента: деятельность, общение, личность. Воспользуемся данной моделью для анализа ПВК педагога в поликультурном образовательном пространстве.

В связи с тем, что поликультурность образовательного пространства в целом не меняет содержание учебного материала, мы не будем подробно останавливаться на рассмотрении педагогической деятельности, хотя ясно, что «содержательное взаимодействие преподавателя и учащегося, составляющее сущность дидактического общения, занимает важное место в общей структуре педагогической деятельности» (9, с.308). Нас будут интересовать прежде всего такие компоненты, как «общение» и «личность»: в педагогической сфере профессиональная деятельность строится, как подчеркнул Б.Ф.Ломов, по законам общения. «Общение должно рассматриваться в качестве одной из базовых категорий, используемых для описания и анализа педагогического процесса», - подчёркивает А.А.Реан (9, с.230, 232).

Проблема общения разрабатывается в работах А.А.Бодалёва, Б.Ф.Ломова, Е.С.Кузьмина, В.Н.Куницына, В.В.Знакова, А.А.Леонтьева, А.А.Реана и др. Эффективность педагогического общения исследуют И.А.Зимняя, Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьев, А.А.Леонтьев, Н.В.Кузьмина и др.

Под педагогическим общением мы будем понимать «профессиональное общение отдельного педагога или группы педагогов (педколлектива) с обучаемыми в процессе обучения и воспитания последних как в урочное, так и внеурочное время»(1, с.346).

А.А.Леонтьев ввёл понятие «оптимальное педагогическое общение» - это такое общение педагога (педагогов) с учащимися в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя (Леонтьев А.А., 1979; 1996) (1, с.347). Именно в поликультурной школе проблема оптимальности педагогического общения стоит особо остро.

В структуре общения авторы традиционно выделяют компоненты. Большинство исследователей называют три компонента. Так, Н.Н.Обозов и Я.Л.Коломинский рассматривают когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий; А.А.Бодалёв выделяет гностический, аффективный, практический; Б.Ф.Ломов – информативно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный, аффективно-коммуникативный. Необходимо иметь в виду, что педагогическое общение не исчерпывается коммуникацией, однако строится на её основе. Рассмотрим личностные особенности педагога, которые определяют эффективность межкультурного диалога и делают коммуникации и педагогическое общение в поликультурной школе оптимальными.

Важнейшая проблема в межкультурной коммуникации – выявление мотивов поведения, позволяющее «читать» учащегося, прогнозируя его реакции, действия, поступки. Отчасти она может быть решена за счёт эмпатии. Эмпатия – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Уровень эмпатийности определяет развитие аффективного компонента общения. Однако эмпатийное восприятие, опирающееся на аффективный компонент психики, должно быть обогащено рефлексивной активностью когнитивной сферы.

Рефлексия рассматривается как основной механизм познавательной деятельности и соответствует степени представленности когнитивного компонента общения. Рефлексивно-перцептивные умения особо важны для педагога: он должен познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить своё психическое состояние, осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося (10, с. 341). Формирование этих умений опирается на развитие рефлексивности как ПВК.

Рефлексивность как психическое свойство включает в себя, во-первых, способность человека к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу (интерпсихическая рефлексия); во-вторых, способность к пониманию психики других людей, которая характеризуется не просто умением «встать на место другого», но и механизмами проекции, идентификации, эмпатии (интрапсихическая рефлексия) (3, с.77). Одним из проявлений рефлексии является социорефлексия, которая предполагает умение понять своё место и место другого человека в группе, мотивы, определяющие поведение группы, её реакции на того или иного её члена или чужака.

Формированию рефлексивности у учителей-филологов способствует понимание значения языка как «среды герменевтического опыта», так как «язык нас определяет» (Г.Гадамер). Согласно теории лингвистической относительности американских этнолингвистов Э.Сепира и Б.Уорфа, языковые навыки и нормы бессознательно определяют образы («картины») мира, присущие носителям того или иного языка, грамматический строй языка навязывает способ членения и описания

окружающей действительности (1, с. 262), поэтому необходимо это учитывать при работе с детьми, для которых русский язык является неродным.

Поведенческий, точнее, регулятивно-поведенческий компонент общения в условиях поликультурного образовательного пространства будет опираться на те качества, которые позволяют выбирать нужные паттерны поведения в напряжённых этноконтактных ситуациях, тем более в случаях возникновения конфликтов. Среди этих качеств толерантность, фрустрационная толерантность, волевой самоконтроль.

Толерантность – «это отсутствие негативной реакции индивида во всех тех случаях, когда она возможна и ожидаема внешним наблюдателем. В основании толерантности, по мнению С.К.Бондыревой и Д.В.Колесова, лежит или отсутствие оснований для негативной реакции, или сдерживание себя индивидом (торможение им своих побуждений). По мнению этих исследователей, толерантность или интолерантность индивида связаны с двумя факторами: способностью к торможению (сдерживанию) неблагоприятных реакций и способностью справедливо оценить значимость той или иной ситуации (2, с.10).

По мнению учёных, способностью к торможению обладают, во-первых, люди с гибким мышлением, так как они способны взглянуть на ситуацию с «другой» стороны, во-вторых, люди с развитым волевым самоконтролем и фрустрационной толерантностью, которые позволяют индивиду поступать не спонтанно, импульсивно, а осознанно регулировать своё поведение.

Фрустрационная толерантность – способность противостоять разного рода педагогическим трудностям, сохраняя психологическую адаптацию. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидения выхода из ситуации – с другой. В исследованиях по педагогической психологии отмечается, что фрустрации у педагога оказывают преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса. И наоборот, фрустрационная толерантность как необходимое личностное качество учителя позволяет ему противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Потенциальная конфликтность и неопределённость поликультурного образовательного пространства требуют высокого уровня развития волевого самоконтроля, под которым понимается (в самом общем виде) мера овладения собственным поведением в различных ситуациях — способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. Согласно многочисленным экспериментальным данным, указанные особенности личностной саморегуляции во многом определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека (3, с.89).

Таким образом, толерантность, фрустрационная толерантность, а также волевой самоконтроль позволяют сформировать основу для перцептивно-рефлексивных процессов – «доминанту двухэтажного анализа (всесторонней оценки) объекта». Это очень важно, так как такой анализ «подавляет условно-рефлекторные побуждения, нередко принимающие агрессивный характер» (2, с. 101). Развитие этих качеств является основой формирования установки на толерантное взаимодействие, в том числе и общение, предполагающее умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть сдержанным и доброжелательным даже при принятии решений, которые могут быть восприняты людьми другой культуры как интолерантные, не соответствующие интересам их культуры.

Подведём итоги. Новые условия педагогической деятельности, детерминированные её поликультурностью, определяют корректировку требований к профессиональной подготовке субъекта педагогической деятельности – педагога. Педагогическое образование учителей, в том числе и учителей-филологов, сегодня должно формировать готовность к работе в поликультурном образовательном пространстве. Она формируется, во-первых, знаниями о достижениях науки в сфере исследований кросскультурной психологии, этнолингвистики, этносоциологии, психологии межэтнической напряжённости; во-вторых, навыками организации межкультурного диалога, и, в-третьих, методическими умениями вносить в содержание своего предмета и внеклассных мероприятий идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы. Необходимость приобретения этих знаний, умений и навыков студентами должна учитываться при составлении учебных планов и программ по дисциплинам бакалавриата.

Кроме того, циклы психолого-педагогических дисциплин бакалавриата должны быть дополнены программами подготовки к работе с поликультурными детскими коллективами, включающими тренинги межкультурной коммуникации, а также программами развития таких профессионально важных качеств, как рефлексивность, эмпатия, фрустрационная толерантность, волевой самоконтроль и толерантность.

Литература

Большой психологический словарь/ Сост. и общ.ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб. 2004.
Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему). – М. 2003.

Волкова Н.Г., Девятковская И.В., Сыманюк Э.Э. Психодиагностика в управлении персоналом: методическое пособие. – Екатеринбург, 2007.

Карпезина Е.М. Актуальность готовности учителей к педагогической деятельности в поликультурной среде учащихся старших классов Мир психологии №3 с.109- 116

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс] режим доступа - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>, свободный

Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс] режим доступа – <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>, свободный

Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. 1990.

Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. // Педагогика, 1999. - №4.- С.3-10.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб. 1999.

Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. [Электронный ресурс] режим доступа - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=3386>, свободный

Штофф В.А. Гносеологические функции модели. [Текст] / В.А.Штофф // Вопросы философии. – 1961. - № 12.- С.53-65.

© Ильина Т.Б., 2013

Косарева С.В.
Екатеринбург, УрФУ

САМООБРАЗОВАНИЕ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ

Постановка и возможное решение одной из главных проблем педагогики, проблемы формирования и совершенствования умений и навыков самообразования учащихся, удовлетворяет не только теоретический интерес педагогической науки, но и запросы педагогической практики. От решения этой проблемы во многом зависит совершенствование всего образовательного процесса, направленного на развитие личности, способной мыслить творчески, самостоятельно, нетрадиционно.

На необходимость создания условий для максимального развития личности человека и готовности этой личности к эффективному самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни указывается в статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года и в других концептуальных документах.

Важность формирования и самосовершенствования умений и навыков самообразования определяется тем, что сегодня ценность и конкурентноспособность специалиста часто напрямую связаны с его готовностью к постоянному пополнению и обновлению своей образованности.

Исследование проблемы самообразования предполагает выявление существенных характеристик, структуры и содержания этого вида деятельности.

Совершенствование навыков самообразования учащихся во многом зависит от единства во взглядах исследователей на сущность понятия самообразования. В педагогической литературе самообразование понимается как самостоятельная познавательная деятельность в трудах следующих педагогов: творческое бессистемное чтение (Рубакин 1913); самостоятельный направленный поиск в целях удовлетворения повышенного устойчивого интереса к познанию в определённой области человеческой деятельности (Закиров 1967); целенаправленная систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью (Айзенберг 1986); целенаправленная самостоятельная познавательная деятельность ... по приобретению новых политических и профессиональных и образовательных знаний (Громцева 1983); самостоятельное приобретение учащимися знаний из различных источников, с учётом их интересов и склонностей (Колбаско 1976); высшая форма удовлетворения познавательной потребности, самостоятельная познавательная деятельность (Райский 1978); самостоятельное овладение знанием (Князева 1990); специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность (Коджаспирова 1994); как самосозидающую, самообразовывающую деятельность, сознательное построение или достраивание своего образа, самообразование рассматривают: непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому восполняются пробелы в духовном развитии человека (Айзенберг 1986); самостоятельная, целеустремлённая, побуждаемая внутренними мотивами познавательная деятельность в целях умственного развития и самосовершенствования личности (Кузьмина 1976); образование себя, т.е. строительство, сознательное созидание своей личности, творческая работа по развитию своей личности, углублению миропонимания (Князева 1990); система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование (Коджаспирова 1994).

Эти и другие определения свидетельствуют об отсутствии единого подхода к данному вопросу. По-видимому, причиной этого является сложность понятия, многогранность его свойств.

В связи с тем, что практически невозможно отдать предпочтение какому-либо одному определению, выделим общие и отличительные моменты этих определений.

Общее между ними состоит в том, что все формулировки указывают на деятельностный аспект. Не взирая на взаимосвязь двух дефиниций, образования и самообразования, исследователи склонны рассматривать самообразование как автономное явление, при котором проявляется полная самостоятельность в определении норм этой деятельности, в её организации и осуществлении. Всеми исследователями отмечается целенаправленность и систематичность этой деятельности, а также потребность в приобретении знаний.

Различие между определениями обнаруживается в том, что не все авторы определений отмечают неразрывную связь самообразования с самовоспитанием (Н.А. Рубакин, А.К. Громцева, М.Л. Князева). Однако согласно представлениям некоторых из них самообразование входит составной частью в самовоспитание (Г.М. Коджаспирова, А.Я. Айзенберг, М.Г. Кузьмина).

Рассмотрев и сравнив трактовки самообразования, мы сформулировали своё определение самообразования, под которым мы будем понимать целенаправленную систематическую познавательную деятельность, регулируемую самой личностью, результат которой служит развитию и совершенствованию этой личности.

Как и всякая деятельность, самообразование имеет свою структуру. Опираясь на работы И.А. Редковец, структуру самообразовательной деятельности мы можем рассматривать по аналогии со структурой учебной деятельности:

- мотивы самообразования, самообразовательные задачи, в результате которых учащийся открывает и осваивает наиболее общие способы решения довольно широкого круга вопросов;
- самообразовательные действия и их содержание (операции);
- самоконтроль и самооценка учащимся процесса и результатов решения самообразовательной задачи.

Проанализировав определения самообразования и рассмотрев её структуру, выделим следующие существенные характеристики самообразовательной деятельности:

- ✓ познавательная потребность;
- ✓ высокая степень сознательности;
- ✓ высокая степень внутренней мотивированности;
- ✓ высокая степень самостоятельности;
- ✓ целенаправленность деятельности;
- ✓ без детального руководства со стороны;
- ✓ добровольность;
- ✓ избирательность;
- ✓ высокая степень организованности;
- ✓ полное раскрытие учащегося как субъекта деятельности;
- ✓ уникальность.

Определение существенных характеристик даёт возможность выделить данное понятие из ряда близких ему, таких как самообучение и самовоспитание. Мы говорим о самообучении, если субъект целенаправленно осваивает знания, умения, навыки. Мы имеем дело с самовоспитанием, если происходит самостоятельное совершенствование качеств личности. И, наконец, речь идёт о самообразовании, если процесс образования осуществляется добровольно, сознательно, планируется, управляется и контролируется самим человеком и необходим для совершенствования каких-либо качеств и навыков, т.е. самообразование проявляется в самообучении и самовоспитании.

Содержание самообразовательной деятельности, в работах авторов А.Я. Айзенберг, Михайловой Н.С., раскрывается через её функции:

1. Компенсаторная функция реализуется в расширении общего кругозора, усвоении новой информации компенсации недостатков своего обучения и воспитания и т.д., здесь самообразовательная деятельность выступает в традиционно принятом содержании.

2. Адаптирующая функция самообразовательной деятельности позволяет учащемуся приспосабливаться к постоянно меняющимся социальным условиям и условиям профессиональной деятельности, восстанавливать способности эффективно реализовываться в новых условиях.

3. Развивающая функция самообразовательной деятельности предполагает формирование способности активно и компетентно участвовать в преобразовании себя, эта функция означает непрерывное обогащение творческого потенциала личности, профессиональное и личностное самосовершенствование.

4. Коммуникативная функция самообразовательной деятельности способствует развитию коммуникативных связей, создаёт новые возможности для общения.

Вышесказанное делает очевидным тот факт, что самообразование имеет целый ряд положительных моментов. Однако, по мнению некоторых исследователей (Н.С. Михайлова,

Г.М. Коджаспирова, А.Е. Капаева) самообразование сопровождается и рядом трудностей. Во-первых, осуществление самообразовательной деятельности требует умения правильно организовать своё время. Во-вторых, отсутствие инструкций по самоуправлению деятельностью требует развитых способностей самостоятельно управлять этой деятельностью. Не всякий человек может сам наметить конечный результат и промежуточные цели, правильно спланировать и организовать свою работу. В-третьих, довольно трудно самостоятельно дать объективную оценку достигнутых результатов и наметить задачи самокоррекции. И, наконец, не всем хватает самодисциплины и настойчивости для систематической работы. Следовательно, осуществление самообразовательной деятельности предполагает высокую мотивацию, особенно внутреннюю и умения самостоятельно организовать эту деятельность, осуществить самоконтроль и самооценку, другими словами высокого уровня развития рефлексии.

Обобщив вышеизложенное, можно сказать:

1. Проведя анализ определений отечественных педагогов-исследователей, под самообразовательной деятельностью мы вслед за Н.С. Михайловой будем понимать вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определённое им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов.

2. Основными характеристиками самообразовательной деятельности являются: познавательная потребность, высокая степень сознательности, высокая степень внутренней мотивированности, высокая степень самостоятельности, целенаправленность деятельности, без детального руководства со стороны, добровольность, избирательность, высокая степень организованности, преобладание работы с письменным текстом, полное раскрытие учащегося как субъекта деятельности, уникальность.

3. Коммуникативная, адаптирующая, развивающая, компенсаторная функции самообразовательной деятельности раскрывают её содержание.

4. Мотивы и задачи самообразования, самообразовательные действия с их содержанием, самоконтроль и самооценка составляют структуру самообразовательной деятельности.

5. Необходимыми условиями для успешной организации самообразовательной деятельности являются: высокая мотивация, умения самостоятельно организовать эту деятельность и высокий уровень развития рефлексии.

Литература

Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособие для вузов. – М., 1986.

Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М., 1983.

Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994.

Михайлова Н.С. Самообразовательная деятельность: сущность понятия, механизмы управления / Н.С. Михайлова // Кіраванне у адукацыі. – 2007. - №1. – с.28-37

Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования. – Волгоград, 1986.

Рубакин Н.А. Письма к читателям о самообразовании. – СПб., 1913.

© Косарева С.В., 2013

**Кохичко А. Н.
Мурманск, МОИПКРОиК**

ТЕКСТ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО «ПРОЖИВАНИЯ» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ РУССКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ (РОДНОМУ) ЯЗЫКУ

Ключевой задачей современной государственной политики в области образования является развитие и воспитание «нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России» (Фундаментальное 2009: 9). Именно «в школе, - отмечается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», - должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства» (Данилюк 2011:5). При этом, процесс социализации, под которым понимается «усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп и общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений» (Данилюк

2011:8; Примерная 2011:192-193), должен представлять собой не набор различных ценностей (Данилюк 2011:16-17), а единое системное целое (Примерная 2011:29), принимаемое ребенком самостоятельно через «отношения» к «социальному миру» (Как проектировать 2010:36; Оценка 2010:14-15; Планируемые 2009:14-15; Федеральный 2011:7; Фундаментальное 2009:3, 9).

Образ мира, согласно А. А. Леонтьеву, «построен не из абстрактных значений, а из личностных смыслов <...> он одновременно является и образом мира, и образом нашего отношения к миру, нашего переживания мира». Следовательно, «важнейшей особенностью целостного знания является его ориентированность не только на сознание ученика, но и на его личность, выработку в процессе учения не только знаний, но и отношения к этим знаниям» (Леонтьев 1997:13).

Значимость непосредственного «проживания» культурных и социальных ценностей, реализуемых в «прожитом» ребенком «действии или поступке» (Бунеев 2009:104) мы находим в трудах М. М. Бахтина, Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, Л. С. Выготского, Д. Д. Данилова и др. Тем не менее, для методики лингвоориентированного образования, ориентированного на формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому (родному) языку, остается открытым вопрос об основной языковой (дидактической) единице, способствующей эмоционально-ценностному усвоению младшими школьниками русского (родного) языка, национальных (этнических) ценностных отношений.

До последнего времени «основным критерием последовательности изучения разделов курса, - как отмечают Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, Г. Н. Владимирская (Граник 2008:4), - считалось следование логике предмета. Это позволяло думать, - констатируют авторы, - что существует некоторое стабильное расположение тем курса в программах и учебниках. Однако сопоставление программ и учебников, по которым работали в разные годы школы, показало, что последовательность изучения материала постоянно менялась и нередко определялась не объективными, а субъективными факторами – представлениями авторов программ о построении курса (Там же). Исходя из логики изучения русского языка, языковыми единицами, изучаемыми в начальной школе, традиционно являлись: фонема (звук) – морфема (значимая часть слова) – слово – словосочетание - предложение – текст (Примерная 2011:119-125; Примерные 2010:10-18), среди которых в зависимости от направленности и структуры авторских курсов русского (родного) языка в качестве основных (ведущих) языковых единиц методистами выделялись:

1. Слово (Е. А. Быстрова, Л. А. Ефросинина, И. В. Корнута, Т. С. Кудрявцева, Н. М. Шанский и др.; Л. Я. Желтовская, А. Ю. Купалова; Е. Н. Леонович).
2. Предложение (Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова).
3. Текст (Е. В. Архипова; Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук; Т. В. Яковлева, Л. Н. Воронкова).
4. Слово и предложение (О. Л. Соболева).
5. Слово и текст (Н. В. Софронова).
6. Текст и предложение (Д. П. Мансфельд).
7. Слово, предложение, текст (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина; В. П. Канакина, В. Г. Горецкий; С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко; Т. Г. Рамзаева).
8. Фонема, морфема, слово (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова) и т. д.

Как видим, признавая установку на овладение русским (родным) языком как целостным явлением, все стороны которого взаимодействуют между собой, авторы программ и учебно-методических комплексов рассматривают в качестве основной (ведущей) различные языковые единицы. По нашему мнению, важнейшей единицей языка, обеспечивающей формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому языку как родному, является текст, «вне которого нет ничего» (Брудный 1998:12). Именно текст позволяет ученику «проживать» через эпистемы смыслы текста, а значит, и российские национальные ценности. Кроме того, текст «является той структурой, той основой, которая объединяет элементы языка, все его единицы в единую стройную систему» (Ипполитова 1998:4). «Жизнь, - подчеркивал И. Пригожин, - возникает всякий раз, когда возникает текст и соответствующий ему читатель» (Пригожин 1988:314). Именно в тексте, по мысли А. А. Брудного (Брудный 1998:12), «реальность представлена и сконцентрирована в доступной пониманию форме. В этом заключается его фундаментальная психологическая особенность. Анализ и обобщение экспериментальных данных, характеризующих психологические механизмы, порождающих различные варианты понимания текстов в процессе общения, показывает, что смысловая связь между компонентами текста есть форма связи между участниками акта коммуникации. Смысл выступает при этом в нескольких функциях: он скрепляет составные элементы текста, активно способствует репродукции его содержания, позволяет соотнести содержание каждого данного конкретного текста с действительностью. Тем самым смысл следует рассматривать в его отношении к памяти, к реальной действительности и к конкретным языковым средствам, образующим текст».

«Как дидактическая единица, - замечает Н. А. Ипполитова (Ипполитова 1998:4), - текст позволит слить воедино два важнейших направления в изучении русского языка в школе: познание системы языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях». Кроме того, текст, по мнению Д. В. Григорьева и П. В. Степанова, является «универсальным средством построения ситуации, отвечающей требованиям смысловой наполненности, проблемности, ценностности» (Григорьев 2011:23).

Подтверждение этой мысли мы находим и в трудах М. Р. Львова, утверждавшего, что текст – «есть языковая ткань произведения, в которой отразились душа человека, его интеллект, цели, стремления» (Львов 1993:163). Таким образом, структурно общим, соединяющим познавательное и эмоционально-смысловое, способствующим «переживанию» и осмыслению «образа мира» через личные мотивы, установки, ценности и убеждения, оказывается текст.

Тем не менее, также следует иметь в виду, что текст, как пишет И. Р. Гальперин, «представляет собой снятый момент языкового творческого процесса, представленного в виде конкретного произведения» (Гальперин 1977:524). Сказанное, по мысли М. Р. Львова, относится к рассказу, докладу, статье, дружескому или деловому письму, устному диалогу, юридическому и дипломатическому документу, телеграмме, лирическому стихотворению, выступлению по радио, боевому приказу, научной монографии... (Львов 2000:9, 163). «В речевом потоке, в порождаемом тексте, - констатирует ученый, - каждое предложение относительно самостоятельно лишь в деталях: предложения подчиняются логике текста, а не наоборот. Целостная мысль выражается через текст, а не через предложение. Но бывают исключения: текст состоит всего из одного предложения – таковы пословицы. Вряд ли кто будет отрицать право пословицы называться даже не просто текстом, а произведением культуры, литературы: *На волка поклон, а зайцы кобылу съели* (В. И. Даль)» (Львов 2000:162).

В связи с этим, для методической части лингвоориентированного образования, направленного на формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому (родному) языку, чрезвычайно важным является положение о том, что подходить к обучению тексту следует как к творческому процессу. Кроме того, обеспечивают восприятие, точнее «проживание» текста младшими школьниками не только литературные художественные произведения, но и весь дидактический материал вплоть до «отдельного предложения <.> и даже отдельного слова» (Львов 2000:8-9).

