

МОЛОДОЙ
учёный



V Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

Часть I



Чита

УДК 37(063)

ББК 74

А43

Главный редактор: *Ахметова Г. Д.*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. – iv, 86 с.

ISBN 978-5-905483-17-2

В сборнике представлены материалы V Международной научной конференции «Актуальные задачи педагогики».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Александрова Л.М.

Творческая индивидуальность и индивидуальный стиль деятельности учителя
в современной педагогике 1

Подоляк Д.О., Зайцева А.С.

Уроки окружающего мира с использованием мультимедиа проектора 2

Подулыбина А.В.

Заболевания органов дыхания у детей 5

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Курчий О.В.

Освещение эстетического воспитания детей в семье на страницах периодической прессы
(50–80-е гг. XX в.) 8

Назаренко О.С.

Роль народных библиотек во внешкольном образовании детей и подростков
на рубеже XIX – XX вв. 10

Никулина Е.Г.

Предпосылки становления профессиональной подготовки учителей в России в XVIII веке 13

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Виноградова Л.С.

Разработка и реализация программы информатизации школы в условиях перехода
на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения 17

Коршунова О.С.

Повышение квалификации и дополнительное образование в сфере физической культуры и спорта ... 18

Седых Н.Н., Низамбеева Р.Г.

Проблемы реализации системы работы по развитию мелкой моторики детей
с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования 20

Хаустова В.Н., Овсянникова С.А., Овчарова М.В.

Решение проблемы включенного образования в современном обществе 22

Шегаев И.С.

Система российского образования: к вопросу о проблеме патриотического воспитания 24

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Аленкина Ж.Р.

Конспект занятия в подготовительной группе «Витамины для здоровья» 27

Аленкина Ж.Р.

Конспект занятия в подготовительной группе «День Победы» 28

Аленкина Ж.Р.

Конспект занятия в подготовительной группе на тему «Весна идёт» 30

Бит-Мирза К.С., Сидорова А.В., Токарев А.А. Детские конфликты: как их разрешить.	32
Бобровская Т.Ю. Организация социального партнерства дошкольного образовательного учреждения с семьёй в формировании здорового образа жизни	34
Бутенко Н.В. Проблема формирования ценностей и смыслов в художественном творчестве детей дошкольного возраста.	36
Владимилова Т.В. Конспект непосредственно образовательной деятельности во второй младшей группе на тему «Мимоза для мамы».	38
Воронова И.Г. В.Ф. Вержбицкий – малоизвестный композитор	40
Воронова И.Г. Музыкальное образование – главный фактор развития ребенка, становления успешной личности.	43
Гугуман Т.В., Журахова М.Н., Семерез А.С., Фомичёва О.А. Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения через проектную деятельность.	47
Еременко Е.В. Работа психолога с детьми с ОВЗ в темной сенсорной комнате	49
Иванова Е.А. Планирование логопедической фронтальной и индивидуальной работы по формированию лексико-грамматических средств языка	51
Карнаева В.Ф. Интеграция речевого и математического развития младших дошкольников	52
Карпова И.А. Интеграция видов детского художественного творчества через синтез искусств – новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве	54
Лавриченко О.В. Методический приём индивидуальной работы с детьми дошкольного возраста для развития фонематического восприятия в условиях логопедического пункта.	56
Лукьянова С.А., Сосункевич О.В. Проектная деятельность как средство развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста	59
Лямцева И.В., Белинова Н.П. Двигательная деятельность детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема	61
Малинина Л.В., Воронова Е.Г., Харлампиева С.Я., Шейко Н.А. Проект: «Использование возможностей предметной дидактической среды с картиннографией в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»	66
Мягишкина С.М. Основы безопасности в ДОУ.	68
Никитенко А.В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр.	70
Серебрякова Л.А. Работа с гиперактивными детьми в условиях детского сада.	75
Утемова Г.Е. Проектирование как один из активных методов формирования у старших дошкольников с ОНР опыта коллективной деятельности	77
Ходеева С.Ф., Логоша Г.Е., Кудрина Л.В., Кислинская Н.П. Воспитание культуры поведения по средствам произведений художественной литературы	80
Яковлева И.А. Педагогическая система руководства строительно-конструктивными играми	82

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Творческая индивидуальность и индивидуальный стиль деятельности учителя в современной педагогике