Не меньшее значение для методики обучения русскому (родному) языку в контексте культурологического (культурно-исторического) и аксиологического подходов к содержанию образования, приобретает проблема правильного использования речевых жанров, которые должны не только способствовать формированию национального (этнического) самоопределения младших школьников, но и на этой основе обеспечивать интеграцию обучающихся в национальную общероссийскую (общенациональную) и мировую культуру. Среди таких речевых жанров современными методистами отмечаются:

- диалектная лексика (О. И. Ерёменко, А. В. Сериченко);
- устное народное творчество (Т. Г. Рамзаева);
- «жанр обучения в литературном сюжете» (А. Е. Смирнов);
- образцовые литературные и фольклорные тексты (Е. Н. Леонович);
- фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые слова, топонимика, ономастика, диалектные средства языка, историзмы, архаизмы, сказки (М. Р. Львов);
- языковой материал учебника и рабочей тетради, тексты и предложения, взятые из лучших произведений классической художественной и научно-популярной литературы, произведений устного народного творчества, словари (толковый, орфографический, орфоэпический, словообразовательный, иностранных слов, синонимов, омонимов, антонимов, фразеологизмов) (В. П. Канакина, В. Г. Горецкий);
- реальные короткие стихотворные, часто шуточные тексты, которые: а) представляют собой реальные, высокохудожественные, доступные возрасту образцы речи, б) способны удержать внимание ребенка своей эмоционально-образной системой и поддержать его интерес к рассматриваемой проблеме (Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук);
- личное письмо, поздравление, объявление (Т. А. Ладыженская);
- актуальные реалии русского этноса, этнокультурологическая лексика, русские детские песенки, формулы русского речевого этикета (Е. А. Быстрова, Л. А. Ефросинина, Л. М. Зеленина, И. В. Корнута, Т. С. Кудрявцева, Н. М. Шанский и др.);
- (художественные, обладающие воспитательным потенциалом) тексты «социолингвистического и вообще внешелингвистического характера об истории русского языка и его месте среди других языков мира (России)» (А. Н. Леонтьев, Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева) и т. д.

Безусловно, все перечисленные разнообразные речевые жанры должны найти свое адекватное место в содержании курса русского (родного) языка. Тем не менее, для потенциальных возможностей организации формирования национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому (родному) языку в парадигме личностно развивающего образования мы придерживаемся позиции М. М. Бахтина, который относил к речевым жанрам «и короткие реплики бытового диалога <...> и бытовой рассказ, и письмо (во всех его разнообразных формах), и короткую стандартную военную команду, и развернутый и детализированный приказ, и довольно пестрый стандартный), и разнообразный мир публицистических выступлений (в широком смысле слова: общественные, политические); <...> и многообразные формы научных выступлений и все литературные жанры (от поговорки до многотомного романа) (Бахтин 1979:237-238).

Методическому обеспечению лингвоориентированного образования, направленного на формирование национального (этнического) самоопределения младших школьников при обучении русскому языку как родному, по нашему мнению, также будут способствовать такие методы (методические приемы) как:

- учебный проект (Е. Г. Новолодская);
- игра-конкурс, индивидуальная самостоятельная работа обучающихся в библиотеке по заданию учителя, просмотр фильмов или экскурсия в этнографический музей и т. д. (Т. Г. Рамзаева);
- исследование русских имен, отчеств, фамилий, названий крупных городов России, русских национальных игр и игрушек, русских детских песенок, элементарных формул русского речевого этикета (Е. А. Быстрова, Л. А. Ефросинина, Л. М. Зеленина, И. В. Корнута, Т. С. Кудрявцева, Н. М. Шанский и др.);
- литературное творчество (поэзия, проза, журналистика), анализ образования слов и этимологии, оттенков значений и особенностей употребления слов в тексте, языковой анализ художественного текста, изучение пословиц, поговорок, крылатых слов, исследование географических названий своей местности (топонимика), имен и фамилий людей (ономастика), диалектных средства языка, историзмов и архаизмов, поэтического языка сказок, средств выразительности устной речи – интонаций, пауз, логического ударения, собственной речи, в частности, допускаемых ошибок, изменение сюжета рассказа, введение новых эпизодов, конкурсы, иллюстрирование рассказов, составление комиксов, импровизация сказок, рассказов, сочинения необычных типов, «копилки поэтических образов», сборники любимых стихов, издание газет, журналов, юморески, зарисовки, диалоги, сочинения-миниатюры, школьный театр (М. Р. Львов) и мн. др.

Следует также подчеркнуть, что в современных концепциях, ориентированных на русскую национальную культуру, в качестве ведущих методов обучения методистами выделяются:

- чтение и анализ притч, басен, назидательных рассказов на этическую тему, этические беседы, разъяснения, внушения, диспуты, примеры (Т. П. Часовских);
- диалог ученика и автора учебника (если это малокомплектная школа), диалог ученика и учителя (от имени автора по вопросам и заданиям учебника) (В. П. Канакина, В. Г. Горецкий);
- «атмосфера творческого поиска» (Т. Г. Рамзаева);
- «субъективно-творческие задачи» (СТЗ) (М. Р. Львов);
- свободное творчество и квазиисследовательская деятельность (О. Л. Соболева);
- коллективная деятельность, направленная на формирование у школьников умений и навыков учебного сотрудничества (С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко);
- создание игровых ситуаций, метод творческой аналогии, упорядочение сложной системы путем сведения ее к простому алгоритму (А. Е. Смирнов);
- риторический анализ устных и письменных текстов, риторические задачи, риторические игры (Т. А. Ладыженская);
- историческое комментирование (Н. Ю. Штрекер);
- историко-лингвистическое комментирование (О. И. Ерёмченко);
- система конкретных наблюдений, этимологический анализ, интерактивная переписка (Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук);
- овладение рецептивными навыками, умениями понимания, анализа и ориентировки в текстах разных видов (А. Н. Леонтьев, Р. Н. Буневв, Е. В. Бунеева) и т. д.

Особо следует отметить и то, что в методике риторического образования предложена ориентация на «речевой поступок», отражающий нравственную сторону речевого поведения обучающихся (З. И. Курцева) (Курцева 2007:32-59). С педагогической точки зрения обосновывается введение в содержание русского (родного) языка дискурса, как процесса «формирования и интерпретации учебных текстов» в «замкнутой коммуникативной ситуации» (А. Р. Габидуллина) (Габидуллина 2009:30) и т. д.

Итак, мы определили позицию, что в качестве основной языковой (дидактической) единицы в методике лингвоориентированного образования, содействующего формированию национального (эт-

нического) самоопределения младших школьников при обучении русскому языку как родному, должен стать актуализированный текст в различных сферах, формах и жанрах речи. Помимо этого методическая система исполнительской части «проживания» младшими школьниками национальных (этнических) ценностных отношений, включенных в структуру учебно-исследовательской деятельности, должна, по нашему мнению, опираться на особые методы «речевого поступка» и дискурса, отражающие нравственную сторону речевого поведения учащихся.

Литература

- Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
- Брудный А. А.* Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М., 1998.
- Бунеев Р. Н.* Образовательная система нового поколения. Теория и практика. – М., 2009.
- Габидуллина А. Р.* Учебно-педагогический дискурс : монография. – Горловка, 2009.
- Гальперин И. Р.* Грамматические категории текста (Опыт обобщения) // Известия АН СССР. Серия лит. и яз. – М., 1977. – Т. 36. - № 6.
- Граник Г. Г., Борисенко Н. А., Владимирская Г. Н.* Программа для общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5-9 классы. – М., 2008.
- Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).
- Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2011. - (Стандарты второго поколения).
- Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М., 1998.
- Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М., 2010.*
- Курцева З. И.* Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования. – М., 2007.
- Леонтьев А. А.* Педагогика здравого смысла (концепция современной общеобразовательной школы) // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под научн. ред. А. А. Леонтьева. Выпуск 1. – М., 1997.
- Львов М. Р.* Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
- Львов М. Р.* Школа творческого мышления: учебное пособие. - М., 1993.
- Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М., 2010. – (Стандарты второго поколения).*
- Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М., 2009. – (Стандарты второго поколения).*
- Пригожин И.* Мы только начинаем понимать природу // Краткий миг торжества. О том, как делаются научные открытия. Сер.: Библиотека журнала «Химия и жизнь» / сост. В. Черникова. - М., 1988.
- Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – 3-е изд. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).*
- Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. – 3-е изд. – М., 2010. – (Стандарты второго поколения).*
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2011. – (Стандарты второго поколения).*
- Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М., 2009. - (Стандарты второго поколения).*

© Кохичко А.Н., 2013

Кузьменко Т.В., Панова Н.В.

Екатеринбург, МАДОУ ЦРР – детский сад № 587

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из проблем современного образования является проблема формирования толерантности как личностного качества, основной характеристикой которого является терпимость к чужому поведению, чужому образу жизни, чужим чувствам и т.п. Толерантность может рассматриваться в разных планах: этническом, религиозном, социологическом. Последний особенно важен, т.к. предполагает проявление терпимости на уровне социума в выстраивании социальных отношений. Открытость образовательного пространства, нормативно определенные требования, связанные с обеспечением развития каждого ребенка, предполагают включение детей с разными возможностями и образовательными потребностями, в том числе детей с ОВЗ в микро- и макросоциум, совместное

воспитание и обучение в ДОУ здоровых детей и детей с ОВЗ. Налицо социальная необходимость организации образовательного процесса для детей с разным уровнем возможностей. Организация образовательного процесса для детей с разным уровнем возможностей будет способствовать формированию толерантного отношения дошкольников к сверстникам, терпимости во взаимоотношениях.

Обращение к проблеме формирования толерантности у детей дошкольного возраста обусловлено спецификой данного возрастного этапа в жизни человека, а именно субсенсорностью (М. Монтессори), голографичностью мировосприятия (А. Менегетти), эмоциональностью, импульсивностью, неумением контролировать свои действия, что нередко приводит детей к нежелательным поступкам в отношении сверстников (Р.С. Буре). Формирование толерантности предполагает организацию образовательного процесса ДОУ на трех уровнях:

- уровень детей (детей, здоровье которых определяется как норма, и детей с ОВЗ),
- уровень родителей,
- уровень социальных партнеров.

Очевидно, что педагогическая технология формирования толерантности у детей по отношению к сверстникам с ОВЗ должна основываться на игровой деятельности детей, поскольку игровая деятельность в человеческой практике выполняет следующие функции: коммуникативную, самореализации, игротерапевтическую, диагностическую, функцию коррекции, социализации т.д. Являясь развлечением, игра способна перерасти в модель типа человеческих отношений. Игровые технологии по основному фактору развития являются психогенными, по философской основе – приспособляющимися, по преобладающему методу – развивающими, поисковыми, творческими.

Проявление нетолерантности сверстников к детям с ОВЗ нередко обусловлено «пробелами» в педагогической культуре родителей, недостаточной готовностью взрослых членов семьи к проявлению толерантности, что предполагает реализацию ДОУ функцию обеспечения взаимодействия родителей детей с разными возможностями (родителей детей, здоровье которых определяется как норма, и родителей детей с ОВЗ), взаимодействия родителей и педагогов ДОУ в решении проблемы формирования толерантности. Обозначенная функция предполагает проведение соответствующей пропедевтической работы по развитию и формированию психолого-педагогической культуры родителей, культуры взаимодействия. Развитие и формирование психолого-педагогической культуры родителей предполагает

- ✓ когнитивный компонент: формирование у родителей представлений о формировании у детей толерантности по отношению к сверстникам с ОВЗ как о составляющей социализации ребенка;
- ✓ деятельностный – формирование умений взаимодействовать с родителями, чьи дети отличаются ОВЗ;
- ✓ ценностный – формирование толерантного отношения к окружающим благодаря осознанию ценности каждого человека.

В МАДОУ ЦРР – детский сад № 587 разработан проект «Возьмёмся за руки, друзья», который направлен на обеспечение медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их сверстников в приобретении позитивного опыта совместного существования в дошкольном детстве через организацию досуговой деятельности в ДОУ и семье.

Проект создан для решения образовательных проблем совместного воспитания и обучения детей с ОВЗ и детей, развитие которых определяется как соответствующее норме.

В проекте учтены:

- ✓ нормативно определенная необходимость развития интегративных качеств личности дошкольника через усвоение содержания образовательной программы «Детство» в соответствии с ФГОС для всех категорий детей;
- ✓ возрастные физиологические и психологические особенности детей дошкольного возраста;
- ✓ преобладание эмоционального компонента в структуре личности детей дошкольного возраста;
- ✓ статус игры как ведущего вида деятельности;
- ✓ специфичность психических процессов у дошкольников с «нормой» и ОВЗ;
- ✓ необходимость сохранения здоровья детей и взрослых-участников проекта;
- ✓ разный уровень компетентности родителей как субъектов образовательного процесса.

Отличительная черта проекта в том, что он направлен на формирование толерантности у детей и их родителей, развитие личностных качеств детей с ОВЗ в детском коллективе и семье посредством включения семьи в развивающее пространство ДОУ в форме совместной деятельности всех членов семьи, воспитывающих ребёнка с ОВЗ, и семей с детьми, развитие которых определяется как норма.

Возникновение данного проекта обусловлено существующими противоречиями между целевыми и ценностными ориентирами семьи, общества и государства Российской Федерации в сфере

дошкольного образования на обеспечение развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и недостаточной разработанностью медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;

методическим обеспечением развития личностных качеств ребенка дошкольного возраста и недостаточной разработанностью методического обеспечения для инклюзивного образования;

разработанностью содержания взаимодействия ДООУ и семьи, ДООУ и других социальных партнеров для обеспечения развития личностных качеств ребенка дошкольного возраста и недостаточной разработанностью содержания взаимодействия ДООУ и семьи в процессе инклюзивного образования.

Объектом в данном проекте выступает развитие личностных качеств детей с ОВЗ в детском коллективе и семье, предметом – медико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их сверстников в приобретении позитивного опыта совместного существования в дошкольном детстве через организацию досуговой деятельности в ДООУ и семье.

Проект реализуется через создание комфортного климата и благоприятной предметно-развивающей среды. Опора на основной вид детской деятельности – игру – обоснована универсальностью игры в качестве средства профилактики социальных отклонений и компенсации психо-эмоциональных проблем ребенка с ОВЗ и его окружающих сверстников.

Основное условие реализации проекта – создание комфортного климата и благоприятной предметно-развивающей среды – предполагает решение организационных задач (подбор специалистов, работающих со здоровыми детьми и с детьми с ОВЗ; привлечение родительской общественности, представителей учреждений здравоохранения, социальной защиты, образования, представителей СМИ через проведение совместных открытых мероприятий) и задач, связанных с технологическим обеспечением процесса (разработка программ дополнительного образования специалистами ДООУ, разработка методических и дидактических пособий по организации совместной досуговой деятельности взрослых и детей в ДООУ и семье).

Цель проекта – развитие личностных качеств детей, преобразование индивидуальных особенностей детей с ОВЗ в социальные качества в сотрудничестве с взрослыми и сверстниками через включение детей с ОВЗ в интегрированное образовательное пространство, возможность процесса инклюзии для приобретения позитивного опыта коммуникации и социализации детьми с ОВЗ, оптимизирование адаптационных характеристик психического и физического развития детей с ОВЗ.

Задачи проекта:

- ✓ определить теоретические основы проблемы развития личностных качеств детей с ОВЗ;
- ✓ разработать механизм эффективного взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса;
- ✓ решить проблему изолированности детей с ОВЗ с раннего возраста;
- ✓ осуществить технологическую поддержку процесса перехода детей с ОВЗ из сферы медицины в сферу образования;
- ✓ создать условия детям с ОВЗ и их семьям для социально уверенного поведения, социально компетентного самоощущения в любых жизненных ситуациях;
- ✓ разработать управленческую программу включения детей с ОВЗ в интегрированное образовательное пространство;
- ✓ содействовать развитию комплекса психолого-медико-педагогических услуг семьям, имеющим детей с ОВЗ, на базе дошкольного образовательного учреждения.

Социально-педагогические условия реализации данного проекта предполагают в первую очередь создание адаптивной среды. Создание адаптивной среды предполагает разработку стратегии, тактики, мониторинга индивидуального медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Стратегия создания образовательной среды основывается на положении о том, что обучение – это средство развития индивидуальности, а не самоцель, что для приоритета личностного развития целесообразно использовать индивидуальный подход, сочетать и индивидуальную направленность образования с групповой гармонией, соотносить требования педагога и потребности ребенка, реализовать практико-ориентированный подход к образованию.

Тактика создания адаптивной образовательной среды предполагает комплексную психолого-педагогическую диагностику каждого ребенка с последующей разработкой, апробацией и внедрением индивидуальных программ коррекции и развития, корректировку самих программ в ходе их осуществления. Данная тактика также предполагает методическую работу педагога для максимального использования собственного личностного потенциала в развивающей деятельности, совершенствования у педагога умений выйти из круга педагогических стереотипов и перейти на новую систему терапевтической помощи и оценки результатов педагогической деятельности не только по

уровню знаний, умений, но и по уровню сформированности личностных социально-значимых качеств детей, в том числе толерантности.

Мониторинг динамики формирования личностных качеств детей дает возможность оценить результативность и продуктивность применения предлагаемых условий. Характеристика состояния способностей (способов извлечения знаний, приобретение умений, закрепление навыков) детей может выступать показателем оптимизации деятельности образовательного учреждения.

В основе проекта по созданию адаптивной среды для развития личностных качеств детей с ОВЗ и их сверстников лежит педагогический закон: формирование разных видов человеческой деятельности прямо пропорционально чувственной отзывчивости, социальной активности.

Основные направления практической деятельности по созданию адаптивных условий индивидуального медико-психолого-педагогического сопровождения нами определены так:

формирование у детей в процессе обучения и воспитания собственных установок, потребностей и значимой мотивации на творческое развитие, стимулирование способностей детей (способов жизнедеятельности, социальной активности, адаптивности поведения), находящихся поддержку в семье, среди сверстников (психологические условия);

конструктивная политика дошкольного образовательного учреждения в отношении возможностей внесения в содержание программ индивидуальной направленности преподавания с использованием медико-дидактического инструментария лечебной педагогики;

микросоциальные условия: наличие в учреждении атмосферы, способствующей принятию ребенка и его семьи с их индивидуальными проблемами;

коллегиальное решение всеми специалистами (психолог, воспитатель, педагог по музыке, инструктор по физической культуре, учитель-логопед) проблем ребенка;

понимание руководителями образовательного учреждения, членами администрации, педколлективом значимости процесса инклюзивного образования;

открытость модели медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Включение в инклюзивное образование единомышленников-специалистов, работающих как с обычными, так и с детьми, имеющими особенности в развитии, включение родительской общественности, учреждений здравоохранения, социальной защиты, образования, представителей СМИ через проведение совместных мероприятий, открытый обмен информацией;

толерантность субъектов образовательного процесса. Инклюзивная деятельность предполагает принятие как нормы совместное развитие всех участников процесса (дети, родители, педагоги) независимо от уровня их физического и психического развития, безусловное принятие каждого ребёнка независимо от его особенностей;

равенство прав и обязанностей. Права и обязанности одинаковы для всех. Особые условия для успешного участия в образовательных и досуговых программах детей с ОВЗ выстраиваются в рамках подпространства индивидуальной поддержки;

учёт индивидуальных возможностей и интересов участников образовательного процесса;

комплексный междисциплинарный подход. Данный подход позволяет своевременно и эффективно оказывать психолого-педагогическую помощь семье, имеющей ребёнка с ОВЗ, используя ресурсы специалистов;

сотрудничество как основа всех форм коммуникации, признание ценности мнения, интереса каждого участника проекта, осуществление «командного» стиля управления деятельностью.

Очевидно, что данный проект направлен на комплексное решение задач личностного развития ребенка, что закономерно, поскольку толерантность – лишь одна из сторон этого развития. Однако без формирования толерантности решение поставленных задач невозможно.

© Кузьменко Т.В., Панова Н.В., 2013

Мамедова Н.М.

Екатеринбург, МБДОУ №188

РЕЧЬ ПЕДАГОГА ДОУ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Русский язык – один из самых богатых языков мира. Недаром о нем говорят «великий, могучий!» Сегодня, в начале XXI в., остро встает вопрос о культуре речи. И это не случайно. Русский язык за последние два десятилетия перетерпел множество не самых лучших изменений. Актуальная для наших дней проблема – *низкий уровень общей речевой культуры, бедность словаря, неумение выразить мысль.*

В настоящее время известна поговорка «Слово – визитная карточка человека». От того, насколько грамотно человек выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности. Особенно актуально данное утверждение по отношению к речи педагога, работающего с детьми дошкольного возраста.

Работая многие годы непосредственно с речью детей дошкольного возраста, наблюдая за процессом общения воспитателей с детьми, родителями была выявлена проблема: необходимость повышения качества речевого развития детей через повышение уровня речи педагогов.

Дети каждой возрастной группы беседуют со своим воспитателем в различных видах деятельности: хозяйственно-бытовой и трудовой, учебной. Воспитатель организует игры с детьми, говорит с ними на всех занятиях, знакомит детей с речью авторов художественных произведений во время чтения и т.д. Следовательно, развивающий потенциал речевой среды целиком зависит от качества речи воспитателя. Для воспитателя детского сада владение образцовой речью - это показатель его профессиональной подготовленности. Он обязан развить в себе совершенное владение теми речевыми навыками, которые потом передаст детям. Поэтому забота о совершенствовании коммуникативно-речевых умениях воспитателя имеет важнейшее значение в педагогическом процессе дошкольного учреждения. Является нравственным и общественным долгом каждого педагога.

Подражая взрослым, ребенок перенимает не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи.

Для решения проблемы повышения культуры речи педагогов можно выделить компоненты профессиональной речи педагога и требования к ней.

Компоненты профессиональной речи педагога

- ✓ качество языкового оформления речи;
- ✓ ценностно-личностные установки педагога;
- ✓ коммуникативная компетентность;
- ✓ четкий отбор информации для создания высказывания;
- ✓ ориентация на процесс непосредственной коммуникации.

Требования к речи педагога

Правильность – соответствие речи языковым нормам. В общении с детьми воспитатель использует основные нормы русского языка: орфоэпические нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов.

Точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе. Воспитатель должен обращать особое внимание на семантическую (смысловую) сторону речи, т.к. это способствует формированию у детей навыков точности словоупотребления.

Логичность – выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Воспитатель в общении с детьми учитывает, что в дошкольном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи.

Чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Принимая во внимание ведущий механизм речевого развития дошкольников (подражание), воспитатель заботится о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи воспитателя является мощным орудием воздействия на ребенка. Владеющий различными средствами выразительности речи воспитатель (интонация, темп речи, сила, высота голоса и др.), способствует не только формированию произвольности выразительности речи ребенка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения выражать свое отношение к предмету разговора.

Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Богатый лексикон воспитателя способствует расширению словарного запаса ребенка, помогает сформировать у него навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи, так как в дошкольном возрасте формируются основы лексического запаса ребенка.

Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи воспитателя предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учет специфики дошкольного возраста нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника и др.).

Некоторые воспитатели используют распоряжения, приказы, указания, которым дети должны подчиниться в выполнении заданий. Делают критические замечания. Данные методы взаимодействия требуют от детей исполнительности, создают напряженность, страх, ожидание порицания, неуверенность в себе, в своих действиях, полную зависимость от оценки педагога, создают дискомфортное состояние, отрицательно сказываются на развитии мотивационной основы учебной деятельности детей. Но и частое использование воспитателей похвалы и одобрения действий, ответов детей, их поведения может привести к тому, что ребёнок привыкнет ждать похвалу и будет активен в обучении при условии признания его успехов. Ведь распространенным является суждение о

необходимости похвалы действий ребенка со стороны взрослых в учебном процессе в целях развития его желания учиться. При поверхностном взгляде это утверждение как будто действительно справедливо. В постоянной похвале таится опасность - развитие зависимости ребенка от взрослого: во-первых, похвала-это позиция «сверху», во-вторых, она делает человека зависимым от других. Не получив однажды похвалы за что-нибудь, ребёнок переживает тяжелое чувство неудовлетворенности. Поэтому данная категория взаимодействия с детьми может стать особым предметом обсуждения.

2 ступень аналитического этапа, ставила цель: помочь воспитателям в анализе их речи, в постановке индивидуальных задач ее улучшения, а также в выполнении этих задач.

Для совершенствования речи воспитателей в педагогическом процессе можно использовать такие виды деятельности, как: анкетирование воспитателей, консультации, памятки для молодых воспитателей и воспитателей со стажем, тестирование, встречи в «Клубе знатоков русского языка, «Недели русского языка» и другие.

Совместно с родителями и при активном участии детей можно провести литературный конкурс «Волшебное слово».

Рекомендуемые мероприятия по влиянию речи воспитателей на развитии речи дошкольников, обсуждение результатов и поиск путей их повышения будут способствовать росту профессиональной компетенции педагогов ДОУ.

Планируемая работа по данной теме позволит всему коллективу дошкольных работников ДОУ считать необходимым профессиональным долгом непрерывное совершенствование своей речи для повышения качества работы в развитии речи воспитанников.

Литература

Программы воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 5-е изд, испр. и доп. – М., 2009.

© Мамедова Н.М., 2013

Плотникова Е. И.
Екатеринбург, УрГПУ

УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ СИНТАКСИСА И ПУНКТУАЦИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

После изучения студентами пятого курса Института педагогики и психологии детства тем «Простое неосложненное предложение» и «Простое осложненное предложение» им был предложен тест, содержащий 20 заданий. Тестирование проводилось до сдачи экзамена по синтаксису, по итогам работы на практических занятиях. В тестировании приняли участие 32 студента.

Задания тестов предполагали ответы на вопросы как по синтаксису русского языка, так и по пунктуации, поскольку одно неотделимо от другого: усвоение пунктуации обязательно требует прочных и активных знаний по синтаксису языка. В письменной речи знаки препинания служат средством выражения различных семантико-синтаксических значений, позволяют сделать вывод о соответствующей интонации высказывания в устной речи, отражают смысловое членение и синтаксическую структуру предложения (из трех принципов, положенных в основу правил пунктуации, ведущая роль принадлежит структурно-синтаксическому принципу).

Сразу же можно отметить, что задания, связанные с постановкой знаков препинания в осложненном простом предложении, выполнены студентами лучше, чем задания по выделению членов предложения, определению типов предложений, то есть непосредственно с пунктуацией не связанные. Однако и пунктуационные задания оказались для отвечающих разными по степени сложности.

Одно из заданий теста касалось разграничения простых и сложных предложений: «Укажите предложение(-я) с двумя грамматическими основами». Никто из 32-х опрашиваемых не назвал оба сложных предложения; только 11 человек указали предложение «Чуть рана поджила он опять в строй» (знаки препинания в заданиях не расставлены). Второе предложение «Она сообщила мне что слышала о моей поездке в Москву» не отметили как сложное 28 человек (88%), что говорит о не усвоении ими сущности неполных предложений, ведь даже наличие подчинительного союза «что» не помогло студентам определить, что предложение является сложноподчиненным, а подлежащее второй части восстанавливается из контекста. При этом простые предложения с однородными членами за сложные приняли 20 человек (62%).

В то же время при выполнении задания «Укажите предложение(-я) с однородными членами» правильный ответ дали 22 студента, указав два предложения: «Небо темнеет тяжелое и неприветливое оно все ниже нависает над землей» и «Вот уже открылась река и множество озер и прежнее русло Демы». Еще 7 человек указали по одному из этих предложений, то есть можно говорить о том, что понятие об однородных членах предложения у студентов сформировано. На уроках и практических занятиях по синтаксису и пунктуации следует использовать больше упражнений на разграничение

предложений с однородными членами и сложных предложений с неполными предикативными частями, обнаруживая их различия.

Если же проанализировать выполнение заданий, направленных на постановку знаков препинания в предложениях с однородными членами, то можно отметить типичные ошибки, допущенные отвечающими. Только половина участвующих в опросе студентов увидели ошибку в предложении «Хлопуша и Белобородов не сказали ни слова, и мрачно смотрели друг на друга». Возможно, остальные отвечающие снова приняли предложение за сложное. В то же время более трети студентов посчитали ошибочным постановку запятой в предложении «Иные хозяева вырастили уже вишни, или сирень, или жасмин». Большое число школьников и студентов неверно понимают правило о постановке запятой в предложениях с повторяющимися союзами при однородных членах: запятую они ставят только когда союз действительно «повторился», то есть был употреблен второй раз. Просмотр упражнений на постановку знаков препинания при однородных членах в учебниках для средней школы позволяет сделать вывод о том, что очень мало предложений, подобных указанному нами, предлагается для работы. Чаще представлены предложения типа «Туча птиц заслонила и лес, и небо, и синеющую даль», где именно второй союз непосредственно связывает однородные члены, поэтому у школьников и вырабатывается неверное представление о правиле.

Второе задание касалось постановки знаков препинания в предложениях с обобщающими словами при однородных членах. Необходимо было указать предложения, в которых ставится двоеточие. К сожалению, только 8 человек указали два предложения с двоеточием, с учетом этих студентов предложение «В Корчагине несколько минут боролись два чувства обида и выдержка» выбрали 18 человек, а предложение «В отряде набралось много походного инвентаря а именно котлы чайники паяльники и прочее» - 21 человек. Результат несколько неожиданный, так как предложения со словами «а именно», «как то», «например» после обобщающих слов типичны для книжной речи, и студенты встречаются с ними реже, чем с предложениями, содержащими только обобщающие слова. В то же время почти треть отвечающих (10 человек) решила, что двоеточие ставится в предложении «Над Ветлугой спустились сумерки синие теплые тихие», что говорит о том, что понятие «обобщающее слово (словосочетание)» у них не сформировано.

Самым легким для отвечающих оказалось задание «В каком варианте правильно указаны и объяснены все запятые?» (*Цепи песчаных дюн (1) выбеленных солнцем (2) врезались в лохматое тело леса (3) и тонули в нем.*) Из четырех предложенных вариантов ответов верный («1, 2 – выделяется определение, выраженное причастным оборотом») выбрали 29 человек. Несомненно, указанные потенциальные места постановки запятой помогли выбрать правильный ответ, кроме того в школе больше всего внимания обращается именно на такой способ выражения обособленных определений.

Также подавляющее большинство правильных ответов было дано на вопрос «В каком(-их) предложении(-ях) не ставится тире?» Из четырех предложений между составом подлежащего и составом сказуемого тире ставится в трех, и только в одном предложении имеется сравнительный союз (*Деревья по сторонам дороги точно незажженные факелы*), и это учли 26 человек, давшие правильный ответ на вопрос.

Четыре вопроса были направлены на нахождение обособленных или необособленных второстепенных членов. Неплохие результаты получены при ответе на вопрос «В каком(-их) предложении(-ях) нужно обособить второстепенные члены?». Верный ответ дали 22 человека, еще 6 человек указали только предложение «Тополя покрытые росой наполняли воздух нежным ароматом», а 3 человека – только предложение «Мне как лицу высокопоставленному не подобает ездить на конке». Только один человек дал полностью неверный ответ («Простор равнины вливался в обвешанное резкими облаками небо»). Однако что касается предложений с приложениями, вводимыми союзом «как», то верный ответ на вопрос, когда следует, а когда не следует обособлять такие приложения, дала только половина опрошенных (17 человек). Требовалось указать предложения с необособленными приложениями: «Мы знаем Индию как страну высокой культуры» и «Юрий Гагарин вошел в историю как первый космонавт планеты». 11 человек указали оба или одно из предложений, в которых приложение имеет причинное значение и обособляется («Как старый артиллерист я презираю этот вид холодного украшения» и «Как поэт своего времени Батюшков не мог в свою очередь не заплатить дань романтизму»). Признаки приложения как члена предложения вообще плохо усваиваются и школьниками, и студентами: они часто не могут выделить в предложениях этот член; тем более сложно им усвоить условия его обособления, а в школьных учебниках данное правило дается в примечании мелким шрифтом (хотя предложений для тренировки в учебнике С. Г. Бархударова и других авторов достаточно). Что же касается нахождения обособленного приложения без союза «как», то его верно указали 23 человека («Центром заповедника является Михайловское бывшее родовое имение Пушкиных»). Правда, 10 из этих указавших назвали еще и предложения, в которых обособленных приложений не было.

Задание «Укажите предложение(-я) с уточняющим членом» правильно выполнили 16 человек – половина участвующих в опросе. Еще 9 человек выделили только предложение «Шагах в десяти от входа в туннель у самого шоссе стоял одинокий домик», а два человека – только предложение «На покривившемся стогу уныло по-сиротски примостилась ворона». То, что второе предложение указало меньшее количество студентов, объясняется представленностью в упражнениях учебников – школьных и вузовских – преимущественно уточняющих обстоятельств места и времени; обстоятельства образа действия там довольно редко используются.

Еще один вопрос касался выделения в предложениях вводных слов. Верный ответ на вопрос дали всего 4 человека. Треть отвечающих увидела вводное слово только в предложении «Рабочие обливались потом но кажется не замечали этого», а еще пять человек – только в предложении «Онегин я тогда моложе я лучше кажется была». Еще треть студентов не дала правильных ответов, продемонстрировав полное непонимание сущности вводных элементов, эти студенты отметили предложения «Каменистый берег кажется совсем безлюдным» и «Иногда мне кажется что это был только сон». Недостаток внимания в школьной практике к таким способам осложнения предложения, как вводные и вставные элементы и обращение приводит к тому, что и после рассмотрения их в вузовском курсе русского языка студенты не видят и не выделяют данные единицы.

Остальные задания не предполагали постановку знаков препинания, а имели более «теоретический» характер. Ответы на них продемонстрировали плохое знание студентами вопросов синтаксиса простого предложения. Так только пять человек назвали все четыре односоставных предложения, которые требовалось указать в задании. Неправильных же ответов было всего 22 варианта! В том числе в них были включены и двусоставные предложения «Этот одинокий и может быть совершенно случайный выстрел слово сигнал» и «Несколько зданий было разрушено ураганом» с подлежащим, выраженным нечленимым словосочетанием (в первом предложении) и с составными именными сказуемыми в обоих предложениях. Следовательно, данные способы выражения главных членов этими студентами не освоены. Интересно, что 12 человек отнесли к двусоставным предложение «В течение всего путешествия работы было вдоволь»; предложения такого типа П. А. Лекант называет расчлененными конструкциями, «в которых имя существительное в форме родительного падежа занимает позицию подлежащего, а количественное слово – позицию сказуемого», и он отмечает, что многие лингвисты выделяют в таких предложениях особое генитивное подлежащее (Современный русский язык, 1982: 274).

Ни одного верного ответа не дали студенты на задание «Укажите предложение(-я) с составным глагольным сказуемым», хотя такое предложение среди предложенных было только одно: «Мы рады весь изъездить мир». Однако представленность вспомогательной части кратким прилагательным и нулевой связкой не усвоена отвечающими. В то же время неверных вариантов ответов предложено целых 17, и среди них необходимое предложение указано только двенадцать раз, хотя предложение с составным именным сказуемым «Я был глубоко оскорблен словами гвардейского офицера» отмечено пятнадцать раз; предложение с инфинитивом в роли дополнения «Руководитель похода разрешил нам искупаться» - семнадцать раз; предложение с инфинитивом в роли обстоятельства цели «Мы вышли из душевой комнаты на крыльцо освежиться» - шестнадцать раз, а предложение с простым глагольным сказуемым «Ты теперь не так уж будешь биться, сердце, тронутое холодком» назвали двадцать человек. Такие результаты свидетельствуют о том, что структурно-семантический подход к синтаксическим явлениям у студентов не сформирован: они учитывают только форму предложения (наличие в его составе инфинитива, представленность сказуемого двумя словами, вхождение в состав сказуемого глагольной формы – причастия).

Также ни одного правильного ответа не было дано на вопрос «В каком(-их) предложении(-ях) инфинитив не входит в состав сказуемого?» Два предложения из трех назвали 7 человек, по одному – 18 человек, а пять человек дали неверный ответ («Всем классом мы решили пойти на концерт»). Данные результаты подтверждают сделанный выше вывод.

Несколько лучше тестируемые выполнили задание на нахождение предложений с составным именным сказуемым; три необходимых предложения указали только трое студентов, однако два предложения («Весь день старик был не в духе» и «Разговор час от часу делался туманнее» или второе предложение и «Снежные тучи были принесены циклоном») выделили 19 человек, еще 8 человек назвали по одному предложению. То, что сказуемое с кратким причастием в именной части отнесли к составному именному только 8 человек, опять же объясняется тем, что причастие – форма глагола и учащиеся воспринимают такое сказуемое как глагольное.

Только один человек верно отметил оба предложения с прямым дополнением: «Пароход будит город плачущим гудком» и «Иного я не мыслю разговора». Первое предложение всего отметили 13 человек, второе – 15 человек. Однако 17 человек назвали предложение «Поговорим о странностях любви», а 12 человек – предложение «Пора собираться в дорогу», хотя эти предложения не содержат прямых дополнений.

Понятие о несогласованном определении полностью сформировано у семерых учащихся: они увидели его в предложениях «Впереди шел турист с седой бородой клинышком» и «В саду доцветает куст настурций». Еще 14 человек выделили несогласованное определение только в каком-то одном из этих предложений.

Только одно задание касалось такой единицы синтаксиса, как словосочетание; требовалось указать, в каком ряду все три сочетания связаны управлением. Верно ответили 24 студента, значит большинство студентов умеют определять тип связи в словосочетаниях.

Трудным для тестируемых оказалось задание на нахождение предложения (или предложений) со сравнительным оборотом, но не потому, что студенты не знают, что такое сравнение, а потому, что как сравнительный оборот они определили составное именное сказуемое со сравнительным союзом «как» в предложении «Наш сад как проходной двор» (хотя это предложение рассматривалось на лекции по типам сказуемых). Тем самым они снова продемонстрировали чисто формальный подход к синтаксическим явлениям: учет только наличия сравнительного союза, но не функции данного оборота (всего эту ошибку допустили 25 человек). Только три человека выделили лишь одно предложение со сравнительным оборотом: «Как парус чайка там белеет в высоте». По одному человеку назвали предложения «Мне послышалось будто под окном заговорили» и «И слышно было как ветер врывается в щели», то есть сложноподчиненные предложения с изъяснительными союзами; два человека выбрали другое сложноподчиненное предложение – «Ей снится будто бы она идет по снеговой поляне», а вот предложение с двойным сопоставительным союзом указали уже семь студентов («У Сибири есть много особенностей как в природе так и в людских нравах»).

Еще одно задание касалось нахождения предложений без грамматических ошибок. Ошибку в построении предложения с деепричастным оборотом («Войдя в дверь, мне послышались странные звуки в кабинете, и я замер») не увидели 12 человек, что объясняется, видимо, постоянной встречаемостью таких ошибок не только в разговорной речи, но и в средствах массовой информации. Еще 12 человек не посчитали неправильным употребление числительного в предложении «За последние несколько лет наш институт разработал более пятьсот пятидесяти новых проектов», продемонстрировав очередной раз, что склонение числительных очень трудно дается и школьникам, и студентам, да и в СМИ эти ошибки также весьма частотны.

Одновременно с тестированием пятикурсников было проведено и тестирование по данным темам слушателей подготовительных курсов – будущих студентов УрГПУ. Конечно, это тестирование отличалось и количеством участников (группа из 14 человек), и вариантами ответов (как и на предстоящем ЕГЭ, выпускники 2013 года – а их 13 человек из 14-ти – должны были выбрать один правильный ответ). Однако анализ ответов продемонстрировал результаты, сходные с описанными выше. Из 14 человек 11 дали неверные ответы на вопросы о предложении с двумя грамматическими основами, о составном глагольном сказуемом, о прямом дополнении. Как сложные ими были определены простые предложения с однородными подлежащими и сказуемыми, как двусоставные – односоставные безличные предложения, как предложения с составным глагольным сказуемым – предложения с составным именным сказуемым и простым глагольным сказуемым. 10 человек прямым дополнением посчитали формы существительных в винительном падеже с предлогом, в дательном и творительном падеже с предлогами. Оборот с союзом «как» не включили в состав сказуемого 12 человек.

Полученные данные говорят о том, что описанные нами ошибки и недочеты связаны с недостаточным вниманием к ряду синтаксических явлений еще в средней школе, что трудно исправить даже в ходе дополнительных занятий на подготовительных курсах и при системном изучении синтаксиса в вузе. Следовательно, необходимо больше внимания уделять проанализированным явлениям при изучении синтаксиса и пунктуации в школе. Несомненно, пунктуационные навыки важнее для выпускника школы и вуза в повседневной жизни, чем знания о типах предложений и типах сказуемых, но, во-первых, речь идет в данном случае о будущих учителях, которым эти знания необходимы, и, во-вторых, умение использовать в речи разные виды предложений (двусоставные, все односоставные, с простым и составными сказуемыми, полные и неполные, неосложненные и осложненные) важно и в стилистическом аспекте, и в аспекте совершенствования коммуникативных качеств речи, что важно для каждого образованного человека, тем более для учителя. Знакомство с разными типами сказуемых и разными типами односоставных предложений следует начинать уже в начальной школе, анализ школьных учебников показывает, что они дают возможность проводить такую работу (см., например, Плотникова 2006 и Плотникова 2007) И, конечно, главное то, что при анализе синтаксических единиц и в школе, и в вузе необходимо вырабатывать у учащихся структурно-семантический подход, в равной степени учитывающий и форму, и содержание словосочетаний и предложений.

Литература

Современный русский литературный язык: Учебник/ П. А. Лекант, Н. Г. Гольцова, В. П. Жуков и др. – М., 1982.

Плотникова Е. И. Синтаксис односоставных предложений в учебных книгах для начальной школы // Содержание филологического образования в период детства: материалы научно-практической конференции, Е-г., 2006.

Плотникова Е. И. Синтаксис предложений с разными типами сказуемых в учебных книгах для начальной школы // Содержание образования в период детства: традиции, перспективы, новации, Е-г., 2007.

© Плотникова Е.И., 2013

**Самсонова Л. А.
Полевской, МБДОУ ПГО №67**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

Уважение к старшим, дружеские отношения со сверстниками, умение отзывать на горе и радость других людей, проявление гуманных чувств и отношений, их общественной направленности, воспитание начал ответственности – все эти нравственные качества являются приоритетными в нравственном воспитании дошкольника. Становление личности ребенка происходит изначально в семье. Семья является уникальным социальным созданием человечества. В то же время как социальная система семья имеет черты социального института и одновременно малой социальной группы. Сухомлинский В. А. отмечал: «Семья - это та первичная среда, где человек должен учиться делать добро». Важную роль в воспитании детей играет общий уклад жизни семьи: равенство супругов, организация семейной жизни, правильные взаимоотношения между членами семьи, общий тон доброжелательности, взаимного уважения и заботы, атмосфера патриотизма, трудолюбия, общий порядок и семейные традиции, единство требований взрослых к ребенку. Жизнь семьи должна быть организована таким образом, чтобы полнее удовлетворялись и развивались не только материальные нужды, но и духовные потребности. Нравственное воспитание детей происходит на всем протяжении их жизни, и определяющее значение в становлении нравственности ребенка играет среда, в которой он развивается и растет. Поэтому переоценить важность семьи в нравственном воспитании дошкольников невозможно. Способы поведения, принятые в семье, очень быстро усваиваются ребенком и воспринимаются им, как правило, в качестве общепринятой нормы. «У русского и практически у всех народов России существовали многовековые традиции именно большой семьи, объединяющей несколько поколений родственников. Забота о стариках, забота о детях стояла всегда на первом месте. Именно эти традиции нам надо возрождать» (В.В. Путин).

Есть неблагополучные семьи. Зачастую в этих семьях созданы неблагоприятные условия для развития ребенка, его нравственных качеств, и поэтому большую часть функций воспитания и обучения детей в этой семье берет на себя дошкольное учреждение. Сегодня даже полные, гармоничные семьи, благополучные, с материальным достатком, не всегда могут уделять должное время своему ребенку. Детский сад решает проблемы социализации личности. В своем выступлении на Съезде родителей 10 февраля 2013 года В. Путин четко сформулировал задачу ювенальной юстиции: определить признаки неблагополучной семьи. «Семья – это очень чувствительная сфера. И в законах, касающихся взаимоотношений между родителями и детьми, должны быть только определённые, чёткие формулировки, исключающие произвол чиновников и какое-то двойное толкование».

Сотрудничество образовательного учреждения и семьи – одна из важнейших задач социализации ребенка в обществе. Необходимо создать такие условия, чтобы у ребенка складывалось осознание и понимание того, что хорошо, а что плохо, чтобы он имел представления о нравственных качествах, таких, как жадность, дружба и многих других. Такое отношение к ценностям жизни продолжает формироваться и в дальнейшем по мере взросления ребенка. Главным помощником ребенка на этом пути является взрослый, который конкретными примерами формирует представления о нормах поведения. Если примеры из опыта ребенка, его близкого окружения носят отрицательный характер, то и не приходится ждать от него развитых личностных качеств. Первейшая задача родителей заключается в том, чтобы помочь дошкольнику определиться с объектами его чувств и сделать их общественно ценными. Чувства позволяют человеку испытать удовлетворение после совершения правильного поступка или заставляют нас испытывать угрызения совести, если нравственные нормы были нарушены. Основа таких чувств как раз и закладывается в детстве, и задача родителей – помочь в этом своему ребенку: обсуждать с ним нравственные вопросы, добиваться формирования ясной системы ценностей, чтобы малыш понимал, какие поступки недопустимы, а какие желательны и одобряемы обществом. Эффективное нравственное воспитание невозможно без обсуждения с малышом нравственной стороны поступков других людей, персонажей художественных произведений, выражения своего одобрения его нравственных поступков наиболее понятным для малыша образом.

Детский сад в своей работе с семьёй должен опираться на родителей не только как на помощников детского учреждения, а как на равноправных участников формирования детской личности. Поэтому так важна тесная взаимосвязь педагогического коллектива, детей и родителей. Именно от совместной работы, от единства мнений по основным вопросам воспитания детей зависит, каким вырастет ребенок. Только при этом условии возможно воспитание цельной личности.

Так как по мере своего развития ребенок примеряет на себя различные общественные роли, каждая из которых позволит ему подготовиться к выполнению различных социальных обязанностей – ученика, капитана команды, друга, сына или дочери. Каждая из таких ролей имеет огромное значение в формировании социального интеллекта и предполагает развитие нравственных качеств: отзывчивости, доброты, нежности, заботы о близких. И чем разнообразнее будет репертуар ролей малыша, тем с большим количеством нравственных принципов он познакомится и тем богаче будет его личность.

Работа с семьёй – важная и сложная сторона деятельности воспитателя и других работников дошкольного учреждения. Она направлена на решение следующих задач:

- ✓ установление единства в воспитании детей;
- педагогическое просвещение родителей;
- ✓ изучение и распространение передового опыта семейного воспитания;
- ✓ ознакомление родителей с жизнью и работой дошкольного учреждения.

Единство в воспитании детей обеспечивает формирование правильного поведения детей, ускоряет процесс усвоения социально значимых навыков, знаний и умений, способствует росту авторитета взрослых – родителей и воспитателей в глазах ребенка. Основой такого единства являются педагогические знания родителей, их осведомленность о работе дошкольных учреждений.

Необходимо пропагандировать знания о социально-нравственном воспитании через систему наглядной агитации. В группах оформляем «Уголки для родителей», где размещаем материалы в помощь родителям. Информационно-ознакомительная агитация направлена на ознакомление родителей с самим дошкольным учреждением, особенностями его работы, с педагогами, занимающимися воспитанием детей. Информационно-просветительская агитация направлена на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Семья является институтом первичной социализации. Детский сад входит в систему опосредованного, или формального, окружения ребенка и представляет собой институт вторичной социализации. Все этапы процесса социализации тесно связаны между собой. Необходимость подключения семьи к процессу ознакомления дошкольников с социальным окружением объясняется особыми педагогическими возможностями, которыми обладает семья и которые не может заменить дошкольное учреждение: любовь и привязанность к детям, эмоционально-нравственная насыщенность отношений, их общественная, а не эгоистическая направленность. Всё это создаёт благоприятные условия для воспитания высших нравственных чувств.

В настоящее время необходимость общественного дошкольного воспитания не вызывает ни у кого сомнений. Отношения дошкольного учреждения с семьёй должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии открытости детского сада внутрь (вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада) и наружу (сотрудничество ДОО с расположенными на его территории социальными институтами: общеобразовательными, музыкальными, спортивными школами, библиотеками).

Чтобы привлечь родителей к мероприятиям, способствующим совместной деятельности родителей и детей, необходимо широко применять как групповые, так и индивидуальные формы работы с родителями:

- ✓ беседы;
- ✓ консультации («Воспитание самостоятельности и ответственности», «Как организовать труд детей дома», «Гендерное воспитание дошкольника» и т.д.);
- ✓ совместные конкурсы («Дары Осени», «Мой гербарий», поделки из природного материала, поделки из овощей, сезонные выставки совместных работ, «Новогодние игрушки» и т.д.);
- ✓ совместные работы детей и родителей на темы: «Моя семья», «Спортивная семья», «Мой папа в военной форме» и т.д.;
- ✓ досуги, праздники («Осенины», «Русская ярмарка», «Веселые старты» и т.п.);
- ✓ поручения родителям.

В старших группах возможна организация разнообразной совместной деятельности педагогов, детей и родителей. Благодаря фольклорным праздникам и развлечениям и дети, и родители приобщаются к истокам народного творчества, к истории своего народа, его традициям. Возможно создание мини-музеев, например, «Русская изба», «Музей кукол», где дети могут познакомиться с национальными костюмами, старинной мебелью, посудой, орудиями труда, вместе с родителями сделать куклу-пеленашку и таким образом приобщиться к истокам народной культуры.

Наиболее активным родителям по итогам года на родительских собраниях вручаются грамоты, благодарственные письма от администрации дошкольного учреждения.

Итак, одной из важных задач детского сада по социально-нравственному воспитанию является установление тесной связи с семьей. Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации ребенка. И хотя их воспитательные функции различны, для всестороннего развития ребенка необходимо взаимодействие семьи и ДООУ. В результате такого взаимодействия ребенок начнет действовать с позиций нравственных норм не потому, что хочет заслужить одобрение взрослого, а потому, что считает необходимым соблюдение самой нормы поведения как важного правила в отношениях между людьми.