Александрова Лилия Минихаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал

Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности учителя усилили потребность в формировании творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. Профессионально важными качествами личности учителя становятся такие, как способность ярко и убедительно выражать чувства и отношения, умело сочетать в своем мышлении и поведении образное и логическое для приобщения ребенка к богатствам культуры. Педагогу как творческой личности необходимо овладеть педагогической логикой, развивать педагогическую интуицию, способность к импровизации, педагогический артистизм. Последнему уделяется пока незаслуженно мало внимания. Учителя недооценивают роль эмоционально-образного компонента в своей деятельности. Хотя всем, кто побывал в роли учеников, трудно не согласиться со словами М. Шагинян о том, что сила действия урока целиком зависит именно от личности самого учителя, от его персонального обаяния, от оригинальности его характера, от выразительности и интересности его поведения в классе.

Педагогический артистизм как проявление богатой палитры отношенческих реакций на явления окружающего мира, способность яркой эмоционально-образной перекодировки информации в нужном для урока направлении является качеством, имеющим сегодня реальное право быть включенным в профиограмму современного педагога

Будущему педагогу важно научиться ставить перед собой сверхзадачу своих действий, чтобы конкретные задачи текущего момента, технологические процедуры не дробили воспитательный процесс. Приемы создания творческого самочувствия, воспитание умения думать о сверхзадаче своих действий и т. д. — не самоцель для педагога, а средство создания и поддержания его постоянного «духовного тонуса».

Овладение профессией учителя и развитие творческой индивидуальности должно предполагать воспитание ряда личностных качеств, которые в свою очередь становятся профессиональными. Среди них — характеристики, лежащие в основе педагогического артистизма: эмоциональность, интуиция, эмпатия, воображение, наблюда-

тельность, способность к импровизации и др. Можно сказать, что артистичный учитель реализует в деятельности неповторимые особенности своей творческой индивидуальности.

Педагогическое творчество может быть охарактеризовано не только как эффективное использование педагогических знаний, умений и навыков в деятельности, но и как применение художественной логики при решении собственно педагогических задач, что обеспечивает совершенствование творческого потенциала личности через систему эмоционально-образных механизмов. Важно осмысление современных требований к педагогу, особенностей этапа подготовки к профессиональной деятельности, необходимости скорейшего выявления собственной творческой индивидуальности и определение путей, ведущих к этому.

В настоящее время в обществе все больше утверждается мысль о том что, образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований. Личности, способной конструировать самое себя, определять и изменять свою жизненную стратегию

Достижение этой цели невозможно без педагогов, обладающих творческой индивидуальностью. Ведь для того чтобы усилия педагога стали действенными, недостаточно его эрудиции, методической умелости, удачного выбора образовательной технологии. Необходимо, чтобы ученик принял педагога как яркую неповторимую личность.

На страницах педагогических изданий термин творческая индивидуальность педагога появляется все чаще, вытесняя более распространенное ранее словосочетание творческая личность. Вероятно, это обусловлено пониманием того, что решающим фактором обновления школы является не просто личность педагога, его готовность действовать творчески, но яркая, самобытная личность, уникальная и неповторимая, что педагогическое творчество не может существовать без личностного, индивидуального воплощения.

В психологии с термином «индивидуальность» традиционно связывают изучение индивидуальных особенностей личности (прежде всего темперамента, характера, способностей). Индивидуальность — это «человек, ха-

рактируемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей», она проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида».

Что же касается творчества как свойства личности, то исследователи называют как отдельные свойства (смелость, оригинальность, критичность мышления, независимость и. д.), так и пытаются построить целостную модель творческой личности. Так, В.И. Андреев говорит как о творческом о таком типе личности «для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности».

Творческая индивидуальность педагога-это особое качество, уровень развития личности и проявляется в таких содержательных сторонах личности, как направленность (ценности, мотивация, установки), личностные качества (индивидуальные проявления психических качеств и процессов), когнитивная сфера (содержание, уровни и операции мышления).

Литература:

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. — Казань, 1988. — с. 46—56.
2. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/О.С. Булатова; — М.: «Академия», 2001. — 240 с.
3. Гильманов, С.А. Творческая индивидуальность учителя. — Тюмень, 1995.
4. Петрова, Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. — Казань, 1982. — с. 59—64.