© Самсонова Л. А., 2013

Смирных О.А.
Екатеринбург, УрГПУ

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ЛИКВИДАЦИИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время проблема неуспеваемости актуальна для любого учителя начальных классов. Каждый педагог действительно хочет, чтобы его педагогический процесс был успешен, чтобы он предотвращал неуспеваемость младших школьников и в наибольшей степени способствовал осуществлению главной цели современной школы. Главная цель школы - предоставить качественное образование. Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для исправления недостатков в обучении и воспитании ребёнка, для укрепления и развития положительных качеств личности, сформированных до школы.

В отечественной науке изучением проблемы неуспеваемости занимался, прежде всего, Ю.К.Бабанский и пришел к выводу, что устойчиво отстающие в учебе школьники нуждаются, прежде всего, в устранении существенных задержек в развитии мышления, в формировании навыков учебно-познавательной деятельности, в преодолении отрицательного отношения к учению и неблагоприятных семейных влияний. Кратковременно неуспевающие (в пределах одной учебной четверти) подростки нуждаются в энергичном формировании у них навыков учебного труда и укреплении их работоспособности. Кроме того, надо уделять особое внимание формированию у школьников организованности в учении и желания учиться (1: 244).

При решении проблемы предупреждения и преодоления неуспеваемости школьников Ю.К.Бабанский рекомендует следующие направления работы: преодоление пробелов в навыках учебного труда; применение дифференцированно-группового подхода к слабоуспевающим учащимся; развитие мышления; преодоление отрицательного отношения школьников к учению; улучшение воспитательного влияния семьи; лечение заболеваний, снижающих работоспособность (через родителей); изменение характера общения школьника; ликвидацию психологической напряженности и неравноправного положения неуспевающих школьников в ученическом коллективе (1: 149-163).

Авторы (13) предлагают следующие направления профилактической и коррекционной работы со школьниками, имеющими низкие учебные возможности: учет в обучении индивидуальных психофизиологических особенностей, темперамента и национальных особенностей школьников; создание условий для формирования механизмов самообучения и мотивов учебной деятельности подростков; обеспечение психологической комфортности процесса обучения и возможностей для самореализации учащихся; создание условий для понимания школьниками своих индивидуальных особенностей и их коррекции, а также для развития социальной компетентности и формирования механизмов самовоспитания.

В трудах Н.А. Менчинской (10: 188-189) рассматриваются вопросы обучения школьников с пониженной обучаемостью. Результат исследований показал, что такие дети широко используют помощь взрослого при выполнении заданий и те сдвиги, которые происходят в их умственной деятельности под влиянием этой помощи, довольно значительны. Чтобы научить детей с пониженной обучаемостью самостоятельно мыслить, им нужно систематически оказывать помощь при выполнении учебных заданий. Сначала помощь оказывается в самых больших дозах, после помощь уменьшается, тем самым расширяется «зона» самостоятельного мышления этих учащихся.

В системе заданий, предлагаемых школьникам, должны занимать определенное место и такие сниженные по трудности задания, которые могут быть ими решены без посторонней помощи, вполне самостоятельно. Успех в решении такого рода заданий будет способствовать формированию у них положительного отношения к процессу самостоятельной работы. Постепенное возрастание требований к школьникам с пониженной обучаемостью должно соответствовать возрастающей возможности их реализации детьми. В противном случае возникает отрицательная мотивация, которая осложнит дальнейший процесс учения.

Необходимо уделять большое внимание дифференциации заданий. Может применяться и прием подсказывающих ответов, при этом подсказка тщательно дозируется - от наиболее до наименее полной.

Подсказывающие ответы широко варьируются также и по своему характеру: это может быть и конкретизация задания, и совместное решение аналогичной задачи, и прямое указание приема, при помощи которого она решается, и предостережение от ошибки. Помощь может быть оказана также в виде различных наводящих вопросов.

При помощи дифференцированных по степени трудности заданий, учителя имеют возможность не только систематически и последовательно развивать мышление учащихся с пониженной обучаемостью, но и непрерывно воздействовать на их мотивацию, так как успех в решении того или иного учебного задания (пусть облегченного) вызывает поощрение со стороны учителя и влияет на изменение положения ученика в классе, на его оценку товарищами и самооценку.

Нельзя не сказать о воспитывающем значении дифференцированных - более трудных - заданий и для учащихся с высокой обучаемостью. Осознание ими необходимости преодолевать трудности в учебной работе, получение ими иногда более низких отметок - все это может способствовать снятию того нежелательного «барьера», который иногда возникает между учениками, имеющими прочную репутацию «отличников», и теми, которых считают неуспевающими. Этот прием способствует также предупреждению перехода успевающих учеников в неуспевающие.

Возможности уровневой дифференциации учебной деятельности учащихся общеобразовательной школы рассматривает Н.Ф. Морозова и в проведенном ею исследовании выделяется такой аспект, как уровневая дифференциация учебной деятельности учащихся в процессе углубления познания; на этапах овладения фактами, осмысления их, установления связей и зависимостей между ними, обобщения знаний, способов действий и широкого их переноса в новые ситуации. Уровневая дифференциация учебной деятельности призвана создавать такую систему трудностей, которая соединилась бы с реальными и потенциальными возможностями подростков, с индивидуальной помощью. А индивидуальная помощь сливалась бы с собственными усилиями школьников.

Процесс уровневой дифференциации - это реализация системы последовательно (от этапа к этапу углубления познания) выдвигаемых индивидуально-дифференцированных заданий, задач, упражнений с ориентацией на достигнутый и перспективный уровень углубления познавательной деятельности. По ходу этого движения разрешается противоречие между познавательными возможностями подростков и возникающими в процессе углубления познания трудностями.

Н. Миронов предлагает разработанную им систему само опроса учащихся, при которой дифференцированный подход к обучению реализует сам ученик, а учитель только обеспечивает условия его реализации. В данной системе используются стенды с различными по степени сложности заданиями и ответами на них. По мнению автора, такой подход к дифференцированному контролю снимает психологическую напряженность у школьников при опросе, обеспечивает рост уровня притязаний слабо успевающих школьников и способствует выработке у них адекватной самооценки.

Интересный подход к изучению неуспеваемости предложен В.С. Цетлин (15: 13-14). Этот исследователь подразделяет все учебные предметы на три типа в зависимости от ведущего компонента в содержании:

- учебные предметы, ведущими компонентами в содержании которых являются научные знания: история, обществознание, география, математика;
- учебные предметы, ведущий компонент которых - способы деятельности (технология, физкультура, черчение, русский язык, иностранные языки);
- предметы, формирующие эстетическую культуру учащихся.

В.С. Цетлин выделяет признаки отставания по каждому типу предметов, а также признаки отставания в сформированности отношения, интереса к данному предмету. Обнаружение признаков отставания предполагает использование учителем трех основных средств - наблюдения, общения и контроля, что не исключает в необходимых случаях применения специальных приемов изучения школьников.

Педагогическая помощь школьникам может быть непосредственной и опосредованной. Приемы непосредственной помощи различаются в зависимости от типа предмета. Обращает на себя внимание такой прием, как выполнение цепочки поручений, который применяется при отставании в формировании познавательных интересов и ценностных отношений. Каждое поручение дается на неделю, за выполнение отметки не ставятся, для отчета выделяется небольшая часть урока. Вариантами таких поручений являются: выбрать в пройденном материале те разделы (тексты, задания), которые нравятся, и выступить на уроке; решить несколько занимательных задач или ответить на занимательный вопрос по предмету; подобрать самостоятельно интересные задачи для предъявления

товарищам; придумать интересное задание для класса; прочитать отрывок из несложного источника и подготовиться к выступлению в классе.

К опосредованной помощи В.С. Цетлин относит меры общешкольного характера: активизация работы учащихся на уроке, качественное планирование уроков, стимулирование познавательных интересов, использование помощи учеников-консультантов, воспитание самооценки.

В качестве важнейших условий формирования познавательных интересов школьников Г.И. Щукина выдвигает следующие условия:

1) учебная задача должна вытекать из необходимости познавательного процесса, логики предмета и системы знаний в целом;

2) при постановке задачи учитель должен учитывать возможности ее выполнения учеником, то есть уровень его подготовки и развития;

3) поставленная задача должна содержать в себе пищу для развития ума, памяти, воображения и других познавательных процессов школьника;

4) необходимо не только поставить задачу, но и вызвать у школьника стремление к ее решению;

5) следует научить школьника решать задачу, то есть сформировать у него умения и навыки познавательной деятельности и побуждать его к поиску новых, нестандартных путей решения.

К.В. Бардин (4) главной причиной неуспеваемости учащихся считает отсутствие или слабое развитие навыков учебной работы. Он выделяет следующие направления работы: формирование умения выделять учебную задачу и отличать ее от конкретного задания; формирование учебных действий (обучение приемам активной умственной работы, установка на запоминание, повышение активности на уроке, обучение активному слушанию, формирование умений работать с книгой, формирование навыков правильного, активного повторения, приучение к системности в работе); организация учебной деятельности (воспитание произвольности, выполнение режима, организация места для занятий, планирование домашних заданий и пр.); обучение самоконтролю и самооценке.

Для коррекции недостатков учебной деятельности слабо успевающих и неуспевающих школьников Н.Н. Веселовой разработана типология заданий для коррекции, включающая в себя следующие типы:

1) задания на планирование;

2) задания на выбор средств деятельности;

3) задания на контроль;

4) комбинированные задания (7: 46).

Задания из учебника тоже могут быть использованы в качестве коррекционных при условии перевода их из репродуктивных в продуктивные, то есть требующие для выполнения активных самостоятельных умственных действий (7: 136).

Л.Ф. Бабеньшева рассматривает особенности самостоятельного планирования учебной деятельности слабоуспевающими учениками. Способность личности сознательно планировать учебную деятельность без непосредственной помощи извне она называет умением самостоятельно планировать учебную деятельность (3: 37). Самостоятельность в учении рассматривается ею как синтез самостоятельности мышления и умений и навыков организованной самостоятельности учебной деятельности. Выделяются следующие уровни умения самостоятельно планировать учебную деятельность (3: 52-53): предшествующий копирующему (крайне низкий); копирующий (низкий); воспроизводящий (средний); творческий (высокий).

Для слабоуспевающих учащихся младшего школьного возраста характерно отсутствие знаний о рациональном планировании учебной деятельности. Поэтому они не ориентируются в том, какие условия и средства необходимы, чтобы получить лучшие результаты, обучаясь в классе или при выполнении домашней работы. Для слабоуспевающих младших школьников также характерно непонимание значимости систематического планирования учебной работы. Вследствие этого развитие умения самостоятельно планировать учебную деятельность у таких школьников находится на крайне низком и низком уровнях. Таким образом, слабоуспевающие подростки нуждаются в энергичном формировании у них умения самостоятельно планировать учебную деятельность.

Следовательно, учителя призваны:

а) обучать школьников умениям и навыкам планирования учебной деятельности;

б) чаще вовлекать учащихся младшего школьного возраста в деятельность, связанную с планированием;

в) чаще создавать на уроке ситуации, требующие от учащихся применения полученных знаний о приемах и способах планирования на практике;

г) увеличить удельный вес самостоятельной работы школьников в ходе уроков, используя при этом более эффективные в смысле развития самостоятельности в планировании учебной деятельности ее формы, то есть работы нешаблонные, требующие размышления, плановости, рационализации;

д) особое внимание уделить индивидуальной работе по развитию умений и навыков самостоятельного планирования у слабоуспевающих школьников (3: 95-96).

Л.Ф. Бабенышева отмечает также, что для таких школьников характерна рассогласованность содержательно-операционного, мотивационного и волевого компонентов в планировании учебной деятельности. Слабая сформированность одного из компонентов не компенсируется другим, что имеет обычно место у хорошо успевающих школьников. Это происходит вследствие в целом слабой сформированности каждого из названных компонентов умения планировать. Отсюда вытекает одно из принципиальных положений в разработке тактики формирования этого умения у слабоуспевающих школьников - необходимость комплекса мер, направленных одновременно на развитие всех трех компонентов, опираясь на положительные сдвиги в формировании одного из компонентов для более эффективного формирования других (3: 165-166).

Проблемой оценивания учебно-познавательной деятельности занимаются также С.Е. Шишов и В.А. Кальней. Они отмечают, что в последние годы внимание ученых к этой проблеме неоправданно ослабевает. Нередко вообще ставится под сомнение необходимость отметок в школе. Ошибочность подобной точки зрения вызвана, по их мнению, с одной стороны, неправомерным игнорированием реальной потребности любого человека в социальной оценке, а с другой - принижением роли контроля как важнейшего фактора развития личности обучающихся подростков и способа управления их образовательной деятельностью.

Школьная отметка выполняет две важнейшие функции: соотнесения и мотивации. В своей первой функции она выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился тот или иной школьник в своей учебной деятельности. Мотивационная функция отметки связана с побудительным воздействием на личность школьника, вызывая существенные сдвиги в самооценке подростка, уровне его притязаний, в поведении, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками образовательного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности школьника. Поэтому в психолого-педагогическом отношении в школьной отметке особенно важна мотивационная функция.

Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность осуществлялась учителем в интересах социально-психологического развития школьника. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной. Широко известен ряд типичных субъективных тенденций или ошибок, совершаемых учителями неосознанно. К основным типичным субъективным ошибкам оценивания относят ошибки великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости, логические ошибки.

Осознанное, преднамеренное искажение отметок учителем следует рассматривать по-другому. За каждым намеренным завышением или занижением отметки стоит определенный педагогический, психологический или социальный смысл. Завышение промежуточной отметки слабому ученику может выступать как акт поддержки его в учебном продвижении, мотивация на увеличение его внимания к данному предмету. Выставление незаслуженной пятерки ради золотой медали выступает как преднамеренный обман общества. Абсолютная объективность педагогической оценки не всегда целесообразна, прежде всего, с точки зрения обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании подростков.

Следует отметить необходимость оптимизировать частоту оценивания. С одной стороны, отсутствие отметок или их небольшое количество ведет к деформации личности и нарушению отношений между подростками и учителями. С другой стороны, чрезмерно большое количество отметок и систематический внешний контроль сдерживает развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля учащихся, вызывает чувство неудовлетворенности из-за строгости и ограничения потребностей в самовыражении и самореализации личности.

Комплексная программа по изменению отношения школьников к чтению и формированию у них полного спектра способов обработки текстов, облегчающих понимание и пересказ (13), что, по нашему мнению, очень важно и для эффективного обучения русскому языку. Эта программа основана на использовании двух методик. Методика Р.Р. Каракозова (9) предполагает интерпретацию текстов сначала в контексте разделенных с преподавателем действий, затем поддерживаемых им и, наконец, самостоятельную интерпретацию. Методика «Чтение с вопросами» М.Коула и Л.Гриффина особенна тем, что каждый участник группы отвечает за выполнение одного из приемов, совокупность выполнения которых обеспечивает вдумчивое, осмысленное прочтение каждой части текста. Работа педагога должна при этом вестись по двум направлениям: сотрудничество со специалистами (с целью специализированной диагностики) и придание коррекционной и реабилитационной направленности собственной педагогической деятельности.

В ходе исследований Л.В. Шибаева (17) пришла к выводу, что групповая работа содержит большие возможности для ликвидации пробелов при условии, что она правильно организована. В

ситуации групповой работы, в ходе группового общения школьник погружается в среду многообразных образцов тех приемов, способов работы, которые составляют «зону его ближайшего развития». Он ситуативно подхватывает их, они становятся достоянием его собственного опыта. При этом большое значение имеет то, как педагог умеет «насытить» групповую работу такими разнообразными образцами.

Интересным подходом к преодолению и предупреждению неуспеваемости младших школьников является создание ситуаций успеха. Одним из главных разработчиков этого подхода является А.С. Белкин (5: 5). По его мнению, даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ученика, резко изменить ритм и стиль его деятельности, взаимоотношений с окружающими. Ситуация успеха может стать своего рода пусковым механизмом дальнейшего движения личности, особенно, если это касается учебы. Успех в учении - единственный источник внутренних сил школьника, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться.

С педагогической точки зрения ситуация успеха - это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Стремление к успеху есть способ преодоления неуспеха. Неуспех всегда возможен, он даже неизбежен, без него успех теряет свою радостную сущность, поэтому нельзя недооценивать стимулирующую роль неуспеха в целом ряде ситуаций.

А.С. Белкин рассматривает различные типы школьников, приводит разнообразные виды самого успеха, в том числе успех превосходящий, констатируемый и обобщающий, а также общая радость, семейная радость и мнимый успех, разъясняет суть многообразных ситуаций успеха и приемов их создания (5).

Влияние различных стимулов на развитие и активизацию полезных мотивов деятельности учащихся рассматривает И.Гликман (8). Он приводит три группы способов стимулирования мотивации школьников:

- 1) разумная организация учебного процесса (четкое структурирование учебного материала; логичное, яркое, увлекательное изложение; своевременное чередование различных умственных занятий);
- 2) использование специальных стимулов, опирающихся на общечеловеческие потребности, возрастные потребности, специфические потребности мальчиков и девочек;
- 3) создание общих благоприятных условий для учебного процесса (привлекательность школьных помещений, гуманное и доверительное отношение к детям, предоставление им максимально возможной свободы).

Н.Ф. Белокур считает, что для успеха в работе с неуспевающими школьниками необходимо, во-первых, отказаться от привычного понимания индивидуальной работы как работы, основывающейся только на индивидуальных пробелах в знаниях ученика. Во-вторых, положить в основу индивидуальной работы с учащимися индивидуальные особенности личности школьника: уровень развития его памяти, внимания, мышления, других психических процессов, его интересы, склонности, особенности жизни в семье, положение в учебном коллективе и др. В соответствии с этими условиями планировать основную и дополнительную индивидуальную работу на уроке с неуспевающими, уделяя особое внимание такой организации занятий, которая дает возможность развивать и контролировать приемы умственной деятельности школьника, его психические процессы: внимание, память и др. Это возможно, по мнению автора, при системном планировании и ведении работы с неуспевающими, действенном контроле за ней (6: 37).

Согласно результатам исследования, проведенного Л.И. Тимониной, эффективным средством преодоления неуспеваемости школьников является социально-педагогическая фасилитация их учебной деятельности, понимаемая как интеграция деятельности субъектов образовательного процесса по повышению продуктивности деятельности школьника в ситуации затруднения (14). Содержанием социально- педагогической фасилитации учебной деятельности неуспевающих подростков является:

- 1) формирование у педагогов позиции фасилитатора через развитие конгруэнтности, создание условий для принятия и понимания ученика, формирование желания помочь ему;
- 2) создание условий для реализации позиции фасилитатора через педагогическую поддержку на основе выстраивания помогающих отношений, формирования субъектной позиции школьника по отношению к затруднению и педагогическую помощь через индивидуализацию обучения и включение школьника в новые отношения со сверстниками;
- 3) организация взаимодействия участников образовательного процесса, заинтересованных в решении проблемы неуспеваемости школьников.

Можно выделить четыре основных направления работы по предупреждению и ликвидации неуспеваемости младших школьников.

Педагогическая профилактика включает в себя поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение новых методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризацию учебного процесса. Педагогическая диагностика представляет собой систематический контроль и оценку результатов обучения, своевременное выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках отстающих и неуспевающих подростков. Под педагогической терапией понимаются меры по устранению отставаний в учебе. Сюда можно отнести применение специальных технологий и методов работы с отстающими школьниками, проведение с ними дополнительных занятий, обучение их в классах выравнивания. Поскольку неудачи в учебе часто связаны с плохим воспитанием учащихся, то на неуспевающих школьников должно оказываться индивидуально-планируемое воспитательное воздействие, включающее в себя работу с семьей школьника.

Литература

- Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. – М., 1989.
- Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (метод, основы). – М., 1982.
- Бабеньшева Л.Ф.* Формирование у слабоуспевающих школьников умения самостоятельно планировать учебную деятельность: Дис. ... канд. пед. наук / Л.Ф. Бабеньшева. – Ростов-на-Дону, 1974.
- Бардин К.В.* Как научить детей учиться: Кн. для учителя. – М., 1987.
- Белкин А.С.* Банк ситуаций успеха - что это такое, как его создавать? / А.С. Белкин // Нар. образование. - 1989. - № 11.
- Белокур Н.Ф.* Анализ причин неуспеваемости школьников / Н.Ф. Белокур // Неуспеваемость и пути ее предупреждения / Под ред. С.Е. Матушкина. - Челябинск, 1968. - С. 5-52.
- Веселова Н.Н.* Педагогические условия коррекции недостатков учебной деятельности детей риска: Дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Веселова; Ин-т повышения квалификации и переподгот. работников нар. образования Моск. обл. – М., 2000.
- Гликман И.* Как стимулировать желание учиться? / И.Гликман // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 137-144.
- Каракозов Р.Р.* Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы / Р.Р. Каракозов // Вопросы психологии. - 1987. - № 2. — С. 122-128.
- Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 1989.
- Миронов Н. О.* дифференцированном подходе к слабоуспевающим учащимся в процессе обучения / Н.Миронов // Учитель. - 2001.- № 2 — С. 10-13.
- Морозова Н.Ф.* Оптимизация уровневой дифференциации учебной деятельности у учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук / Н.Ф. Морозова. – Казань, 2000.
- Обучение в коррекционных классах.* Работа со слабоуспевающими школьниками. – М., 1991.
- Тимонина Л.И.* Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2002.
- Цетлин В.С.* Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М., 1989.
- Щукина Г.И.* Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – М., 1962.
- Шибяева Л.В.* Программы психологической реабилитации школьников. – М., 1996.

© Смирных О.А., 2013

Смолярук Е.Л.
Екатеринбург, УрГПУ

КРИТЕРИАЛЬНО - ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Управление педагогическим процессом в любом учебном заведении эффективно лишь при наличии оперативной и адекватной системы обратной связи. Современная дидактика признает, что «проблема создания и внедрения в широкую практику образовательных стандартов по всем учебным предметам в общеобразовательной школе самым тесным образом с другой, не менее важной – достоверности и надежности измерения уровня (степени) обученности человека в соответствии с каким-либо из этих стандартов».

Использование в образовательных учреждениях различных систем многоэтапного контроля знаний и умений учащихся вызывает необходимость разработки и апробации разнообразных средств входного, текущего и итогового контроля.

И в общеобразовательных, и в профессиональных учебных заведениях, и в курсовых программах профобучения всех уровней (от инструктажа по технике безопасности до докторантуры) качество контроля знаний и умений обучаемого чрезвычайно важно.

В то же время педагоги всех типов учебных заведений недовольны сложившейся пятибалльной, а реально – четырехбалльной и даже трехбалльной системой отметок.

Традиционная пятибалльная шкала субъективна, за что ее часто критикуют. Были попытки ее реформировать – придать каждому баллу явно выраженный критериальный характер – по системе И.Я. Конфедератова или какой-либо ее модификации, как у В.П. Симонова и Е.Г. Черненко (до сих пор используется в школе). Среди негативных явлений в системе образования отмечается «разрушение системы оценивания учебных достижений школьников без создания и внедрения адекватной замены», что вызывает, конечно, затруднения педагогов-практиков, особенно, когда надо оценить результаты внедрения новых информационных технологий, инновационных программ и методик.

Причины затруднений различны.

Во-первых, это неподготовленность многих педагогов к использованию имеющихся средств и методик контроля знаний и умений, начиная с начальной школы. Большинство педагогов не владеют специальным инструментарием психолого-педагогического образования. Специальная же литература и материалы диссертационных исследований педагогов и психологов обычно недоступны (в массовой школе отдаленных районов).

Во-вторых, это слабость диагностической подготовки специалистов, ранее обучающихся в педагогических учреждениях. Вопросы психолого-педагогической диагностики, по-прежнему недостаточно представлены в учебных программах общеобразовательной школы. С 2009 года с внедрением ФГОС НОО этот вопрос рассматривается в учебно-методических комплексах: образовательные системы «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Школа России». Но на практике применяются вяло и осторожно (мои личные наблюдения).

В-третьих, до сих пор не создан авторитетный научно-методический центр диагностического обеспечения, который мог бы руководить разработкой проблем педагогической диагностики, а также внедрением новых методик, процедур, организацией информационных банков данных и методик. Кроме создания новых методик, необходимо и использование «старых», традиционных методов и средств контроля.

В-четвертых, в современных условиях необходимо качественное изменение сложившегося подхода к контролю результатов обучения. Усложнение программ и учебных планов, нарастание потоков научно-технической информации требуют энергичного внедрения новых информационных технологий в обучение, особенно связанных компьютеризацией обучения. К сожалению, сегодня компьютерные тесты разрабатываются, но применяются недостаточно широко.

Сегодня теоретики педагогической диагностики (традиционной – «бланковая», с методиками «карандаш–бумага» либо тренажерная и компьютерной) работают над созданием диагностико-коррекционных программ, или, как их еще называют, синтетических методик.

Этот процесс отнюдь не прост – требуется большая исследовательская, теоретическая, практическая и экспериментальная работа. При этом необходимо учитывать концепцию федеральных государственных стандартов образования, в которой, в частности, утверждается, что система измерителей «должна обладать как минимум тремя функциями: диагностической, воспитывающей и информационной».