Уроки окружающего мира с использованием мультимедиа проектора

Подоляк Дарья Олеговна, ассистент;
Зайцева Анастасия Сергеевна, студент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Данная статья посвящена проблеме проведения уроков окружающего мира в начальной школе с использованием мультимедиа проектора. Авторами статьи подобран практический материал для проведения уроков окружающего мира: кроссворды, ребусы, загадки. Рассказывается об основных понятиях.

Ключевые слова: мультимедиа проектор, уроки окружающего мира, презентация.

Сегодня начальная школа должна стать первым опытом ребёнка — местом пробы своих интеллектуальных и творческих сил. На этом этапе важно развить активность, самостоятельность, сохранить познавательную активность и создать условия для гармоничного вхождения ребёнка в образовательный мир, поддержать его здоровье и эмоциональное благополучие. Именно эти качества уча-

Начальным этапом в формировании творческой индивидуальности учителя должно самовоспитание, стимулирование осознания педагогом своей уникальности и значимости, принятие им гуманистических установок (в первую очередь принятие себя и других), развитие воображения, потребности и способности к творчеству. Это позволит преодолеть сложившиеся стереотипы привычных действий, сформирует свободу восприятия. Складывается фундаментальная потребность быть активным субъектом собственной жизни, чувствовать себя творцом, непохожим на других и значимым для них. Так зарождается творческая индивидуальность учителя, развиваются его содержательные духовно-эмоциональные контакты с детьми.

Целью учителя должно быть стремление почувствовать и выявить свою творческую индивидуальность, неповторимые особенности своей личности, своеобразие своего педагогического почерка. Именно выявление и развитие своей педагогической творческой индивидуальности, непохожесть на образцы, индивидуально-своеобразные способы педагогической деятельности, способствующие ее конечному успеху, обеспечит эффективность деятельности учителя, позволят решать учебно-воспитательные задачи с большей результативностью и получать удовлетворение от своего труда.

щихся и развиваются с внедрением электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс школы.

Мультимедиа средства в школьном обучении имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционными печатными пособиями. Они позволяют учителю компактно представить большой объем четко структурированной и последовательно организованной учебной информации [1].

Е.И. Карп трактуют понятие мультимедиа, как совокупность визуальных и аудио эффектов, воспроизводимых с помощью компьютера и управляемых интерактивным программным обеспечением [6, 16].

Мультимедиа-проекторы завоевали большую популярность среди устройств отображения информации. Это настоящие «мастера визуализации», с их помощью можно провести профессиональный показ видеороликов, цифровых слайд-шоу, презентаций с графиками, таблицами и эффектами анимации, то есть представить для коллективного просмотра любую видеoinформацию на большом экране.

На уроках в начальной школе использование мультимедиа проектора позволяет поднять процесс обучения на качественно новый уровень: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме. Включение в мультимедиа анимации, фрагментов видеофильмов дает возможность усилить визуальное восприятие и облегчает усвоение учебного материала.

Использование мультимедиа проектора в начальных классах на уроках окружающего мира вообще просто находка.

Что же такое окружающий мир? Окружающий мир можно определить как систему, совокупность всех условий, оказывающих влияние на существование, рост и благополучие организма или группы организмов на Земле [3].

Каждый отдельный элемент в нашей повседневной жизни является частью окружающего мира, в том числе, воздух, которым мы дышим, живые состояние нашего организма, каждый предмет у нас дома, каждый кусок системы пищи и каждый глоток воды, которые мы потребляем. Широта охвата данного определения затрудняет изучение окружающего мира, но определенные методы обучения могут помочь нам установить связь между этими элементами.

Презентация урока по окружающему миру, может служить иллюстрацией тех возможностей, которые дает нам использование мультимедиа проектора на уроке. В занимательной форме учащиеся знакомятся с внешним и внутренним строением тела человека, узнают о мерах профилактики и правильном сбалансированном питании. Неоценимую помощь оказывают презентации, материалы видеофильмов, электронные учебники при знакомстве с различными городами и странами. Картинки окружающей нас природы, животные, моря, океаны, природные зоны, круговорот воды, цепочки питания — всё можно отразить на слайдах.

Приведем пример фрагмента урока по А. А Вахрушева «Мир вокруг нас», 3 класс.