Но в любом случае обязательным составным элементом системы измерителей результатов обучения будут диагностические тесты.

Отечественные тестологи справедливо отмечают, что «по результатам тестового контроля знаний учащихся можно сопоставлять качество разных учебников, методических систем обучения. Систематический объективный контроль дает сведения об эволюции качества образования молодежи и при внесении различных изменений в школьную систему. Появляется возможность сравнивать качество образования в разных странах на основе единых критериев».

Общеизвестно, что важнейшим критерием оценки деятельности учителя являются сформированные компетенции учеников. Проверить их глубину и прочность можно с помощью тестов, цель которых – оценить результаты обучения.

Формирование тестовой культуры необходимо начинать в начальной школе. Недостаточная подготовка младших школьников к особенностям тестирования не позволяет им полностью раскрыть свои достижения в обучении.

Учебная деятельность учащихся строится так, что рост учебных результатов формируется во многом благодаря развитию обобщенных умений, составляющих информационную компетентность, в том числе за счет развития умений работать с тестом как универсальным способом проверки результатов обучения, за счет формирования тестовой культуры.

Глоссарий (ключевые понятия): критериально–оценочная деятельность, культура, тест, тестовая культура, педагогическое тестирование, педагогический тест, дидактический тест, адаптивный тест, традиционный тест, тестовое задание (тест-задание), субтест, батарея тестов.

Критериально–оценочная деятельность. Под критериально–оценочной деятельностью понимаем планирование результатов освоения предметных программ начального общего образования и оценку достижения планируемых результатов в начальной школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве нового образовательного результата предлагает совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. В связи с этим перед системой образования встает задача разработки диагностики личностных и метапредметных результатов. Последние в ФГОС понимаются как формирование универсальных учебных действий обучающихся: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных.

Планируемые результаты освоения предметных программ начального общего образования являются одним из важнейших механизмов реализации Требований к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС.

Актуальность и необходимость разработки планируемых результатов обусловлена Концепцией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Планируемые результаты отражают общую идеологию проекта: ориентацию на результаты образования, подход к стандарту как к общественному договору, ориентацию на системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы и др. Планируемые результаты строятся с учетом основных нормативных документов, обеспечивающих функционирование стандарта, — базисного (образовательного) учебного плана, Фундаментального ядра содержания общего образования, Программы формирования универсальных учебных действий, системы оценки.

Планируемые результаты уточняют и конкретизируют Требования стандарта к результатам освоения основных образовательных программ для каждого учебного предмета с учетом ведущих целевых установок изучения данного предмета, а также с учетом возрастной специфики учащихся.

Совершенствование системы начального образования направлено на решение ряда важнейших задач, среди которых следует особо выделить создание прочного фундамента для последующего обучения. Это предполагает не только освоение младшими школьниками системы опорных знаний и умений, но и прежде всего их успешное включение в учебную деятельность, становление учебной самостоятельности. Начальная школа должна помочь детям освоить эффективные средства управления учебной деятельностью, развить способности к сотрудничеству.

Успешность решения данных задач во многом зависит от того, как устроена система оценки образовательных достижений: насколько она поддерживает и стимулирует учащихся; насколько точную обратную связь она обеспечивает; насколько включает учащихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько она информативна для управления системой образования.

Система оценки — сложная и многофункциональная система, включающая как текущую, так и итоговую оценку результатов деятельности младших школьников; как оценку деятельности педагогов и школы, так и оценку результатов деятельности системы образования. Основной предмет обсуждения — итоговая оценка достижения планируемых результатов начального образования. Приоритетность данной проблемы естественна. Именно по результатам итоговой оценки принимается решение о готовности выпускников начальной школы к продолжению образования в основной школе. Эти результаты выступают и одной из важнейших составляющих при аттестации педагогов и учреждений начального общего образования; при оценке состояния и тенденций развития системы начального общего образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Из чего складывается итоговая оценка? Как оценить, освоена ли система опорных знаний, без которых ученику будет трудно учиться в основной школе? Овладели ли выпускники начальной школы способами учебных действий, которые позволят им успешно осваивать основы наук? Как связаны планируемые результаты и система оценки их достижения? Как вообще предлагается строить систему оценки достижения требований стандарта? Но, конечно, главный вопрос: как разрабатываются и используются измерители?

Основной целью работы учителя начальных классов является формирование у учащихся универсальных учебных действий. Формирование тестовой культуры учащихся тоже является общеучебным умением, и ее формирование должно начинаться уже на начальной ступени обучения.

В соответствии с основной целью обучения в начальных классах целью тестирования является не столько контроль над прохождением каждого изучаемого курса, раздела или темы, сколько обучение работе с тестовыми заданиями и тестами. Переход учащихся из начальной школы в основную осуществляется по итогам тестов за курс начальной школы, и различия в работе над тестами в начальной и основной школе существенны.

Таким образом, возникает противоречие между определенными требованиями к качеству образования учащихся начальных классов и ожидаемыми результатами основной школы. Отсюда, проблема, какие педагогические условия необходимы для формирования тестовой культуры младшего школьника?

Данную проблему необходимо решать посредством критериально–оценочной деятельности учителя как условием формирования тестовой культуры младшего школьника.

Культура (в общем понимании) – высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение.

Тест (англ. *Test* - проба, испытание, исследование) – в психологии и педагогике, стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого.

Тестовая культура – высокий уровень овладения определенными знаниями, умениями, навыками (т.е. УУД), позволяющий определить личностные характеристики испытуемого на основе стандартизированного задания – теста.

Педагогическое тестирование – это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов.

Педагогический тест – это инструмент, предназначенный для измерения обученности учащегося, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов (критериально - оценочная деятельность).

Дидактический тест – система взаимосвязанных заданий для контроля усвоения знаний, сформированности умений, навыков учащихся по определенному учебному материалу или практических знаний.

Адаптивный тест – все кандидаты начинают с вопроса легкого или среднего по сложности. Кто отвечает на него правильно, получит следующий вопрос более сложный; если ответ был неверный, уровень сложности следующего вопроса будет более низким. Процесс продолжается до тех пор, пока система тестирования не определит уровень знаний кандидата.

Традиционный тест – традиционный тест содержит список вопросов и различные варианты ответов. Каждый вопрос оценивается в определенное количество баллов. Результат традиционного теста зависит от количества вопросов, на которые был дан правильный ответ.

Тестовое задание (тест-задание) – составная часть педагогического теста, отвечающая требованиям технологичности, формы, содержания и, кроме того, статистическим требованиям:

- ✓ известной трудности;
- ✓ достаточной вариации тестовых баллов;
- ✓ положительной корреляцией баллов задания с баллами по всему тесту.

Субтест – группа тестовых заданий, предназначенных для выявления одного из элементов структуры умений, навыков, значимого психического качества, либо относительно самостоятельного раздела знаний (по теме, по разделу, по предмету).

Батарея тестов – серия специально подобранных для диагностики тестов, каждый из которых является самостоятельной методикой со своими диагностическими характеристиками и возможностями. Обычно батареи тестов в дидактическом тестировании применяются при входном и итоговом контроле уровней подготовки поступающих или выпускников, а также при переходе учащихся с одной ступени обучения на другую. Возможно использование батареи тестов и в рубежном контроле для диагностики усвоения метапредметных результатов. Батарея – это не просто набор тестов. Их объединяет не только общая дидактическая цель, но и общая система оценивания.

Ожидаемые результаты и социальный эффект

В результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.

В сфере личностных универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция школьника, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы и их выполнение.

В сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

В сфере познавательных универсальных учебных действий выпускники научатся использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач.

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнера), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности в речи.

Современные образовательные системы с 2004 года по настоящее время занимаются проблемой развития и диагностирования интеллектуальных, организационных, коммуникативных, нравственно-оценочных умений учащихся. Данные умения мною рассматриваются как показатели

функциональной грамотности, которая проявляется в готовности успешно решать различные жизненные задачи, используя все освоенные учеником знания, умения и навыки.

Тест, по моему мнению, является более качественным и объективным способом оценивания, так как процедура проведения теста стандартизирована. Тест – более объемный инструмент, так как в тестовой работе каждый ученик выполняет задания, используя знания по нескольким темам, изучение которых предусматривает программа. Следует отметить и гуманизм тестирования, который заключается в том, что всем предоставляются равные возможности, а широта теста дает возможность показать свои достижения на широком поле материала. Таким образом, ученик получает некоторое право на ошибку, которого он при традиционном способе оценивания не имеет.

Перспективы дальнейшего развития

Предлагаемый опыт будет интересен коллегам, которые работают над изучением вопросов по разнообразным системам контроля и оценки знаний школьников и предназначен как для опытных педагогов, так и для педагогов, начинающий свой трудовой путь. Область применения опыта, в принципе, не имеет границ, но эффективнее начинать применять в младшем школьном возрасте, так как именно в этом возрасте формирование основных качеств личности и психических процессов происходит в рамках учебной деятельности как деятельности по самоизменению ребенка.

Несмотря на то, что отношение учителей и методистов к применению тестов в начальной школе неоднозначно, в настоящее время необходимо вести работу по введению данной формы контроля в процесс обучения, что в свою очередь будет соответствовать социальному заказу общества.

Литература

- Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий. — М., 2002.
- Антропова М.В., Манке Г.Г., Кузнецова Л.М., Бородкина Г.В.* Дифференцированное обучение: педагогическая и физиолого-гигиеническая оценка // Педагогика, 1992, №9-10
- Алёшина Т.Н., Савинцева Н.В.* Тесты как форма контроля // Начальная Школа – 1993, № 1.
- Бенеш Н.И.* Тесты для начальной школы. // Арман-ПВ, 2004.
- Воскерчян С.Н.* Об использовании метода тестов при учёте успеваемости школьников // Советская педагогика.- 1973, № 10.
- Горина О.П., Проскуряков Н.Н.* Тестовые задания в начальном курсе математики // Начальная школа. - №10. – 2008. – с. 49-55.
- Кадневский В. М.* Тестовая культура как феномен цивилизации. – М., 2004.
- Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. – М., 2002.
- Михайлычев Е.А.* Дидактическая тестология. – М., 2001.
- Морев И.А.* Образовательные информационные технологии. Часть 2. – Владивосток, 2004.
- Нейман Ю. М., Хлебников В. А.* Педагогическое тестирование как измерение. Ч.1. — М., 2002.
- Николау Л.Л., Улитко В.В.* Тестирование как форма контроля знаний учащихся начальных классов // Начальная школа. - №10. – 2008. – с.46-49.
- Полное издание типовых вариантов реальных заданий ЕГЭ: 2009: Математика. – М., 2009.
- Чельщикова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М., 2002.

© Смолярук Е.Л., 2013

Сокуренок Н. В.

Екатеринбург, МАОУ СОШ №208

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ПИСЬМА

Уровень развития детей, поступающих в 1 класс, состояние их физического здоровья различны. В массовой школе наряду с хорошо подготовленными школьниками велик процент детей с общим недоразвитием речи, дизартрическими расстройствами, двигательными нарушениями, синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Одной из характеристик таких детей является плохо развитая мелкая моторика и моторная неловкость. На первом этапе обучения такие ученики чаще всего испытывают затруднения с письмом: быстро устает рука, теряется рабочая строка, не получается правильное написание букв; трудно уложиться в общий темп работы.

Поэтому учителю начальных классов необходимо продумывать уроки письма так, чтобы создать учащимся условия для успешного овладения навыками письма.

В первую очередь необходимо заинтересовать школьника в овладении новой информацией, нужно превратить обучение в игру. Уроки в игровой форме вызывают интерес к предмету, обеспечивают участие в занятиях каждого ребенка и самовыражение в творческой деятельности.

Особое место на уроках письма должны занимать упражнения для развития графической моторики – это штриховка, обведение по контуру, раскрашивание картинок. В своей педагогической практике я использую коллекцию картинок, которая специально подобрана к каждой изучаемой букве.

Считаю обязательным использование на уроках элементов творческой деятельности в развитии мелкой моторики:

1. Рисование мокрой кисточкой на доске, пальцем по ладошке, в воздухе.
2. Выкладывание письменного образа буквы из природного материала (гороха, бобов) на дощечке с пластилиновой основой.
3. Выкладывание печатного образа букв из счетных палочек.
4. Обведение букв на кальку.

Данные упражнения развивают внимание, совершенствуют сенсомоторику – согласованность в работе глаза и руки, координацию движений, их точность.

Также на каждом уроке необходимо обязательное использование физических упражнений для пальчиков, массаж рук, которые помогут снять напряжение в руках, укрепят мышцы кисти. Сегодня в методической литературе собрано большое количество физминуток, пальчиковых тренингов, игр, упражнений, поэтому учитель не испытывает трудности в подборе материала к урокам.

Для красоты письма, помимо навыка прописывания букв, важное значение имеет ручка, которой пишет ученик. В современной школе этому не уделяется должного внимания. Школьники пишут ручками, не предназначенными для детской руки, – диаметр ручек чаще всего слишком большой. Детские пальцы не принимают оптимального положения для письма, не происходит должного захвата, и как следствие быстрая утомляемость, отчего качество письма заметно страдает.

Считаю, что систематическое применение упражнений, игр, заданий для развития и совершенствования мелкой моторики кисти и пальцев рук, выполнение педагогических условий дает положительную динамику в овладении навыками письма и формировании каллиграфического почерка.

В качестве примера реализации названных педагогических условий приведем урок письма в первом классе с учетом требований Стандарта второго поколения. Материал урока может быть использован учителем, работающим по любой образовательной системе.

Тема урока: «Заглавная и строчная буквы У, у».

Цель: Познакомить со способом написания заглавной и строчной букв У, у.

- Задачи: 1. Формировать умение овладевать начертаниями письменных букв, слов. 2. Формировать умение различать звуки и буквы: буква как знак звука; 3. Формировать умение находить слова с заданным звуком.

Ход урока:

Мотивационный этап:

1. Приветствие.
2. Проблемная ситуация. Мотивация на решение проблемы.

- Улыбнитесь друг другу. Кому из вас раньше приходилось слышать слово «восприятие»? (*Дети высказывают свои предположения о значении слова «восприятие».*) Как вы думаете, что значит воспринимать окружающее? (*высказывают свои предположения*). С помощью чего мы воспринимаем звуки речи? Буквы? (*Звуки речи мы воспринимаем с помощью слуха. Воспринимать буквы нам помогают глаза.*)

- Человек познаёт мир с помощью органов чувств. Их пять. Уши заботятся о слуховом восприятии, глаза – о зрительном, носом мы чувствуем запахи, языком – вкус, кончиками пальцев качество поверхности. Воспринять объект – это прежде всего обследовать его со всех сторон, чтобы понять, что он из себя представляет. А для чего мы с вами обсуждаем на уроке письма, что такое восприятие? (*Наш урок будет связан с восприятием.*)

- Правильно. Наша цель – научиться точно воспринимать буквы. Для этого надо уметь отличать одну букву от других, сравнивать буквы между собой. Выбирать важное, запоминать.

Этап учебно-познавательной деятельности:

1. Эксперимент.

- Сейчас мы проведём эксперимент. Для проведения эксперимента вы объединитесь для групповой работы. (*Работают в группах по 7 человек.*) Одна группа получает для работы ранец, другая – чайник, третья – шариковую ручку. Добавьте к ранцу веник. К чайнику – кисточку. К ручке – гвоздь. Что произошло с предметами? (*Получилась глупость. Дополнительные предметы только мешают.*)

- Подумайте, какие детали можно добавить к ранцу, чайнику и ручке, чтобы эти вещи можно было использовать многофункционально? (*К ранцу можно добавить часы, компас. К чайнику свисток, градусник, самоотключатель. К ручке – ластик, сигнальные механизмы.*)

Вывод: дополнительные детали или мешают, или способствуют усовершенствованию предмета.

- Понаблюдайте за изменениями буквы в результате добавления одной детали. С помощью счетных палочек выложите букву А. Добавьте к ней 2 палочки. Что получили? (*Несуществующую букву, знак.*) В русском языке нет ни одного звука, который бы остался необозначенным той или иной

буквой. А если все буквы уже придуманы, то какая наша задача? *(Научиться писать эти буквы правильно, без лишних элементов.)*

2. Знакомство с буквой.

- Отгадайте, прослушав загадку, над какой буквой мы будем сегодня работать. Ответ покажите с помощью буквенных веерочков.

Удобная буква.

Удобно в ней то,

Что можно на букву

повесить пальто. *(Показывают букву У.)*

- Откройте прописи на стр. 26. Рассмотрите букву на табло. Из каких знакомых элементов сложилась буква? *(Наклонная линия с закруглением внизу, наклонная линия с петлей внизу, наклонная линия с закруглением сверху и внизу).* Обведите букву на табло после показа мной написания этой буквы. *(Дети работают в прописи.)*

- Предлагаю вам поиграть в игру «Чей ксерокс самый точный?». Что такое ксерокс? *(Выкладывают заглавную и строчную буквы на досках с пластилиновой основой из гороха, фасоли, у кого нет досок, пишут мокрой кисточкой для рисования на классной доске.)*

- Обведите пальчиками несколько раз буквы так, как мы их пишем. *(Обводят буквы.)*

- А теперь, я думаю, вы готовы прописать эти буквы в прописи безошибочно и красиво. *(Прописывают 3 строчки в прописях.)*

- На листочке из кальки обведите образец строчной буквы у. Приложите образец к своим буквам, сравните их с образцом. *(Сравнивают своё написание с образцом.)* Своей самой правильной букве подарите маленький осенний листочек.

Физминутка:

Исходное положение: правая рука на уровне груди, её ладонь опущена таким образом, что растопыренные пальцы напоминают лист клёна. 1) Лист покачивается на ветке трижды: вправо, влево, вправо, вправо. 2) Листик оторвался от ветки, скользнул вниз и застыл на мгновение. 3) Лист описывает два круговых движения, опускается по спирали. 4) «Путешественник» приземлился на парту.

- Продолжим нашу работу. Обратим внимание на заглавную букву. Обведите вспомогательные линии заглавной буквы на табло. А для чего нам нужна заглавная буква? *(Мы пишем с заглавной буквы имена, отчества, фамилии, географические названия.)*

- Приведите примеры слов, которые пишутся с заглавной буквы У. *(Ульяна, Уфа, Уренгой, Ульяновск.)* А есть в нашем классе фамилии, которые начинаются с буквы У? *(Ушакова, Устинов.)* А каких знаете знаменитых людей, фамилии которых начинаются с буквы У? *(Ургант, Успенский.)* Пропишите заглавную букву У в прописи 1 строчку.

Этап рефлексии:

- Прочитайте запись на доске УМАРАМОМАМАК. Исключите повторяющиеся буквы, а из оставшихся букв составьте слово *(Получают слово УРОК).* Что можете сказать? *(В слове новая буква-знак, которой мы обозначили звук [у]. Буква командует согласными, образует слог. Закрашивают схему-человечка на с.26.)*

- Продолжите фразу: «На сегодняшнем уроке я понял, я узнал, я разобрался...»; «На этом уроке меня порадовало...»; «Я похвалил бы себя...».

- Оцените свою работу на уроке. Сделайте столько шагов навстречу мне, насколько вы поработали. *(Дети оказываются на разном расстоянии от доски и от учителя.)* Спасибо за урок.

На уроке формируются универсальные учебные действия всех групп. **Коммуникативные УУД:** 1) умение слушать и понимать других; 2) умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами; 3) умение оформлять свои мысли в устной форме. **Регулятивные УУД:** 1) умение высказывать свое предположение на основе эксперимента; 2) умение прогнозировать предстоящую работу 3) умение осуществлять познавательную и личностную рефлексию; 4) умение оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей; 5) развитие тактильной памяти. **Познавательные УУД:** 1) умение извлекать информацию из текста, схем; 2) умение выявлять сущность, особенность объектов; 3) умение на основе анализа делать выводы. **Личностные УУД:** 1) умение высказывать свое отношение, выражать свои эмоции; 2) мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; 3) умение оценивать.

На данном уроке были использованы приемы повышения мотивации, приемы развития творческой активности, игровые приемы, приемы для развития тактильной памяти (выкладывание буквы, письмо по кальке), физические упражнения, необходимые для обеспечения условий овладения навыками письма.

РАБОТА НАД ОШИБКАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Каждый год учителя сталкиваются с большим количеством орфографических ошибок у обучающихся и неумением самостоятельно провести работу над исправлением ошибок, что указывает на низкий уровень самостоятельности в работах над ошибками у обучающихся начальных классов. Таким образом, выбранная тема актуальна, так как существует проблема низкой самостоятельности в повышении грамотности обучающихся, а приёмы устранения этой проблемы изучены недостаточно. В начальных классах закладываются основы грамотного письма. Одной из составных этого понятия является освоение орфографии и пунктуации, то есть системы правил и их применения, проверки орфограмм с помощью правил на основе понимания значений слов, грамматических форм, текста. В начальной школе изучается более половины важнейших правил орфографии

В младшем школьном возрасте актуальным является формирование такого важного компонента учебной деятельности, как самостоятельность. «Общий принцип исправления ошибок, – говорит Н.С. Рождественский, – сводится к тому, чтобы не парализовать самостоятельности учеников, чтоб ученики работали над своими ошибками. Учитель не столько даёт слова в готовом виде, сколько заставляет учеников размышлять и самостоятельно работать...»

Исправление ошибок в детских работах должно быть обучающим. Самый распространённый способ: учитель зачёркивает одну букву и надписывает другую, не отвечает этому требованию... Что делать? Как научить? Как свести до минимума ошибки в работах детей? К сожалению, в практике не редко наблюдается такая организация работы над ошибками, которая мало способствует формированию у детей сознательных орфографических навыков. Чтобы облегчить детям самостоятельную работу над ошибками, целесообразно познакомить их с памяткой «Работа над ошибками». В этой памятке даются указания о том, какие операции и в какой последовательности необходимо произвести работу над ошибкой. Особенно важно придерживаться указанной последовательности работы над ошибками. Это побуждает детей выполнять работу не наугад, а вдумчиво, на основе анализа материала. Полезной формой работы над ошибками является цифровое обозначение орфограмм. Каждое правило в памятке «Работа над ошибками» имеет свой порядковый номер, но это не значит, что ученик должен его запоминать. Цифровое обозначение орфограмм с целью исправления ошибок используется следующим образом. Учитель не исправляет, а лишь зачёркивает букву, которая записана неверно. Сверху ошибки ставится цифра, обозначающая номер орфограммы в памятке. После проверочной работы, классной или домашней пропускаются две строчки и выполняется работа над ошибками. Обучающийся, пользуясь памяткой, по цифре определяет категорию своей ошибки и выполняет работу над ошибками строго по памятке. Каждую работу над ошибками учитель проверяет и оценивает, при этом учитывается, что правильность и точность исправления, служит показателем осознанности выполняемой работы (Николаева 1998: 32).

Одним из приёмов работы над ошибками считаю, индивидуальный подход в исправлении ошибок при проверке письменных работ. У некоторых ребят ошибки не исправляются, а лишь зачёркиваются неверно написанные буквы. У других исправляются лишь трудные для них орфограммы. Для третьих, необходимо дать шанс самим найти ошибку по вынесенной красной точке перед словом или строкой, в которых были допущены ошибки. Этот процесс творческий, трудоёмкий, отнимающий много времени, но такой труд окупается более высокой грамотностью (Бунеева 2000: 6).

Самое важное в работе над ошибками – добиться того, чтобы обучающиеся стремились избавиться от них. При отсутствии у детей такого стремления не будет успеха в повышении грамотности обучающихся.

Работу над ошибками можно строить следующим образом:

- ✓ Использование цифрового обозначения орфограмм.
- ✓ Дифференцированное исправление ошибок учителем.
- ✓ Сочетание индивидуальных и фронтальных форм работы.
- ✓ Использование памятки в работе над ошибками.

При систематическом проведении работ над ошибками обучающиеся усваивают основные орфограммы, учатся определять место в слове, где возникают орфографические трудности, учатся самостоятельно видеть орфограммы, еще не изученные. Эта работа помогает умственному развитию детей, развивает память, наблюдательность, зоркость, учит детей анализировать и синтезировать. Русский язык для большинства становится любимым предметом. И это немаловажно, дети начинают относиться к урокам русского языка с большим интересом. Исправление ошибок в детских работах должно быть обучающим. Ребёнок должен понимать, что ответственность за качество выполненной работы лежит на нём, и чем качественней он её сделает, тем вероятность допущения тех же ошибок уменьшится в будущем (Репкин 1999: 43).

Систематическая и целенаправленная работа по формированию самостоятельности в работах над ошибками оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, стимулирует творческую активность и самостоятельности мышления обучающихся.

Литература

- Борисенко И.В.* О речевом аспекте в обучении орфографии // Нач. школа. – 1994. – № 5. – С. 10-12.
Бунеева Е.В. Методические рекомендации. Русский язык 1-2 класс. – М., 2000.
Жедек П.С. Пути перестройки обучения орфографии // Нач. школа. – 1988. – № 10. – С. 77-78.
Львов М.Р. Правописание в начальных классах. – М., 1990.
Николаева С.М. Предупреждение нарушений письменной речи учащихся // Нач. школа. – 1998. – № 2. – С. 26-30.
Николаева С.М. Предупреждение нарушений письменной речи учащихся // Нач. школа. – 1998. – № 4. – С. 30-34.
Репкин В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. // Нач. школа. – 1999. – № 7. – С. 35 – 48.

© Столярова С. Л., 2013

Табатчикова К.Д.

Екатеринбург, ГБОУ СПО СО «УГК им. И.И. Ползунова»

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ (КОМПЛЕКСНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА)

Современное лингвистическое образование характеризуется коммуникативной направленностью и овладением обучающимися совокупностью знаний, умений и навыков (переходящих в компетенцию) в области коммуникативного взаимодействия (восприятие, интерпретация и порождение коммуникативного высказывания) с учётом ситуации общения. В связи с этим возникает ориентация на развитие личности в процессе обучения русскому языку, основу которой составляет овладение обучающимися коммуникативными умениями, «умениями осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: 2001).

Коммуникативные умения востребованы обществом. Однако зачастую совершенствование коммуникативных умений подменяется на практике формированием языковых и речевых умений: анализ языковых единиц в тексте и овладение обучающимися функциональными возможностями языковых единиц, разными видами языкового анализа (фонетический, словообразовательный, лексический и др.). Перечисленные виды анализа лишь косвенно способствуют совершенствованию коммуникативных умений, так как языковой анализ и функциональные характеристики языковых единиц не соотносятся с коммуникативной ситуацией. Под коммуникативными умениями нами понимается – способность S_1 (адресата) в процессе коммуникации воспринимать информацию от S_2 (адресанта), осмысливать её и наделять информационным (собственным) отношением, реализующимся в собственном вторичном тексте. Продуктивно совершенствовать коммуникативные умения у обучающихся возможно при комплексной работе с текстом (комплексном анализе текста). Комплексный анализ текста – это вид упражнений, в основе которых лежит коммуникативный подход, предполагающий определение коммуникативной ситуации и установление коммуникативно обусловленных функциональных возможностей языковых единиц в анализируемом первичном тексте, их реализацию во вторичном тексте, а также взаимодействие коммуникантов: автора исходного текста с адресатом (создателем вторичного текста), наделяющим вторичный текст субъективным смыслом и оценкой.

В современной науке разработаны основы методики работы с текстом, опирающиеся на теорию речевой деятельности, в рамках которой рассматривается восприятие, интерпретация и порождение вторичного текста, а также коммуникативное взаимодействие, включённое в структуру деятельности человека (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, М.Л. Кусова, А.Р.Лурия, С.Л. Рубенштейн, Н.Н. Сергеева и др.). Коммуникативный подход наиболее полно раскрыт в методике обучения иностранным языкам (М.Н. Вятютнёв, И.А. Зимняя и др.). В методике русского языка как родного коммуникативный подход определяется как теоретическая основа формирования коммуникативной компетенции (В.В. Бабайцева, В.И. Капинос, Т.А.Ладыженская, М.М. Разумовская и др.). Содержание учебников по русскому языку основывается на теории текста, в качестве одной из задач обучения их авторы рассматривают совершенствование коммуникативных умений обучающихся. Методистами А.Д. Дейкиной, В.В. Бабайцевой, М.Т.Барановым, И.А. Власенковым, А.И. Горшковым, В.И. Капинос,

Т.А.Ладыженской, М.Р. Львовым, Е.И. Никитиной, Б.А. Пановым, Т.М.Пахновой, М.М. Разумовской определено содержание работы по анализу текста при изучении предметной области «Русский язык», но к сожалению, обучение анализу текста направлено в первую очередь на формирование языковых, речевых и речеведческих умений, но не коммуникативных. Совершенствование коммуникативных умений обучающихся при комплексной работе с текстом недостаточно освещено, хотя именно комплексный анализ текста как единица коммуникации даёт возможность решать задачу совершенствования коммуникативных умений.

Следует отметить, что полного и последовательного воплощения идей теории речевой деятельности и теории коммуникации, на основе которых строится обучение русскому языку, методика пока предложить не может, поскольку систематическая, последовательная и целенаправленная работа по совершенствованию коммуникативных умений обучающихся в современной педагогической практике ещё не получила должного развития. Недостаточная разработанность этой области в методике отражается в следующем: остаётся открытым вопрос, чему, на каком этапе и как учить, совершенствуя коммуникативные умения.

В данной статье мы рассмотрим вопрос об особенностях совершенствования коммуникативных умений у обучающихся при комплексной работе с текстом на примере изучения раздела «Лексика».

Раздел «Лексика».

Цель: совершенствование коммуникативных умений (умения определять функциональные возможности лексических единиц в тексте, их влияние при создании вторичного текста) обучающихся в процессе изучения темы «Лексика».

Задачи:

1. Закрепить навыки анализа выразительных средств в художественной речи (метафоры, метонимии, метафорические выражения, гиперболы, олицетворения, литоты, иронии, анафоры, эпифоры).

2. Выявить доминирующие выразительные средства в тексте. Развивать умение характеризовать лексико-семантические компоненты текста. Развивать творческую активность обучающихся.

3. Определить роль лексических групп (синонимов, антонимов, диалектизмов и др.) в анализируемом тексте. Создавать вторичный текст на основе анализируемого.

I. Начальный уровень. Первичное восприятие текста с учётом его лексической организации.

II. Аналитический уровень. Лексико-семантическая организация текста.

✓ Фразеология текста: роль используемых фразеологизмов в готовом виде.

✓ Тропы (метафоры, метонимии, метафорические выражения, гиперболы, олицетворения, литоты, иронии). Их роль в тексте.

✓ Использование лексических повторов (анафора, эпифора). Их роль в тексте.

✓ Существительные и прилагательные, обозначающие цвет. Их роль в тексте.

✓ Функции антонимов и синонимов в тексте.

✓ Значение лексического уровня в тексте.

III. Творческий уровень. Создание вторичного текста, исходя из коммуникативной ситуации.

Текст для анализа.

Подморозило. Выпал тонкий снежок. День побелел, и небо было сухое светлое, но серое, будто над головой протянули вымытую, помёрзшую холстину. Дали за рекой сизые. От них тянуло острым и весёлым запахом снега, схваченной первым морозом ивовой коры. (К. Паустовский)

Дополнительные вопросы к тексту:

№ 1. Найти в тексте примеры художественных тропов. Определить их роль в тексте.

№ 2. Роль метафоры в тексте. Определить смысл, заключенный в метафорах.

№ 3. Роль гиперболы, олицетворения в тексте.

№ 4. Какова роль звуков в тексте? Какова роль фонетических единиц в тексте?

Работа по изучению лексики ведётся в три этапа:

- **начальный** – восприятие (первичное восприятие текста – восприятие коммуникативной ситуации, представленной в тексте); цель упражнений – понимание анализируемого текста. Приёмы работы: чтение текста, работа со словарём синонимов, нахождение в анализируемом тексте слов в переносном значении, нахождение слов одной тематической группы, определение лексического значения слов; задания на освоение лингвистических понятий и др.

- **аналитический** – интерпретация (понимание коммуникативной задачи автора текста и восприятие языковых средств, реализуемых в тексте, коммуникативных средств, обусловленных этой коммуникативной задачей); цель упражнений – интерпретация языковых единиц. Приёмы работы: создание вторичного текста по ключевым словам, при помощи синонимических рядов, при помощи незаконченных предложений; определение лексического значения ключевых слов в исходном тексте и др.;

- **творческий** – порождение (определение собственной коммуникативной задачи и отбор языковых единиц с учётом этой коммуникативной задачи и адресата вторичного текста); цель упражнений – создание вторичного текста. Приёмы работы: создание вторичного текста по фотографиям, построение лексической парадигмы, создание вторичного текста с сохранением авторской позиции; создание вторичного текста с изученными языковыми единицами, наделение вторичного текста собственным видением проблемы, заявленной в первичном тексте и др.

Отметим, что основным видом упражнений по совершенствованию коммуникативных умений обучающихся является комплексная работа с текстом (комплексный анализ текста), которая ведётся с использованием определённых алгоритмов (обобщающий алгоритм, алгоритм создания вторичного текста, алгоритм анализа собственного вторичного текста). Приведём в качестве примера **обобщающий алгоритм работы с текстом:**

1. Прочитать текст.
2. Выдвинуть рабочую гипотезу о содержании текста:
 - 2.1. Уметь определять тему текста.
 - 2.2. Проанализировать функциональные возможности языковых единиц по уровням. Определить их роль в раскрытии темы и основной мысли текста; определить целесообразность использования языковых единиц автором текста.
 - 2.2.1. Фонетический уровень.
 - 2.2.2. Словообразовательный уровень.
 - 2.2.3. Лексический уровень.
 - 2.2.4. Морфологический уровень.
 - 2.2.5. Синтаксический уровень.
3. Озаглавить текст. Определить стиль и тип текста.
4. Составить план.
5. Уметь определять основную мысль текста.
6. Определить позицию автора текста посредством анализа функциональных возможностей языковых единиц.
7. Создать вторичный (собственный) текст, исходя из коммуникативных условий, осмыслить его. Представить собственный вторичный текст в классе для обсуждения с обучающимися (диалоговость).

Мы предлагаем использовать для работы по совершенствованию коммуникативных умений у обучающихся в процессе комплексного анализа текста следующие упражнения: 1) языковые упражнения (овладение понятиями о единицах системы языка и характером их связи с единицей высшего уровня этой системы); 2) речевые (овладение понятиями о тексте как результате речевой деятельности); 3) комбинированные (сочетающие в себе элементы языковых и речевых упражнений в контексте определённой коммуникативной ситуации). Они основаны на следующих принципах: речевая направленность, функциональность, ситуативность, личностная ориентация общения, коллективное взаимодействие, моделирование проблемы определённой коммуникативной ситуации, взаимодействия основных видов речевой деятельности (основано на одновременном формировании четырёх видов речевой деятельности), коммуникативности (соединяет в себе овладение языком как средством общения), комплексности (реализуется в параллельном усвоении языка и речи), системности (рассмотрение языка как системного образования и правила его употребления в речи), функциональности (усвоение языковых единиц в тесной связи их с функциями в речи). Охарактеризуем один из видов упражнений.

Конструирование – это метод, основой которого является самостоятельная работа обучающихся по составлению словосочетаний, предложений заданных типов, форм слова; составление предложений по заданной теме, по определённой схеме и т.д.

1.1. Создание вторичного текста по ключевым словам:

Цель: проверить умение обучающихся создавать текст на основе ключевых слов.

- а) лес, тропинка, бежать, плывущие медленно, неожиданно, радость, зелень, тишина, настроение, яркие впечатления;
- б) широкое поле, колышущиеся колосья, яркое солнце, васильки цвета неба, легко, высокие травы, разнотравье;
- в) музыка, с утра до вечера, пчёлы, тонкие струны, лапки, лепестки, цветы, необычные инструменты, запахи, сладкий, солнце, небо.

При этом ключевые слова можно давать в готовом виде, а затем обучающиеся могут отбирать их сами.

1.2. Создание вторичного текста по фотографиям или иллюстрациям.

Цель: проверить умение обучающихся создавать высказывание на основе зрительных образов.

1.3. Создание вторичного текста с помощью предложенных синонимических рядов:

Цель: выяснить, умеют ли обучающиеся использовать синонимы при создании вторичного высказывания.

1.3. а) яркий, ослепительный, красочный, колоритный, сочный, насыщенный, ядовитый, поразительный, пронзительный, выдающийся, убедительный.

Для определения уровня сформированности коммуникативных умений были выделены следующие критерии: 1) восприятие первичного текста (первичное восприятие текста – восприятие коммуникативной ситуации, представленной в тексте); 2) интерпретация первичного текста (понимание коммуникативной задачи автора текста и восприятие языковых средств, реализуемых в тексте, языковых средств, их обусловленности этой коммуникативной задачей); 3) порождение вторичного текста (определение собственной коммуникативной задачи и отбор языковых единиц с учётом этой коммуникативной задачи и адресата вторичного текста). Кроме этого определены уровни сформированности – критический, допустимый, оптимальный.

Совершенствование коммуникативных умений обучающихся – это динамический процесс овладения коммуникативными умениями, связанный с постепенным развёртыванием коммуникативной ситуации, усложнением коммуникативной задачи и изменением коммуникативного статуса коммуникантов. При совершенствовании коммуникативных умений обучающихся учитываются восприятие, интерпретация и порождение текста с последующим усложнением коммуникативной ситуации с учётом трёх участников коммуникации. Приоритетной задачей методики становится поэтапное совершенствование коммуникативных умений у трёх участников коммуникации: начальный этап – умения восприятия исходного текста с учётом адресанта и его коммуникативной задачи; аналитический – понимание исходного текста, его осмысление (интерпретация) с учётом адресата и адресанта и их коммуникативных задач и творческий – умения порождения собственного вторичного текста, отражающего коммуникативное намерение адресанта первичного текста и адресанта вторичного текста и учитывающего адресата.

Основой методики совершенствования коммуникативных умений обучающихся при комплексной работе с текстом является коммуникативный подход, предполагающий такой отбор материала, анализ языковых примеров, которые показывают роль средств языка в передаче мысли, её оттенков и благодаря которому комплексная работа с текстом соотносится с коммуникативной задачей, обеспечивающей возможность вступления обучающегося в процесс коммуникации с адресантом первичного текста.

Литература

Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. – М. 2007.

Кусова М.Л. О возможностях обучения комплексному анализу текста при изучении русского языка в основной школе // Филологический класс. – 2005. – № 13. – с. 56-67.

© Табатчикова К.Д., 2013

Тропина О.В.

Екатеринбурга, МБОУ СОШ №66

ПОДГОТОВКА РЕБЁНКА К ОСВОЕНИЮ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

Известно, что от успешного овладения чтением и письмом во многом зависит весь ход дальнейшего обучения школьника. Среди причин, которые создают проблемы в овладении этими учебными умениями, самой распространённой является недостаточная степень подготовленности детей к школе. Предлагаем систему упражнений, которая поможет целенаправленно подготовить ребенка к чтению и письму.

Зрительно-двигательная координация

Этот компонент графической способности имеет существенное значение для зрительной коррекции графического действия, зрительного планирования действия, копирования действия по образцу.

Формирование зрительно-двигательной координации протекает в три этапа. Первый этап – копирование графических движений. Ребёнок на этом этапе не обращает еще внимания на результаты своих движений, увлекаясь самими движениями. Как правило, дети спонтанно совершают кругообразные или черкающие движения, хотя могут, повторяя за взрослыми, рисовать прямую линию («ниточку», «дорожку»), замкнутый круг («шарик», «мячик»), произвольно выбирать вслед за взрослыми направление движения («квадрат», «домик»). Второй этап – совершение движения с опорой на фигуру-образец. На этом этапе ребёнку уже не нужно видеть действия взрослого, но, наблюдая рисунок-образец он может его скопировать. Третий этап связан с формированием зрительных образов-эталонов. Если такие образы-эталоны, сформированные в памяти ребенка, он может восстановить по памяти увиденную геометрическую фигуру, опознавая знакомые графические элементы, вспомнить и изобразить увиденную букву или цифру.

Восприятие фигуры на фоне

Способность воспринимать фигуру на фоне помогает ребенку удерживать в поле зрения строчку чтения, отыскивать нужную букву или слово в тексте. Следствием недоразвития этой способности является трудность слития букв между собой и низкая скорость чтения. На первом этапе в качестве развивающего упражнения можно предложить метод «переплетенных линий».

На следующем этапе развития способности воспринимать фигуру на фоне главной задачи является научить в поле зрения удерживать ряд дискретных элементов, образующих строчку текста. Для этого используется упражнение «корректирующая проба». Ребенок в этом упражнении должен, просматривая строчки знаков или фигур, подчеркивать некоторые из них, данные на рисунке - образце.

Константность восприятия

Способность воспринимать буквы и цифры независимо от величины, цвета, особенностей шрифта важна для ускорения адаптации ребенка, берущего для чтения новую, незнакомую книгу. Для развития этой способности хорошо использовать следующие упражнения:

- нахождение цифры или буквы среди других;
- чтение фразы (длина от 3 до 6 слов, варьируются цвет, размер и шрифт написания);
- чтение текста «вверх ногами».

Положение в пространстве

Для развития способности ориентироваться в пространстве рекомендуем использовать следующие упражнения:

- «графический диктант»;
- размещение геометрических фигур в соответствии с заданными установками (слева от..., справа от..., между...);
на нелинованной бумаге, не отрывая карандаша от бумаги, соединить линией все фигуры одного типа и т. д.
- проведи линии по середине дорожки, не отрывая карандаш от листа бумаги и не съезжая с дорожки.

Пространственные отношения

Большой трудностью для многих детей является запоминание взаимного расположения элементов фигуры. Многие пишут И как английское N, путают написание Е и З и т. п. Очень продуктивными являются упражнения:

- «узор из спичек». Учитель выкладывает узор (лучше несимметричный), дети смотрят, запоминают, учитель закрывает узор, дети самостоятельно выкладывают у себя на парте. Аналогично впоследствии можно выкладывать сочетания из 2-х или 3-х букв.
- «живая скульптура». Учитель на некоторое время вывешивает сюжетную картину с несколькими персонажами, затем убирает ее. Из детей выбираются «скульпторы» и те, которые хотят изобразить персонажей картины. «Скульпторы» должны расставить каждый персонаж на свое место и помочь найти правильную позу.

Моторный компонент графической способности

В моторный компонент графической способности входит подготовка мышц руки и формирование моторного образа графического действия. Это означает, что уже до школы ребенок должен научиться правильно держать ручку или карандаш и хорошо владеть ими, соизмеряя графическое действие с многими факторами: текстурной бумаги, твердостью-мягкостью карандаша, пространством графического действия, образом изображаемой фигуры. Для отработки данного компонента можно использовать следующие упражнения:

- штриховка;
- «шнуровка»;
- «раскручивание» спирали слева и справа с условием удержания равного расстояния между кольцами спирали (выполнять на нелинованном листе).

В целях оптимизации процесса можно рекомендовать следующие организационные мероприятия:

- включение занятий физическими упражнениями в систему подготовки дошкольников к овладению графикой письма.
- осуществлять преемственность содержания физкультурных занятий и других видов образовательно-воспитательной деятельности детей, обеспечивающих развитие координации, и т. д.
- организация условий для самостоятельной двигательной активности детей, способствующей подготовке к овладению графикой письма,
- соблюдение методических требований: регулярность занятий, хорошая подготовка мест и доброкачественный инвентарь, соблюдение техники безопасности,

- включение в занятие большого количества игр, эстафет, соревнований для повышения активности детей,
- использование музыки для улучшения эмоционального состояния детей и развития чувства ритма и формы,
- обеспечение высокой плотности занятий, путём деления на группы и на команды, применять поточный метод организации,
- подбор уровня сложности с учётом индивидуального подхода к физическому здоровью детей,
- изменения объёма и интенсивности упражнений,
- обеспечение эффективности каждого упражнения по следующим показателям:
 - интерес детей,
 - доступность для большинства детей,
 - включение индивидуальной деятельности каждого ребёнка в групповые игры и эстафеты,
 - чёткость оценки действия каждого ребёнка и команды в целом.

Планирование учебного процесса

- В каждое занятие целесообразно включать упражнения для пальчиков, эстафеты с мелкими предметами, игры с потешками;
- в 50% всех занятий нужно вводить общеразвивающие упражнения в форме ритмической гимнастики;
 - почти все виды ходьбы и бега, включаемые в занятия, могут иметь двигательные задания, направленные на развитие координации движений, пространственных представлений, чувства ритма;
 - значительную часть времени необходимо отводить на выполнение упражнений и игр с предметам.

Литература

- Безруких М.М., Ефимова С.П.* Знаете ли вы своего ученика? – М., 1998.
- Пантина Н.С.* Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа и ориентировки в задании // Вопросы психологии. – 1967.-№4.
- Развивающие игры для детей / Сост. Н.Ехенович.* – М., 2004.
- Волкова С.И., Пчелкина О.Л.* Математика и конструирование. – М., 1999.

© Тропина О.В., 2013

Турыгина Л. В.
Полевской, МБДОУ №67

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Информационное общество требует от личности владения способами работы с информацией. В дошкольном образовательном учреждении способы и приемы обработки информации при овладении содержанием различных образовательных областей, в том числе области «Познание». Поэтому образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы помочь ребёнку овладеть приёмами мыслительной деятельности, позволяющими самостоятельно добывать необходимую информацию, понимать её, применять на практике и самостоятельно продвигаться в выбранной области знаний.

Что такое логика? Слово «логика», если переводить его с древнегреческого, обозначает речь, рассуждение. Логика – это наука о законах мышления и его формах. Владая навыками логического мышления, человек сможет быстро и успешно реализовать себя в современном обществе. Логическое мышление – это вид мыслительного процесса, при котором человек использует логические конструкции и готовые понятия. Логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития мышления человека. Зачем же логика маленькому ребёнку? Для того, что навыки, умения, приобретенные в дошкольном возрасте, послужили фундаментом получения знаний, развития способностей в школе.

Развитие мышления дошкольника проходит несколько этапов. Сначала происходит формирование наглядно-действенного мышления, т. е. все мыслительные операции у малыша происходят через действие. В конце этого периода происходит закладка элементов наглядно-образного мышления: малыш начинает мыслить при помощи образов. А к концу старшего дошкольного возраста начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику рассуждений. Дети учатся самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности.

Проблема развития логического мышления получила широкое отражение в психолого-педагогической литературе. Опубликованы научные исследования, освещающие данную проблему,

теоретически обоснована возможность и необходимость развития логического мышления ребёнка. Однако возрастные рамки начала формирования логического мышления чётко не обозначены. В разработку основ теории развития логического мышления большой вклад внесли П.П. Блонский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов и многие другие. Психолог Л. М. Фридман в своём исследовании, посвященном психолого-педагогическим основам обучения математике в школе, отмечал, что логика мышления не дана человеку от рождения, ею он овладевает в процессе жизни и в обучении. Опоздание с развитием логического мышления – это опоздание навсегда.

Если логическое мышление и воображение хорошо развиты у человека, то он способен творчески мыслить и творчески подходить к поставленным задачам. Для эффективного развития логического мышления можно и нужно решать различные ситуационные задачи и загадки, как стандартные логические задачи-головоломки, так и нестандартные. Это одновременно развивает интеллект, воображение, фантазию.

В дошкольном возрасте интенсивно развивается речь. Обогащается активный, пассивный словарь, формируется звуковая культура речи, поэтому важно, чтобы ребенок, выполняя задание, научился рассуждать, объясняя, почему он делает именно так.

Дошкольный возраст – период, когда основная деятельность – игра. В игре проще усваиваются знания, умения, навыки, при помощи игры легче привлечь внимание ребенка, он лучше запоминает материал. Игры позволяют организовать сложный процесс освоения знаний в интересной для ребёнка форме, придавая умственной деятельности детей увлекательный, занимательный характер. Именно поэтому в процессе игры ребёнок может решить даже те задачи, которые в других условиях кажутся невыполнимыми. В процессе игры моделируются логические конструкции, способствующие формированию логических структур мышления, а также создаются благоприятные условия для применения математических знаний.

Особое место в процессе формирования логического мышления отводится математике. Это обосновано тем, что ни одна другая наука не даёт возможность глубокого и осмысленного перехода от наглядно-действенного мышления к образному, а, затем и к логическому. Кроме того, математические знания предполагают изучение в чистом виде процессов анализа и синтеза через классификацию, группировку, сравнение, что даёт ребёнку возможность самому выводить новые знания из уже известной информации или вновь узнаваемой.

Усвоение математических знаний вызывает существенные затруднения у многих детей. Одна из причин – недостаточная подготовка мышления дошкольников к усвоению таких знаний. Поэтому очень важно формирование логического мышления. Детей необходимо учить, не только вычислять и измерять, но и рассуждать. Одним из средств формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений являются занимательные игры, упражнения, задачи, вопросы. Этот занимательный математический материал чрезвычайно разнообразен по содержанию, форме, развивающему и воспитательному влиянию.

Занимательный материал по своей структуре близок детской игре: дидактической, сюжетно-ролевой, строительно-конструктивной. Как и дидактическая игра, он прежде всего направлен на развитие умственных способностей, способов познавательной деятельности, а также содержит и элементы других видов игр: роль, сюжет, содержание, отражающие какое-либо жизненное явление, действия с предметами, решение конструктивной задачи, любимые образы сказок, рассказов, драматизацию – все это свидетельствует о многосторонних связях занимательного материала с игрой.

Занимательный материал имеет и свою собственную педагогическую ценность, позволяя разнообразить дидактические средства в работе с дошкольниками по формированию у них простейших математических представлений. Он расширяет возможность создания и решения проблемных ситуаций, открывает эффективные пути активизации умственной деятельности, способствует организации общения детей между собой и с взрослыми.