Учащимся предлагается разделить на две команды. В одну войдут знатоки природного сообщества «Луг», а в другую — знатоки сообщества «Лес». Каждый ученик первой команды получает карточку с названием «Луг», второй — соответственно «Лес». На своих карточках учащиеся выписывают из предложенного перечня жи-

вотных, обитающих в лесу или на лугу. Задания предъявляются с помощью мультимедийного проектора на экране.

Задание 1. Рассели животных по местам их обитания (на слайде в одной колонке изображены картинки животных, во второй — место их обитания).

Проверка осуществляется в форме взаимопроверки работ самими учащимися. Дети обмениваются карточками и, ориентируясь на слайд с правильными ответами, исправляют ошибки друг у друга. Такой вариант позволяет детям сразу же получить оценку своих результатов и восполнить пробелы в знаниях.

Задание 2. Исправьте ошибки в цепи питания (на слайде изображены картинки животных, которые объединены в две цепи питания).

Каждая команда, посоветовавшись, меняют местами расположение стрелок в цепях питания на слайде с помощью компьютерной мыши. Затем осуществляют проверку: с помощью анимации компьютер выделяет неверные ответы учеников.

После выполнения заданий дети самостоятельно анализируют и оценивают ответы своих товарищей.

Задания на актуализацию знаний носят поисковый характер и активизируют мышление учащихся, их память, воображение, способствуют удовлетворению познавательных потребностей.

Изучение нового материала.

Учитель демонстрирует на экране фотографии (на слайдах) и видеофильм с изображением пруда, озера, реки и моря и задает вопросы:

1. Что изображено на экране?

На следующем слайде в одной колонке изображены представители водоемов, в другой — сами водоемы. Детям предлагается соотнести представителей водоемов с их местом обитания с помощью компьютерной мыши [4].

На уроках в начальной школе использование мультимедиа проектора позволяет поднять процесс обучения на качественно новый уровень: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме. Включение в мультимедиа анимации, фрагментов видеофильмов дает возможность усилить визуальное восприятие и облегчает усвоение учебного материала.

Также с помощью использования мультимедиа проектора проверить знания учащихся становится намного проще: тесты, кроссворды, ребусы, шарады — всё делает урок увлекательным, а значит и запоминающимся [5].

На этапе закрепления используется часто такой прием, как составление или разгадывание кроссворда либо ребуса из изученных новых понятий.

Тема урока: «Земноводные».

Пока мы с вами отдыхали, к нам прискакала жаба. Она задает вам вопросы.

1. Полезная она или нет?
2. Нужна ли она в природе?
3. Когда и где можно ее увидеть?

Земноводные приносят большую пользу, поедая насекомых — вредителей полей и огородов, являются пищей для других животных.

Лягушкам поставлено два памятника. Это маленькое животное помогло человеку сделать много важных открытий в биологии, химии, физике.

Жаба хочет показать вам памятник лягушке, который стоит в Японии в городе Токио. На высоком золоченом постаменте расположена фигура лягушки. А еще жаба принесла кроссворд (на слайде изображен кроссворд с пустыми ячейками, при разгадывании слов буквы появляются по щелчку компьютерной мыши).

Кроссворд



1. Это полезное животное поедает много комаров, живет в прудах, озерах и канавах, на спине носит грешок? (Тритон).

2. Над водой-водицей — царевна круглолица.

Поет царевна, да так напевно,

Что все на суше затыкают уши? (лягушка).

3. Это животное похоже на ящерицу. Живет в холодных ручьях. В Японии обитает самый крупный представитель величиной с человеческий рост? (саламандра).

— Прочитаем названия, которые у нас получились.

— Как, одним словом можно назвать всех этих животных? (земноводные).

— Почему их объединили в одну группу?