Это могут быть геометрические конструкторы, логические упражнения, задачи на нахождение признаков отличия, лабиринты, задачи-смекалки, загадки, стихи, считалки и многое другое.

Логическое мышление в дошкольном возрасте проявляется преимущественно через отдельные его структурные компоненты и их целостное развитие возможно при условии соблюдения психолого-педагогических требований:

- осуществление педагогического руководства дидактическими играми (применение системы активизирующих вопросов, дозированная система помощи взрослого);
- поэтапное использование дидактических игр;
- опора на сформированные формы мышления;
- одновременное воздействие на эмоциональную, когнитивную, мотивационную сферы личности ребёнка.

Игры проводятся в системе и в тесном контакте с семьей.

Таким образом, овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте. Если приучать его думать и рассуждать, можно существенно помочь ему в дальнейшем быстрее и легче усвоить школьную программу.

© Турыгина Л. В., 2013

Сегова Т. Д., Храмкова Е. Ю.
Нижний Тагил, НТГСПА

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У
СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЯМ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»,
«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в разделе «Развитие образования» сказано, что целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности (Концепция долгосрочного социально-экономического развития 2008).

Необходимость формирования информационно-аналитической компетенции в процессе формирования профессиональной подготовки педагогов в условиях вуза обусловлена спецификой времени и педагогической деятельности. Усиливаются требования к качеству образования, в частности, педагогу в профессиональной деятельности необходимо проходить аттестацию и ему необходимо будет расширять спектр профессиональных проблем в соответствии с последними достижениями науки.

В классификации, определенной в рамках Болонского процесса и общеевропейского проекта TUNING («Настройка образовательных структур в Европе»), направленной на поиск методологических подходов к проектированию компетенций, среди универсальных (общих) или ключевых компетенций выделяются способности к аналитическому виду деятельности. Следовательно, в настоящее время используют термин «информационно-аналитическая компетентность» (Т.М. Елканова, Н.И. Рыжова и др.). Анализ литературы показал, что у разных авторов, в различных источниках нет единства в трактовке и понимании термина «информационно-аналитическая компетентность».

Рыжова Н.И. под информационно-аналитической компетентностью понимает «часть профессиональной компетентности специалиста в предметной области и определяется как готовность к решению профессиональных задач в предметной области (и/или профессиональной сфере) с помощью ИКТ на основе семантической обработки информации в условиях быстрого изменения информационной среды» (Рыжова 2009: 359).

Елканова Т.Н. определяет информационно-аналитическую компетентность как «способность осваивать механизмы выделения смысловой структуры информации, ее оперативного получения, отбора и анализа в ситуации лавинообразного роста ее объемов; предусматривает формирование специалиста, владеющего методами многоаспектной информационной деятельности, способного к адекватной адаптации к быстро меняющимся информационным полям и технологиям, умеющего самостоятельно ориентироваться и успешно функционировать в условиях динамичной информационной среды, способного не только ориентироваться в потоке информации, но и продуктивно использовать полученные знания и информацию как в личных, так и в социально значимых целях» (Елканова 2009: 55). Данное определение, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает термин «информационно-аналитическая компетентность».

Результат образовательного процесса зависит от создания специальных педагогических условий, при выделении которых мы ориентировались на: а) требования, предъявляемые обществом к конкурентоспособному специалисту; б) тенденции изменения содержания образования в высшей профессиональной школе; в) результаты выявленной специфики профессиональной деятельности педагога психолого-педагогического образования. В итоге были выделены следующие педагогические условия:

1. Четкое определение структурных компонентов информационно-аналитической компетентности и выяснение ее роли в профессиональной деятельности студентов.

В современных условиях информационно насыщенной среды одним из видов деятельности будущих педагогов является аналитическая деятельность, которая направлена как на умение находить, оценивать и использовать в своей профессиональной деятельности необходимую информацию, так и анализировать, структурировать информацию, владеть методами ее качественно-содержательного преобразования.

Согласно ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» дисциплины «Русский язык и культура речи», «Теоретические основы и технологии развития речи дошкольников», «Теоретические основы и технологии начального языкового образования», «Детская речь» входят в профессиональный цикл или являются курсом по выбору вариативной части профессионального цикла основной образовательной программы подготовки бакалавров. Основной целью данных дисциплин является формирование профессиональной компетентности бакалавра педагогики в области современной теории и практики развития речи дошкольников, а также формирование профессиональной компетентности в области начального языкового образования путем овладения его лингвистическими и технологическими основами.

Студент должен обладать следующими профессиональными компетенциями в области психолого-педагогического образования:

- готов реализовывать профессиональные задачи образовательных программ (ПКД-2);
- способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности (ПКД-3);
- готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД-4);
- способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПКД-6);
- способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1);
- способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение учебной деятельности (ПКНО-2);
- способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-3);
- готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5).

Программой курсов «Русский язык и культура речи», «Теоретические основы и технологии развития речи дошкольников», «Теоретические основы и технологии начального языкового образования», «Детская речь» предусмотрена самостоятельная работа студентов, которая предполагает:

- подготовку к семинарским занятиям (подготовка к выступлениям с сообщениями и выполнение практических и учебно-исследовательских заданий);
- самостоятельное изучение тем учебной программы, которые имеют высокий уровень учебно-методического оснащения;
- выполнение (по желанию студентов) творческих работ;
- аннотирование педагогической литературы и периодики;
- знакомство с передовым и массовым педагогическим опытом;
- подготовку к практическим занятиям, что предполагает самостоятельное изучение литературных источников, их анализ, интерпретацию в соответствии с задачами занятия, выполнение заданий;
- анализ и аннотирование статей по методике развития речи дошкольников из методических периодических изданий;
- самостоятельное изучение тем учебной программы, базирующихся на ранее изученных курсах («Психологические основы развития речи детей», «Основные лингвистические теории детской речи», «Особенности освоения звуковой и грамматической стороны речи», «Закономерности овладения детьми словом как структурно-семантической единицей языка»);
- ведение словаря-справочника по основным понятиям курса;
- выполнение заданий текущей аттестации;
- анализ и разработка занятий по развитию речи;
- написание рефератов, курсовых работ;
- проведение сопоставительного анализа альтернативных программ по русскому языку по одному из предложенных направлений;

– разработка диагностических заданий для выявления уровня владения младшими школьниками грамматическими (орфографическими, пунктуационными и др.) знаниями и умениями.

Задания для самостоятельной работы по курсам «Русский язык и культура речи», «Теоретические основы и технологии развития речи дошкольников», «Теоретические основы и технологии начального языкового образования», «Детская речь» ориентированы на развитие умений:

- работать с педагогической литературой теоретического характера,
- анализировать и интерпретировать результаты педагогических исследований, обобщать педагогический опыт;
- планировать и реализовывать мини-исследования;
- использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации;
- организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие всех субъектов образовательной среды;
- разрабатывать элементы педагогических проектов;
- работать с лингвистической литературой, научными, справочными изданиями, словарями;
- анализировать языковой материал;
- видеть ошибки в анализируемых текстах;
- соблюдать нормы современного русского языка.

Таким образом, данное условие обеспечивает формирование информационно-аналитической компетентности будущего педагога с учетом требований, предъявляемых современным обществом к конкурентноспособному специалисту.

2. Обогащение информационно-аналитической деятельности посредством применения развивающих технологий и активных методов обучения в рамках отдельной учебной дисциплины, а также на семинарах, в ходе самостоятельной работы студентов.

Системообразующим фактором является деятельность, активность самого студента. Организация этого процесса может обеспечиваться посредством: 1. Организации такого межличностного общения во время занятий, которое предполагает диалог, различные позиции и ситуации, способствующие формированию уважения и способности принять другое мнение, например,

- Беседа на тему: «Какую информацию о человеке мы можем получить по его речи?».
- Дискуссия на тему: «Согласен ли я с высказыванием Сенеки: «Речь людей такова, какова их жизнь?»», «Нужна ли нам заимствованная лексика».
- Обсуждение точек зрения по поводу реформ, проводимых в сфере норм русского языка.
- Написание мини-сочинения на тему «Я в процессе слушания».
- Составление памятки говорящего и памятки слушающего.
- Составление таблицы официальных и неофициальных формул речевого этикета.

2. Соотнесения учебной ситуации с реальной профессиональной деятельностью будущих педагогов и их личным опытом. Этому способствует выполнение следующих заданий:

- проанализируйте любой прием или метод развития речи дошкольника (выделенные Е. И. Тихеевой);
- познакомьтесь со вступительной статьей Л.А.Венгера к книге «Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста». Рассмотрите игровые методы применительно к содержанию методики развития речи детей;
- укажите, на каких занятиях и на каком материале происходит формирование у детей морфологических навыков, обучение их способам словообразования и способам соединения слов в словосочетания и предложения; какие игры и упражнения используются для формирования грамматического строя речи с детьми разных возрастных групп. Изучите ведущие приемы, которые используются воспитателями при обучении детей правильному употреблению морфологических средств, при совершенствовании синтаксиса. Подберите игры и упражнения, которые вы можете порекомендовать воспитателям, определите их дидактическую цель, раскройте содержание;
- опишите содержание выбранной технологии, покажите ее характерные особенности, то есть то, что отличает данную технологию от других. Обоснуйте, почему данная технология актуальна для современного дошкольного образования;
- сопоставьте традиционную технологию обучения грамоте и любую инновационную технологию.

3. Использование специальных технологий, создающих эмоционально насыщенную среду дидактического процесса, способствующих сотрудничеству, совместной творческой деятельности, например,

- разработка проекта развивающей среды для проведения речевых занятий; разработка комплексного речевого занятия для любой возрастной группы с учетом продуманной развивающей среды;

- программированное обучение;
- эвристическая беседа;
- тестирование;
- деловая игра;
- проблемные задачи;
- групповая работа;
- поисковая лабораторная учебная дискуссия;
- анализ речевых ситуаций;
- игровое проектирование.

3. *Организация работы, направленной на формирование потребности в самопознании и саморазвитии будущих педагогов.*

В организации самостоятельной работы студентов используются методы контент-анализа (научный метод выявления и оценки определенных характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы и т. д.), в котором в соответствии с целями исследования анализируются определенные элементы содержания — смысловые единицы или формальные признаки) понимания психолого-педагогических текстов.

В современных условиях достойным внимания могут быть библиотеки текстов по дисциплине в электронном виде. Ознакомление с источниками не только расширяет кругозор будущих исследователей, но и способствует приобретению умения находить необходимую информацию в одном или нескольких источниках; анализировать и критиковать источник; сопоставлять информацию разных источников; судить о достоверности, степени объективности или субъективности содержащихся в нем сведений.

Для того чтобы информация сохранилась надолго, необходимо ее зафиксировать. Мы предлагаем студентам различные формы фиксации прочитанного: составление аннотации, плана текста, конспектов и др.

Таким образом, изложенные в статье теоретические положения создают предпосылки для становления информационно-аналитической компетентности в подготовке будущих педагогов.

Литература

Елканова Т.М. Формирование информационно-аналитической компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования [Текст] / Т.М.Елканова // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 12.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // режим доступа: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> - 2008.

Рыжова Н.И. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения [Текст] / Н.И.Рыжова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2009. – т.11, №4 (2).

© Сегова Т. Д., Храмова Е. Ю., 2013

Эйвазова М.В.

Екатеринбург, МАДОУ ЦРР - д/с № 587

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

«...обучать нужно не тому, что есть, а тому, что будет...» Ю. Горвиц

В современных условиях каждый ребенок должен владеть новым интеллектуальным орудием. Без повышения технологического уровня не мыслится современное образование. В условиях информатизации образования начинают формироваться новые формы и методы обучения детей дошкольного возраста.

Но в образовании со всей очевидностью проявляется противоречие между творчеством в обучении и технологичностью. С одной стороны, требования современной ситуации таковы, что простого обладания некоторой суммой знаний недостаточно, необходима постоянная готовность к изменению, готовность к творчеству. Воспитание творчества должно стоять во главе современного образования. С другой стороны, образование – это всегда определённая технология. Но в жизни становится всё меньше и меньше сфер деятельности, где превалирует репродуктивное начало. Готовя детей к будущему, мы должны готовить их к творческой деятельности. Творчество предполагает новое видение, новое решение, новый подход. Творчество – это привнесение в решение повседневной задачи чего-то нового.

Изменения в образовательных технологиях связаны с целями и задачами современного дошкольного образования и формированием у дошкольников интегративных качеств, определенных в Федеральных государственных требованиях. Одним из условий развития дошкольников является деятельностный подход к формированию интегративных качеств.

Компьютерные технологии все больше и больше внедряются в образовательный процесс. Появляется великое множество простых и весьма сложных компьютерных программ, которые могут применяться в области образования. В зависимости от возраста, развития ребенка и используемых программ компьютер может стать партнером по игре, быть учителем. Имеется множество компьютерных средств, направленных на разностороннее развитие психических функций. Таких, как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление.

Обучение детей дошкольного возраста становится более привлекательным и захватывающим, так как дети в этом возрасте весьма любознательные. Интерактивные и мультимедийные средства направлены на то, чтобы вдохновить обучаемых получать новые знания и различные практические навыки. Интерактивная доска весьма серьезно расширяет границы предъявления образовательной информации, позволяет развивать интерес ребенка к учебному процессу.

Общеизвестно, что большую часть информации мы получаем визуально. Реализовать один из важнейших принципов дидактики – принцип наглядности – значит обеспечить высокий уровень усвоения предлагаемого материала.

Визуальные средства обучения способствуют развитию творческой активности, увлечению предметом, создают наилучшие условия для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает в конечном счете эффективность усвоения материала.

Возможности интерактивной доски позволяют переключить дошкольников на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения. В них объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации (двустороннее движение), вносить поправки и коррективы в содержание представляемого, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы для дальнейшего использования и редактирования.

Ресурсы изобразительного и видео-материала, который может использовать педагог с помощью этого технического средства, безграничны. В сети Интернет и на цифровых носителях можно найти великое множество компьютерных наглядных материалов и обучающих программ по любой теме и использовать их многократно. Интерактивная доска позволяет воспроизводить информацию так, что все воспитанники хорошо видят изображенное на доске. Работая на доске электронным маркером как мышью, воспитатель может быстро и наглядно показать тот или иной способ действия.

Однако наибольший эффект может получить педагог, использующий все возможности доски. Интерактивная доска с помощью специального маркера позволяет перемещать по своей поверхности рисунки, фотографии, тексты, копировать их, вращать, изменять их размер и форму. С помощью маркера интерактивной доски можно не только рисовать на ее поверхности, но и управлять компьютерными программами, нажимать на кнопки, выделять и перетаскивать объекты. Маркер в этом случае заменяет компьютерную мышь. Эта особенность позволяет использовать многие компьютерные программы, в том числе большую часть существующих мультимедийных образовательных программ.

Дошкольникам очень нравится работать с интерактивной доской, занятия становятся интересными и увлекательными. Благодаря наглядности все дети, даже те из них, кто не имеет опыта работы с персональным компьютером, быстро осваивают данное средство обучения. Интерактивная доска снижает психологический барьер в освоении нового, позволяя ребенку преодолеть свой страх перед техникой и начать использовать при решении собственных задач современные информационные технологии. Для детей с высокой познавательной мотивацией также можно предусмотреть дополнительные индивидуальные разноуровневые задания.

Говоря об использовании компьютера и интерактивной доски детьми дошкольного возраста, обычно затрагивают вопрос о сохранении здоровья детей, в первую очередь зрения. Для детей 4-6 лет оптимальная продолжительность игры за компьютером и работы с интерактивной доской составляет 10 минут не более двух раз в неделю. Лучшее время для занятий с компьютером – утренние часы или вторая половина дня после дневного сна. Оптимальные дни недели для занятий с компьютером – вторник, среда, четверг, так как в остальные дни утомляемость детей выше. При соблюдении этих элементарных гигиенических норм и правил, отрицательного влияния компьютера на зрение и нервную систему детей не обнаруживается.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что использование средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития детей достаточно простым эффективным, увлекательным, откроет новые возможности развития ребенка.

ВЫСТАВКА КАК СРЕДСТВО ПРОДВИЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

На сегодняшний день выставка является уникальным механизмом продвижения товаров и услуг. В комплексе маркетинговых коммуникаций выставка, наряду с такими инструментами продвижения, как реклама, PR, стимулирование сбыта, личные продажи, обладает рядом преимуществ. Одним из главных её преимуществ является совокупность использования всех инструментов маркетинга.

В сфере образования данный инструмент является недооценённым ресурсом. Выставки по образовательной деятельности проводятся крайне редко и охватывают небольшую аудиторию.

Образование сегодня – это социальный институт, который дает возможность занять достойное место в обществе и обеспечить высокий уровень жизни. В условиях современного технологического мира роль образования постоянно возрастает и актуальным является развитие и совершенствование инструментов продвижения образовательных услуг.

Если говорить непосредственно о рынке образовательных услуг в современной России и в г. Екатеринбурге в частности, то особенно остро в продвижении и развитии своих услуг нуждается сфера дошкольного образования. Во-первых, в связи с дефицитом мест в муниципальные детские сады на рынке существуют детские сады коммерческого типа, которые, в свою очередь, испытывают недостаток в эффективных средствах продвижения и в информированности целевой аудитории об их преимуществах. Во-вторых, необходимо учитывать изменения в законе «Об образовании РФ», согласно которым муниципалитет имеет законное право отказывать ребенку в поступлении в детский сад из-за отсутствия свободных мест (ст. 68), отношения между детским садом и родителями в области присмотра и ухода полностью переводятся на договорные (ст. 66). В новом варианте закона отсутствует ныне действующая норма, согласно которой с родителей разрешается взимать не более 20% (для многодетных – не более 10%) от стоимости услуг по присмотру и уходу за детьми в муниципальном детском саду (закон «Об образовании РФ»). Как следствие, плата за пребывание ребенка в муниципальных детских садах заметно «подрастёт», тем самым и муниципальные, и коммерческие учреждения переводятся в одну ценовую категорию. Из этого вытекает, что конкуренция среди дошкольных учреждений будет высокой, что, в свою очередь, рождает потребность в их продвижении.

Одним из самых эффективных средств продвижения в данной сфере может стать выставка. По словам С.А. Езоповой, сегодня данный инструмент является неотъемлемым атрибутом деятельности по продвижению любой компании, которая ставит своей целью развитие, расширение и укрепление своих позиций на рынке (Езопова 2003: 47).

Такое мероприятие, как выставка, позволяет решать основные задачи, которые ставит перед собой образовательное учреждение. Такими задачами являются: создание благоприятного имиджа, установление партнёрских связей, а также возможность личного контакта двух заинтересованных сторон.

По словам А.С.Беляновского, выставочные мероприятия способны привлечь большое количество потенциальных клиентов, а также предоставляют возможность образовательному учреждению оценить свои успехи (Беляновский 2006: 1).

Цели и задачи выставки:

- развитие и повышение уровня детских дошкольных учреждений коммерческого типа,
- частичное решение проблемы поиска родителями мест в детских садах города Екатеринбурга,
- установление деловых связей с фирмами-производителями детских товаров, продуктов питания.

Для успешной реализации целей и задач выставки необходимо учитывать особенности целевой аудитории мероприятия, которая включает в себя, по меньшей мере, 4 основные группы потенциальных потребителей образовательных услуг:

1-ая группа – мужчины и женщины, возраст от 22 до 60 лет (родители, бабушки, дедушки, опекуны).

2-ая группа – дети, возраст от 1,5 до 6 лет.

3-я группа – учреждения дошкольного образования (детские сады, а также школы развития) коммерческого типа.

4-я группа – торговые представители.

Для представителей первой группы выставка является возможностью выбора детского учреждения для своего ребёнка. На данном мероприятии каждый детский сад представляет своё учреждение и оказываемые им услуги, в частности, родителям предлагаются программы развития и демонстрируются дополнительные возможности, которыми обладает тот или иной детский сад.

Следует отметить, что с помощью выставки родители смогут сделать некий срез по всем представленным детским учреждениям: у них появляется возможность познакомиться непосредственно с персоналом и руководителем понравившихся учреждений, при личном контакте задать все интересующие их вопросы. Тем самым, используя метод сравнения, родители смогут определиться с выбором детского сада для своего ребёнка.

2-ая группа – это дети, которые, в отличие от первой группы, не принимают решения в выборе детского учреждения на выставке, хотя вся деятельность детских садов направлена непосредственно на них. В связи с этим мы считаем, что данное мероприятие должно стать для них местом, где они смогут увидеть и оценить новые формы занятий, посмотреть на выступления своих сверстников и просто весело и с пользой провести время.

Данное мероприятие представляет интерес для других детских садов, так как именно на выставке руководители подобных учреждений смогут обсудить, выяснить ряд вопросов, которые важны для данной сферы. Для детских садов выставка является хорошей возможностью показать лучшие стороны своего учреждения, а также является площадкой для обмена опытом. Учитывая специфику детских садов (коммерческого типа), руководители могут продемонстрировать успехи в области применения новых программ и другие достижения в развитии своего учреждения только посредством выставки. Это связано с тем, что дошкольные учреждения (коммерческого типа) практически не имеют поддержки со стороны государства. На сегодняшний день подобные учреждения относятся к сфере бизнеса, где каждое учреждение самостоятельно находит пути для своего развития.

Из-за охвата большой целевой аудитории выставка представляет интерес для торговых представителей, поскольку на ней, как правило, предлагается широкая линейка товаров: детская мебель, детские игрушки, книги, методическая литература, продукты питания, игровые комплексы (горки, стенки, батуты), медицинские товары и др. Для торговых представителей выставка является хорошей возможностью для сбыта своей продукции, а для руководителей детских учреждений – это возможность для заключения выгодных договоров на поставку того или иного товара.

Проводить выставку следует каждый год. Именно ежегодное проведение выставки способствует успешному развитию образовательных программ, знакомству с новыми методами обучения и воспитания и внедрению их в практику работы дошкольных учреждений разного типа.

С учетом типа целевой аудитории выставки, в частности детей, которые должны пройти адаптационный период при поступлении в дошкольное учреждение, её целесообразно проводить в конце учебного года (апрель, май) или перед началом следующего (август). Это связано с тем, что родители предпочитают в первый раз отдавать своих детей в дошкольное учреждение либо в тёплое время года, либо с началом отопительного сезона.

По направлению работы выставку дошкольных учреждений коммерческого типа следует отнести к нескольким направлениям:

1. *Информационно-ознакомительное направление.* На выставке можно получить полную информацию о частных садиках города Екатеринбурга, более подробно ознакомиться с теми или иными образовательными программами. Кроме этого, данное мероприятие позволяет лично познакомиться с руководителем и персоналом понравившегося детского сада. На данном этапе посетители смогут сделать информационный срез по всем представленным организациям, методом сравнения определить достоинства и недостатки детских учреждений, что облегчит потенциальным клиентам правильный выбор детского учреждения для своего ребёнка.

2. *Направление развития коммуникации / контактов.* Выставка позволяет установить контакты между следующими группами:

– Представители образовательных учреждений – потенциальные клиенты, поскольку одной из главных задач выставки является заключение договоров на оказание образовательных услуг.

– Представители образовательных учреждений – представители других образовательных учреждений, в частности руководители, методисты, воспитатели подобных учреждений. Это необходимо для успешного развития частных детских садов. Общаясь между собой посредством «круглого стола», презентаций, руководители делятся опытом, что, в свою очередь, помогает избежать ошибок, которые были допущены в использовании той или иной образовательной программы или методики.

– Представители образовательных услуг – потенциальные спонсоры (торговые, лизинговые, страховые компании и др.) Данная связь даёт возможность торговым компаниям более активно реализовать свою продукцию. Наряду с этим образовательные учреждения получают финансовую поддержку.

– Представители образовательных услуг – государство (различные уровни власти). Правильно выстроенный диалог между ними даёт возможность первым, заручившись поддержкой вторых,

успешно развиваться. В свою очередь, органы власти, участвуя в выставочных мероприятиях, способны активнее реагировать на запросы и пожелания общества в целом.

– Представители образовательных услуг – иностранные партнёры. Эта связь предполагает обмен опытом, заключение договоров по активному сотрудничеству в сфере образования.

По способу проведения выставку дошкольных образовательных учреждений следует отнести к типу выставки-презентации. Кроме показа слайдов с подробными комментариями, в выставке можно использовать творческие работы детей, которые отражают ту или иную образовательную программу. Также в рамках выставки можно показать творческие номера детских коллективов, которые существуют в том или ином частном садике.

Продуманная, проработанная, яркая презентация, включающая творческие работы детей, способна добиться хороших успехов на выставке, а также позволяет организации достойно выглядеть в глазах потенциальных клиентов.

Программа выставки дошкольных учреждений может включать в себя следующие мероприятия: «круглый стол»; консультации специалистов; мастер-классы; развлекательная программа.

Важными вопросами, которые непосредственно связаны с проведением выставки, являются поиск места проведения выставки, её организаторы и спонсоры.