Литература:

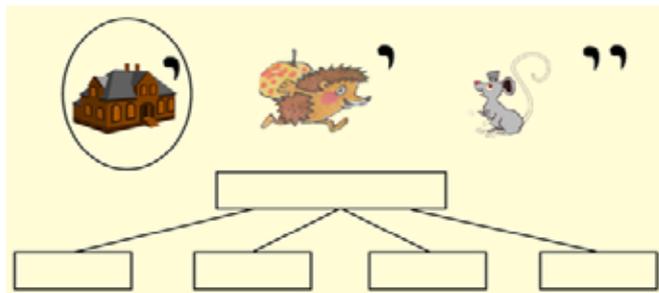
1. Баженова, Л. М. Медиаобразование как средство развития школьников. — Журнал «Начальная школа» №5, 2002.
2. Журнал «Начальная школа» №10, 2003.
3. Журнал «Преподавание в начальной школе» №5, 2012.
4. Захарова, Н. И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс. — Журнал «Начальная школа» №1, 2008.
5. Каминский, В. Ю. Использование образовательных технологий в учебном процессе. — Научно-практический журнал «Завуч» №3, 2005.
6. Карп, Е. И. Интерактивные мультимедийные системы как императив современного информационного общества//Научный вестник. — 2003. — №6.
7. Сеть творческих учителей/ИКТ в начальной школе.

— Жаба к кроссворду принесла одну букву, если ее добавить, то получится слово. Оно имеет отношение к земноводным? (пруд).

— Почему жаба загадала это слово?

— Тритон, лягушка и жаба живут в пруду [7].

— Посмотрите, а наш пруд пустой! Давайте заселим его земноводными. Для этого нам необходимо разгадать ребус:



[2]

Уроки с использованием информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Поскольку фантазия и желание проявить себя у младшего школьника велики, стоит учить его как можно чаще излагать собственные мысли, в том числе и с помощью информационных технологий. Использование информационных технологий может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень — интерес детей к учебе.

Заболевания органов дыхания у детей

Подулыбина Анастасия Викторовна

Тольяттинский государственный университет

В последние годы всё чаще стали проявляться заболевания органов дыхания у детей разного возраста.

Дыхание подразделяется на:

1. Внешнее дыхание (вентиляция легких кислородом);
2. Транспортировка газов крови;
3. Тканевое дыхание (в каждой клетке идет дыхание);

Вдох представляет собой активный процесс за счет межреберных мышц и диафрагмы.

1/3 воздуха постоянно находится в легких. Это «мертвое пространство».

Основной причиной заболевания органов дыхания является:

- 1) инфекция (вирусы, стрептококки, стафилококки)
- 2) аллергия

Предрасполагающие факторы, способствующие заболеванию органов дыхания:

1. отсутствие закалывающих процедур для детей
2. родители редко пребывают со своими детьми на воздухе
3. переутомление
4. плохое питание
5. гиповитаминоз [1].

Строение дыхательной системы человека

Дыхательная система человека состоит из тканей и органов, обеспечивающих легочную вентиляцию и легочное дыхание. В строении системы можно выделить основные элементы это воздухоносные пути и легкие, а так же вспомогательные — элементы костно-мышечной системы. К воздухоносным путям относятся: нос, полость носа, носоглотка, трахея, гортань, бронхи и бронхиолы. Легкие состоят из альвеолярных мешочков, бронхиол, а также из артерий, капилляров, вен легочного круга кровообращения. К элементам костно-мышечной системы, связанным с дыханием, относятся ребра, межреберные мышцы, диафрагма и вспомогательные дыхательные мышцы.

Многочисленные исследования, выполненные в различных странах, показали значительный рост болезней органов дыхания за последние 10 лет. [2,3].

Виды заболеваний органов дыхания.

Бронхит — это инфекционное заболевание, сопровождающееся диффузным воспалением бронхов. Главный симптом заболевания — кашель.

Если заболевание длится менее трех недель, говорят об остром бронхите. Если симптомы бронхита проявляются не менее трех месяцев в течение года на протяжении двух лет и более можно смело ставить диагноз хронического бронхита. Если возникновение заболевания сопровождается одышкой, то говорят об обструктивном брон-

хите. Основные бактериальные возбудители бронхита: стафилококки, пневмококки, стрептококки.

Возбудители бронхита вирусной природы: вирус гриппа, респираторная синцитиальная инфекция, аденовирус, парагрипп и так далее.

Атипичные возбудители бронхита: хламидии (*Chlamydia pneumoniae*), микоплазмы (*Mycoplasma pneumoniae*). Атипичными они названы в связи с тем, что по своим биологическим характеристикам они занимают промежуточное положение между бактериями и вирусами. Большую часть своего жизненного цикла они подобно вирусам проводят внутри клетки, но по характеристикам клетки во многом напоминают бактерии. Очень редко причиной бронхита бывает грибковая инфекция. [1].

Пневмония — воспаление легких, это заражение одного или обоих легких, которое обычно вызывается бактериями, грибами и вирусами. Вызывается пневмония чаще всего бактериями — пневмококками, стрептококками, стафилококками. Более редкие возбудители — легионелла, клебсиела, кишечная палочка, микоплазма. Пневмонии могут также вызываться вирусами, но и здесь вторично в воспалении принимают участие бактерии.

Симптомом воспаления лёгких достаточно много. В последние годы все чаще встречается бессимптомное течение, во время болезни у человека нет повышенной температуры, кашля, не отходит мокрота. Такую пневмонию лечат начинают с опозданием, поэтому она опасна большим количеством осложнений. [3].

Основными симптомами воспаления легких можно назвать следующие проявления: повышение температуры, в диапазоне от 37 до 39,5 градусов, одышка и отделение мокроты, озноб, кашель. Редко бывают кровавые выделения, которые отходят в виде прожилок крови, структурированных в мокроте. Достаточно характерный симптом — боль в груди при попытке сделать глубокий вдох, болевые ощущения развиваются в том месте, где находится основной очаг воспаления. Особенно часто болевые ощущения появляются при плевральной форме развития пневмонии.

Бронхиальная астма — хроническое воспалительное заболевание дыхательных путей, сопровождающееся их повышенной чувствительностью к внешним и внутренним стимулам и проявляющееся периодически возникающими приступами удушья. Среди причин бронхиальной астмы известны аллергия (болезненная реакция организма на повторное попадание в него некоторых веществ, чаще всего белковой природы); идиосинкразия (врожденная непереносимость определенных веществ; известна, например, «аспириновая» астма); особенности личности (по классификации Всемирной организации

здоровоохранения, астма относится к психосоматическим заболеваниям, т. е. к болезням, в основе которых лежат особенности психических реакций данной личности). Спазм бронхов могут вызывать и некоторые химические вещества. Известна, например, бронхиальная астма аптекарей, связанная с вдыханием некоторых порошков неорганической природы, а также профессиональная астма работников производств, на которых применяются определенные красители. К некоторым формам бронхиальной астмы существует наследственная предрасположенность, что отнюдь не означает обречённости детей тех, кто болен генетически обусловленной астмой. Бронхиальная астма у детей относится к разряду самых распространённых заболеваний. По статистике ей подвержено от 8% до 12% детей, и этот показатель с каждым годом увеличивается. [2].

Немалую роль в этом играет бесконтрольный прием медикаментозных препаратов при лечении респираторных заболеваний, провоцирующий сбой иммунной системы и возникновение аллергических реакций, в том числе аллергической астмы. Поэтому лечение астмы надо проводить не лекарствами, а фитопрепаратами. Фитопрепараты доказали свое преимущество перед обычными лекарствами. Среди различных видов аллергической астмы выделяют сезонную астму, или поллиноз — аллергии на пыльцу цветущих растений и аллергию на бытовую пыль, шерсть животных. Кроме контакта с этими аллергенами приступы удушья при бронхиальной астме может спровоцировать морозный воздух. [1].

Крупозная пневмония.

Под крупозной пневмонией подразумевают плевропневмонию, или долевую пневмонию, она является результатом острого инфекционно-аллергического процесса. Начало заболевания обычно острое. Часто после переохлаждения или через несколько дней после начала простудного заболевания появляются сильная головная боль, резкая слабость, повышение температуры до 39–40° С и более, часто возникает озноб, появляется сухой кашель. Возникают боли в грудной клетке с максимумом локализации над пораженным участком легкого, зависящие от вовлечения в воспалительный процесс плевры. Боли усиливаются при кашле и глубоком вдохе, вследствие чего больной вынужден подавлять кашель, дыхание становится более поверхностным. При крупозной пневмонии в полость легочных пузырьков (альвеол) выпотевает жидкость, заполняющая все альвеолы доли легкого. Таким образом, эта доля перестает участвовать в дыхании. Микробное воспаление сопровождается интоксикацией организма, особенно неблагоприятно влияющей на сосуды, сердце и центральную нервную систему. Пропотевшая в альвеолы жидкость содержит кровь и белок фибрин, у здорового человека являющийся одной из необходимых составных частей системы свертывания крови. Густой фибрин препятствует отхождению мокроты. На заключительной стадии болезни фибрин под влиянием ферментов разрушается, содержимое альвеол вновь

становится жидким, мокрота начинает легко отходить, больной выздоравливает. Иногда при значительном поражении не только альвеол, но и соединительной ткани полного выздоровления не наступает: поврежденная ткань видоизменяется, становится грубой, и развивается отвердение (фиброз) доли легкого. Воспаление при крупозной пневмонии всегда распространяется на листок плевры, покрывающий легкое, таким образом пневмония сочетается с плевритом. Болезнь часто называют также плевропневмонией. [2].