Анализ выставочной деятельности города Екатеринбурга, в частности площади, на которых проводятся выставки, посвящённые образованию, дает основание утверждать, что данное мероприятие следует проводить в КОСК «Россия» (культурно-оздоровительный спортивный комплекс). Данное учреждение обладает богатой инфраструктурой, которая отвечает всем необходимым требованиям для проведения выставок, ярмарок, презентаций.

Организатором выставки дошкольных учреждений может выступить «Форум женщин УрФО», деятельность которого направлена на поддержку семей, детей и у которого есть опыт проведения подобных выставок (выставка «Мать и дитя»).

Спонсорами могут выступать торговые компании, которые производят товар, необходимый для дошкольных учреждений, в частности мебель, игрушки, продукты питания, литература и др.

Резюмируя, можно сказать, что «выставка – это шаг, который приближает будущее уже сегодня. Выставка – это действительно море возможностей: установление контактов с новыми покупателями и потребителями, поставщиками, посредниками; поддержание отношений со старыми клиентами; анализ ситуации в отрасли и тенденций ее развития; изучение всех категорий клиентов и конкурентов; масштабная презентация продукции компании; возможность демонстрации нового продукта» (Захаренко 2007:27).

Литература

Александрова Н.В., Филоненко И.К. Выставочный менеджмент: стратегии управления и маркетинговые коммуникации. – М., 2006.

Беляновский А.С. Мы выбираем, нас выбирают. – М., 2006.

Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании. – М., 2003.

Захаренко Г. Выставка. Техника и технология успеха. – М., 2006.

Козырьков Р. В. Специфика экономических отношений на рынке образовательных услуг. – М., 2011.

Назаренко Л.Ф. Выставка как инструмент маркетинга. – М., 2007.

© Яцук Н.А., 2013

В помощь обучающимся

В данном разделе приводится информация об учебных пособиях, подготовленных преподавателями УрГПУ, в том числе преподавателями кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства.

Комарова З.И. МЕТОДОЛОГИЯ, МЕТОД, МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЛИНГВИСТИКЕ: учебное пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2012.

Книга знакомит с основами методологии лингвистических исследований, с методами лингвистических исследований. Определены общенаучные методы и приемы исследования, используемые лингвистами, описана системная лингвистическая методология, методы и методики частных парадигм лингвистики. Представлена технология создания текста исследовательской работы, в том числе технология поиска научной информации, изучения литературы по проблеме исследования, описания результатов исследования.

В описании методов и методик частных парадигм лингвистики содержится материал, значимый для учителя, актуальный с позиции ФГОС, определения содержания предметной области «Русский язык» и освоения младшими школьниками данной предметной области. Автор описывает метод и методику социолингвистики, этнолингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации.

В библиографический раздел включена информация о научной литературе, словарно-справочной, источниках материала, что, безусловно, также поможет в ходе исследовательской работы и на этапе оформления ее результатов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ДЕТСТВА: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012.

Учебное пособие «Теоретические основы и методика филологического образования в период детства» является коллективным трудом ученых-педагогов, преподавателей кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета: Н. В. Багичевой, М. Л. Кусовой, Е. И. Плотниковой, С. В. Плотниковой, Е. В. Посашковой, С. Е. Приваловой, С. Д. Томиловой, В. А. Шуритенковой.

Авторы учли опыт создателей прежних учебников подобной направленности и подготовили оригинальное учебное пособие, приближающееся к учебным пособиям нового поколения. Это нашло отражение как в отборе содержания, так и в его структурном построении. Авторами пособия предпринята небезуспешная попытка преодолеть разрыв между обучением и речевым и литературным развитием ребенка в ДОУ и начальной школе. В основу учебного пособия положены закономерности речевого и литературного развития ребенка с раннего возраста до 10 лет, определяющие содержание языкового и литературного образования в период детства.

Впервые в практике создания учебных пособий по методике обучения русскому языку и литературе осуществлена интеграция дисциплин предметной подготовки учителей начальной школы и педагогов ДОУ. Данный подход позволяет будущим педагогам соотнести содержание двух ступеней образования, дошкольного и начального школьного, увидеть перспективы реализации таких принципов дидактики, как преемственность и перспективность в обучении, следовательно, дает возможность выбрать верную стратегию речевого и литературного развития ребенка в процессе формирования знаний о русском языке как полифункциональной знаковой системе и литературе как виде искусства.

Плотникова С. В., Шуритенкова В. А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 277 с.

Данное учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», а также по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») и «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика начального образования»).

В пособии излагаются основы методики обучения русскому языку: раскрывается содержание начального языкового образования, описываются методы и приемы обучения, реализующие разные направления языкового образования младших школьников. Материал пособия отражает требования нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, ориентирован на освоение студентами содержания новых программ и учебно-методических комплексов по русскому языку для начальной школы.

Пособие содержит систематизированный учебный материал по всем разделам методики преподавания русского языка как родного в начальной школе: методике обучения грамоте, методике изучения языковой теории, методике обучения орфографии и методике развития речи учащихся. Методический аппарат включает задания для самостоятельной работы, списки дополнительной литературы и вопросы для самоконтроля. Выполнение студентами заданий для самостоятельной работы позволит им не только освоить содержание соответствующей части пособия, но и расширить и углубить знания по разделу, овладеть методическими умениями. Обращение к дополнительной литературе поможет получить представление о современных подходах к организации процесса обучения языку, о тенденциях развития языкового образования. Вопросы для самоконтроля могут использоваться студентами при подготовке к зачету или экзамену по соответствующему разделу курса методики обучения русскому языку в начальных классах.

Плотникова С. В. РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКОНА РЕБЕНКА: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 224 с.

Учебное пособие С. В. Плотниковой посвящено описанию закономерностей развития лексикона ребенка дошкольного и младшего школьного возраста и предназначено для студентов, обучающихся по специальностям «Педагогика и методика дошкольного образования» и «Педагогика и методика начального образования», а также по направлению «Педагогическое образование».

Развитие лексикона ребенка рассматривается в двух аспектах: лингвистическом и методическом. Лингвистическое описание процесса лексического развития ребенка включает изложение общих закономерностей речевого онтогенеза и его основных этапов, характеристику единиц детского лексикона в динамике от раннего возраста до десяти-одиннадцати лет и основных тенденций развития семантической структуры слова в сознании ребенка, анализ типичных для детей лексических ошибок. Методический аспект проблемы развития лексикона ребенка раскрыт с позиций непрерывности процесса языкового образования: определены общие принципы организации лексико-семантической работы в ДОУ и начальной школе, затем описаны особенности содержания и методов обогащения словарного запаса детей разного возраста.

Пособие содержит систематизированное изложение теоретического материала и аппарат для организации его усвоения. Вопросы для предварительной ориентировки в содержании параграфа помогут студенту выделить главное и лучше усвоить материал при самостоятельном изучении, осуществить самоконтроль после прочтения параграфа. Для углубленного изучения материала предназначены вопросы и задания, помещенные после каждого параграфа. В конце глав приведены списки литературы, которую студент может использовать для углубления и расширения знаний по теме.

Материал пособия будет интересен не только студентам указанных выше специальностей, но и студентам, магистрантам и аспирантам, специализирующимся на изучении детской речи, а также педагогам дошкольных учреждений и начальных классов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т; Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова, С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 272 с.

Данное учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», а также по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»).

В пособии представлено систематизированное изложение материала двух учебных дисциплин профессионального цикла, усвоение которых необходимо для организации процесса филологического образования младших школьников: «Русский язык» и «Теория и технология начального языкового образования».

В первом разделе пособия дается краткая характеристика основным понятиям курса русского языка, раскрываются особенности трактовки некоторых понятий в научной и школьной грамматиках. Вопросы и задания в этой части пособия направлены не только на усвоение лингвистических понятий и овладение умениями лингвистического анализа, но и на установление студентами межпредметных связей, осознание методических проблем, связанных с усвоением соответствующих понятий школьниками.

Второй раздел пособия посвящен изложению основ методики обучения русскому языку в начальной школе. С позиций современной науки раскрываются содержание и методы работы по всем направлениям начального языкового образования: обучения чтению и письму, ознакомления с основами знаний о системе языка, совершенствования речи учащихся. Вопросы и задания в данном разделе обеспечивают овладение методическими умениями, связанными с анализом учебников,

методических разработок, детских работ, с планированием и осуществлением процесса обучения младших школьников русскому языку.

Учебно-методическое пособие «ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА» (составители Е.В. Посашкова и С.Д. Томилова, доценты кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства)

Учебно-методическое пособие «Детская литература» соответствует требованиям программы подготовки бакалавриата по направлению 050100 «Педагогическое образование». Уровень изложенного в нем материала соответствует современному уровню развития литературоведения и методики преподавания литературы в начальной школе и методики развития речи в ДОУ и способствует формированию у студентов системы знаний по истории русской и зарубежной детской литературы.

В пособии выделяются традиционные разделы, связанные с изучением лекционного материала и заданиями к практическим занятиям; также включены списки учебной и художественной литературы, научных статей, учебных пособий и монографий, изучаемых в данном курсе; дан перечень основных дидактических единиц, которые должны знать студенты в результате изучения данного курса. Помимо этого в учебно-методическое пособие включены материалы, способствующие организации самостоятельной работы студентов: контрольные вопросы и задания для организации самопроверки и самоконтроля; список произведений детской литературы, необходимый для прочтения; задания для контрольных работ; примерные варианты тестовых заданий; вопросы к экзамену.

Данное учебно-методическое пособие отличается качеством методического материала, которое проявляется в отборе материала для практических занятий, подборе вопросов для изучения произведений, способствующих их детальному изучению. Сам отбор художественных произведений для изучения осуществлен авторами таким образом, чтобы они входили как в программы дошкольных образовательных учреждений, так и в программы по литературному чтению для начальной ступени общего образования. Такой характер содержания пособия позволяет сформировать не только знания, но и практические умения будущего педагога ДОУ и учителя начальной школы в области квалифицированной работы с литературными художественными произведениями.

«ПОЛНАЯ ХРЕСТОМАТИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С МЕТОДИЧЕСКИМИ ПОДСКАЗКАМИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ» (автор-составитель С.Д. Томилова, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства)

Данная хрестоматия представляет собой двухтомное издание, предназначенное для детей от рождения до семи лет, педагогов и родителей. Ее задача – не только вызвать у ребёнка интерес к художественной литературе, но и воспитать грамотного читателя с первых лет его жизни, заложить фундамент читательской культуры.

Актуальность данной хрестоматии и ее практическая значимость связаны с полнотой и качеством произведений, предложенных детям для ознакомления, отобранных с учетом доступности, художественности, ориентации на жизненные и духовные потребности детей, как прошедших проверку временем, так и не столь широко известных читателям.

Одной из особенностей данной хрестоматии можно считать ее внутреннее деление не только по возрастам, но и по тематическому принципу с вычленением микротем («Мир природы», «Мир животных», «Мир детства», «Мир игры» и другое), что дает возможность свободно обращаться к произведениям из любой части двухтомной хрестоматии, сочетая уже знакомые произведения с новыми, тематически близкими или противоположными.

«Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей» отличается и качеством методического материала, которое проявляется в наличии специальных разделов, помогающих взрослому правильно и продуктивно организовать работу по литературному развитию ребенка: «Методические подсказки для взрослых», «Контрольные вопросы», «Методическая копилка». «Методические подсказки для взрослых» объясняют особенности восприятия произведений детьми определенного возраста, а также определяют основные направления, по которым воспитатель или родитель может строить свою работу с детьми. Контрольные вопросы после каждого крупного произведения или нескольких произведений, связанных общей тематикой помогают ребенку постичь авторский замысел и способствуют формированию грамотного читателя, развитию его творческих способностей, воображения и речи. «Методическая копилка» предлагает родителям и педагогам общие рекомендации по развитию интереса детей к чтению.

Данная хрестоматия дает возможность использовать предложенные произведения для литературного развития ребенка не только в практике работы в ДОУ, но и при организации семейного чтения.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Речевое развитие ребенка в период детства

Андреева И. Н.

Развитие речевых творческих способностей дошкольников средствами музыки, эйдегетики, метода моделирования и нетрадиционных методов развития эмоциональной сферы с помощью деревянных ложек3

Анохина Е.В.

Профилактика дисграфии на почве несформированности языкового и звукового анализа у слабовидящих школьников5

Антипова Е.В.

Проектная деятельность как средство развития речи старших дошкольников с особыми образовательными потребностями..... 10

Аракчеева Н. В., Уфимцева М. А., Фаизова Е. Г.

Использование приемов мнемотехники в комплексном развитии речи у детей с ОВЗ 12

Батина У. А.

Работа со сказкой как способ развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР14

Березина Е. С.

Развитие речи детей дошкольного возраста посредством организации подвижных игр16

Булатова Н. И.

Формирование артикуляционного аппарата у детей младшего дошкольного возраста.....17

Буракова М. А.

Зрительно-двигательные гимнастики как средство комплексной коррекции зрительных и речевых нарушений детей дошкольного возраста18

Бушуева Г.Д.

Влияние пальчиковых игр на развитие речи детей дошкольного возраста21

Воронцова И. К.

Комплекс упражнений по развитию связной речи младших школьников на уроках русского языка23

Гилязева В.Р.

Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе адаптации к ДОУ25

Голубева И.А.

Развитие мелкой моторики рук дошкольников через нетрадиционные методы (применение массажера су-джок)27

Дегтярева Л.В.

Нейропсихологический подход в коррекции речевых нарушений в условиях работы логопункта детского сада28

Дю Н.В.

Использование информационно - коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи30

Дюдина М.С.

Речевая деятельность младших школьников.....31

Ждановских Н.И., Мошкина О.В.

Использование инновационных технологий арт-терапии в образовательном пространстве ДОУ при работе с детьми, имеющими нарушения речи34

Зайцева Г.М.

Формирование коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья посредством ритмических игр в кругу36

Зиннурова Г.Ш.

Развитие речевых коммуникативных умений у старших дошкольников38

Ибрагимова Ф.И.

Использование подвижных игр и упражнений с речевым содержанием в условиях организации работы секции «ориентировка в пространстве»39

Кабетова Е. В.

Развитие диалогической речи41

Канцырева А. К.

Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОУ.....43

Катрухина О.С.	
Использование метода наглядного моделирования в речевом развитии дошкольников.....	45
Коровкина Н.В.	
Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи дошкольников	48
Косарева Л.В.	
Развитие речи детей младшего дошкольного возраста посредством использования программы дополнительного образования детей «Речецветик».....	52
Крицина А.Д.	
Формально-семантические особенности речи детей дошкольного возраста	54
Кузнецова А.В.	
Использование скороговорок для развития речи младших школьников.....	57
Лаевская Н.Л., Белопащенко И.В., Сапелкина И.И., Дьяконова В.В., Залецкая Н.Н.	
Совершенствование навыков речевой практики детей с тнр в условиях интеграции образовательных областей	58
Лезина Л.А.	
Развитие монологической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством составления описательных рассказов с использованием мнемотаблиц	61
Леонова Д.В.	
Развитие выразительности речи детей старшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора	62
Лескова А.А.	
Формирование коммуникативных умений младших школьников	65
Макарова Е.О.	
Устранение гиперсаливации у детей с дизартрией	66
Маркова Н.В.	
Формирование речевых умений у детей младшего дошкольного возраста	69
Матанцева О.В.	
Воспитание звуковой культуры речи младших школьников	70
Молчанова Е.О.	
Современные подходы к речевому развитию ребенка дошкольного возраста	72
Моркан В.А.	
Развитие звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста для успешного усвоения фонетики и орфографии в начальной школе.....	74
Мухаярова Ю.Г.	
Развитие речи и коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста в процессе двигательной деятельности.....	78
Овчинникова И.Н.	
Развитие словесного творчества детей старшего дошкольного возраста средствами сказки в условиях реализации программы Н.М. Крыловой «Детский сад – Дом радости».....	81
Останина Ю. Н.	
«Если дошкольник плохо говорит».....	83
Панченко Л.С.	
Взаимодействие логопедической и психологической службы в коррекции речи у детей дошкольного возраста.....	85
Песошнова Л.Г.	
Активизация речи детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность.....	87
Плоскова Л.В.	
Особенности коррекции недоразвития речи у слабовидящих детей дошкольного возраста.....	89
Позолотина Е.В.	
Развитие речи и коммуникативных навыков детей в процессе интеграции образовательных областей ФГТ	93
Привалова С. Е.	
Развитие речевой деятельности дошкольника.....	95
Распопова М. А.	
Своеобразие детского диалога.....	97
Садиulina Т. Ф.	
Развитие речи детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения через «минутки вхождения в день».....	99

Соковнина Е.В.	
Формирование навыков игры на детских музыкальных инструментах как одно из условий развития музыкальных способностей и речи дошкольников.....	101
Старцева С. А.	
Развитие правильной речи как залог успешного обучения в школе.....	104
Сырых Т.М.	
Система дидактических упражнений как средство формирования звуковой культуры речи детей четвертого года жизни.....	106
Титуренко Л. В.	
Формирование речевой готовности детей дошкольного возраста к овладению грамотой	108
Тихонова Е. Б.	
Развитие монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.....	110
Фрыкова С. А.	
Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	112
Халикова С.Ш.	
Театрализованно–игровая деятельность как средство речевого развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и их успешной социализации.....	115
Хасанова Н. С.	
Развитие интонационной выразительности речи детей дошкольного возраста в условиях реализации интегративного подхода.....	117
Чернышева Н.А.	
Формирование грамматического строя речи у детей 3-5 лет.....	118
Шарипова В. Г.	
Важность диалога в развитии речи ребенка – дошкольника.....	120
Шмыгун М.А.	
Роль родного языка и речи в развитии ребенка.....	121
Шуритенкова В. А.	
Активизация речевой деятельности детей 6-7 лет и мотивация создания ими оценочного высказывания во время наблюдения за природой.....	123
Ягупец М.Л.	
Почему ребенок плохо говорит?.....	126

Языковое образование в период детства

Аршинова О.М.	
Использование информационных технологий при обучении орфографии в начальной школе	129
Багичева Н.В.	
Семантический диссонанс в постижении орфографии.....	132
Бахарева Е.А.	
Лингвокультурологический подход в преподавании английского языка в начальной школе.....	134
Болдырева Л.И.	
Лингводидактические аспекты овладения русским (неродным) языком в условиях школьного обучения.....	135
Волкова Е. М.	
Совершенствование словаря младших школьников на уроках русского языка.....	137
Галкина Н.В.	
Обогащение словаря учащихся младших классов на основе знакомства с системными связями слов (из опыта работы).....	140
Груздева Н.А.	
Лингвистические проекты пятиклассников.....	143
Кузьминых Е.Л.	
Языковой портрет дошкольника (в контексте семьи).....	145
Кусова М.Л.	
О способах определения значения слова в детской речи.....	146
Никитина Т.В.	

Организация работы с лексикой на уроках русского языка с использованием исследовательских методов	149
---	-----

Остренкова М.А.

Диалектная лексика как средство изучения семантики константы национальной культуры <i>слово</i> на уроке русского языка.....	151
--	-----

Плотникова С. В.

О содержании обучения младших школьников умению пользоваться словарем.....	154
--	-----

Привалова С. Е., Ахматгалиева М. С.

Формирование грамматического строя речи детей дошкольного возраста (морфологическая сторона речи).....	157
--	-----

Привалова И.Л.

Использование лексического материала с целью развития языковой личности младшего школьника.....	160
---	-----

Скачкова Е.И., Плаксина Е.Б.

Особенности овладения диалогом детьми младшего школьного возраста на уроках английского языка.....	162
--	-----

Троицкая Ю.К.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка.....	164
--	-----

Чиликова И.А.

Работа над фразеологизмами в начальной школе как средство раскрытия культурологического содержания языковых единиц.....	166
---	-----

Янгирова Н.В.

Языковой портрет современного ребенка.....	168
--	-----

Литературное развитие и литературное образование в период детства

Абдрахманова С.В.

Воспитание нравственно-патриотических чувств у детей дошкольного возраста в рамках реализации проекта «книга памяти».....	171
---	-----

Антоненко О.С.

Метод проектирования в детском саду проект «наши любимые книги».....	173
--	-----

Балеевских Т.Н.

Путь от читателя к читателю.....	175
----------------------------------	-----

Градусова Л.В., Левшина Н.И.

Интеграция речевого и литературного развития дошкольников.....	177
--	-----

Иваненко Д.О., Посашкова Е.В.

Диагностика исследовательских умений на уроках литературного чтения в 4 классе.....	180
---	-----

Климентьева О.В.

Литературное развитие обучающихся посредством курса «художественной культуры Екатеринбурга» в школе первой ступени.....	186
---	-----

Леваднюк Н. В.

Организация словарно-семантической работы на уроках литературного чтения в начальной школе (на материале устаревших онимов).....	187
--	-----

Моисеева Л.А.

Роль поэзии в развитии личности ребенка.....	189
--	-----

Плаксина Е.Б.

Чтение художественной литературы в уголке детской книги.....	193
--	-----

Пушкина О.Н.

«Фантасты предупреждают» (проектная деятельность при изучении фантастической литературы в 5-7 классах).....	195
---	-----

Рехачева С.В.

«Как учить с детьми стихи... играючи».....	197
--	-----

Самохина Л. С.

Работа над литературоведческими понятиями на занятиях элективного курса «Азбука сочинительства».....	198
--	-----

Севастьянова О.Н.

Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством ознакомления с художественными произведениями уральских писателей.....	201
Соловьева Е.И.	
Специфика детских книг.....	204
Томилова С.Д.	
Комплексно-тематический подход в проектировании содержания литературного развития Дошкольников.....	205
Трофимова И.Н.	
Уроки литературного чтения как способ формирования коммуникативных компетенций младших школьников.....	206
Фёдорова И.А.	
Методика обучения составлению характеристики литературного героя в начальной школе.....	208
Чукина Н.Л.	
Литературное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	210

Ресурсное обеспечение

Андреевских И. В.

Семинары-практикумы как средство повышения профессиональной компетентности педагогов в использовании ИКТ В образовательном процессе ДОУ.....	212
--	-----

Ахмадиева Е.Ф.

Формирование информационной компетентности школьников на уроках русского языка.....	213
---	-----

Воинкова С.

Компьютерные технологии как средство формирования орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста.....	215
--	-----

Волкова Е. М.

Дистанционные технологии как средство организации самостоятельной работы учащихся начальных классов.....	217
--	-----

Вохмякова И. Н.

Эстетизация развивающей среды ДОУ.....	219
--	-----

Головатенко Л. Н.

Театрализованная деятельность в ДОУ.....	222
--	-----

Ильина Т.Б.

Требования к профессиональной подготовке учителей в условиях поликультурной школы.....	224
--	-----

Косарева С.В.

Самообразование: структура, функции.....	228
--	-----

Кохичко А. Н.

Текст как важнейшее средство «проживания» младшими школьниками русских национальных ценностей при обучении русскому (родному) языку.....	231
--	-----

Кузьменко Т.В., Панова Н.В.

Формирование толерантности у детей дошкольного возраста.....	235
--	-----

Мамедова Н.М.

Речь педагога ДОУ, как фактор повышения профессиональной компетентности.....	238
--	-----

Плотникова Е. И.

Усвоение студентами синтаксиса и пунктуации простого предложения.....	239
---	-----

Самсонова Л. А.

Взаимодействие ДОУ и семьи в воспитании ребенка.....	243
--	-----

Смирных О.А.

Основные подходы к предупреждению и ликвидации неуспеваемости младших школьников по русскому языку.....	245
---	-----

Смолярук Е.Л.

Критериально-оценочная деятельность педагога как условие формирования тестовой культуры младшего школьника.....	251
---	-----

Сокуренок Н. В

Педагогические условия успешного овладения навыками письма.....	255
Столярова С. Л.	
Работа над ошибками на уроках русского языка в начальной школе.....	257
Табатчикова К.Д.	
Особенности совершенствования коммуникативных умений у обучающихся при комплексной работе с текстом (комплексном анализе текста).....	259
Тропина О.В.	
Подготовка ребёнка к освоению чтения и письма.....	262
Турыгина Л. В.	
Формирование логического мышления у детей дошкольного возраста.....	264
Сегова Т. Д., Храмкова Е. Ю.	
Формирование информационно-аналитической компетентности у студентов, обучающихся по профилям «Начальное образование», «Дошкольное образование».....	266
Эйвазова М.В.	
Дидактические возможности использования интерактивной доски в образовательном процессе в период дошкольного детства.....	269
Яцук Н.А.	
Выставка как средство продвижения дошкольных образовательных учреждений.....	270
<i>В помощь обучающимся.....</i>	274

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
Филологическое образование в период детства
Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, молодых ученых,
педагогов - практиков
«Содержание филологического образования в период детства»
16-17 апреля 2013 года
Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 10.04.13. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Таймс. Бумага офсетная. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 18,5. Тираж 120 экз. Заказ № 4099

Отпечатано в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@dialup.utk.ru