Круп — заболевание чаще встречается у детей (дифтерийный круп поражает людей любого возраста). Это налет гноя на слизистых оболочках глотки, гортани. Если тяжелый случай болезни и ребенок задыхается, накладывается трахеостома (делается в трахее отверстие и вставляется трахеостомическая трубка). Чаще всего возникает при спазме или разбухании слизистой оболочки трахеи и гортани при ОРВИ или гриппе, иногда при дифтерии, аллергии или нехватке кальция в крови.

Причиной крупа также может быть воспаление надгортанника (хрящ, который закрывает вход в гортань во время акта глотания) вследствие вирусной или бактериальной инфекции. При этом состоянии температура поднимается до 39 градусов. Больной ребенок не может не только есть, но и сглатывать слюну, отказывается ложиться в кровать.

Вдыхание инородного тела через нос, например ореха или морской ракушки вызывает спазм гортани и трахеи, а значит, появятся симптомы крупа.

Ангина — это острое инфекционное заболевание, характеризующееся воспалением небных миндалин и слизистой глотки.

Симптомы ангины:

Острое начало, повышение температуры; Общая интоксикация (слабость, ознобы, потливость, потеря аппетита, головная боль); Воспаление миндалин — увеличение в размерах, покраснение, налеты, боль в зеве, резко усиливающаяся при глотании. Увеличение и болезненность лимфоузлов — переднешейных (книзу от уха), возле угла и под нижней челюстью. С первого дня заболевания ребёнка беспокоят общая слабость, головная боль, снижение аппетита, нарушение сна, ломота в суставах, пояснице, мышцах. Головная боль носит тупой неопределенный характер. Открывание рта при неосложненной форме болезни свободное и безболезненное. Миндалины увеличены и могут иметь различные размеры. Обычно при ангине миндалины увеличиваются в 1,5–2 раза. Нельзя судить о характере и степени поражения миндалин лишь по их размерам. Гораздо более ценное диагностическое значение имеет цвет миндалин, их рельеф, наличие воспалительных и некротических очагов. [3].

Коклюш — это инфекция бактериальной природы, возбудителем которой является коклюшная палочка. Скрытый период болезни продолжается от 4 до 13 дней. При коклюше возникает общее недомогание у ребенка пропадает аппетит. Затем появляются основные сим-

птомы — насморк и кашель, температура тела у ребенка повышается до 39–40°C (особенно в ночное время).

Кашель постепенно усиливается, приобретает приступообразный характер, затем становится судорожным. В основном приступы кашля начинаются ночью, из-за чего ребенок не может спать. После приступа кашля ребенок ощущает жжение и боль в груди. В связи с тем, что при коклюше происходит судорожное сужение голосовой щели, дыхание у ребенка становится шумным. Во время частых (до 18 и более раз в сутки) приступов кашля лицо ребенка синее, может возникнуть непроизвольная рвота, в тяжелых случаях начинаются судороги. Мокрота липкая, вязкая, плохо откашливается. Кашель длится от 1,5 до 2 недель, иногда до 2,5 месяцев. Коклюш может осложниться пневмонией.

Острый ринит — воспаление слизистой оболочки полости носа — одно из самых частых заболеваний верхних дыхательных путей у детей и взрослых, которое может быть как самостоятельным, так и одним из проявлений или осложнений острых инфекционных заболеваний (грипп, аденовирусная инфекция, корь, дифтерия, скарлатина). Ринит — это насморк. Раздраженная аллергенами или пораженная инфекционными агентами слизистая оболочка отекает, набухает и не позволяет свободно проходить воздуху через носовые ходы.

Наиболее распространенной формой инфекционного ринита является симптоматика простуды и ОРВИ. Врачи

подразделяют все явления заложенности носовых ходов на две большие группы. Это аллергический насморк и инфекционный ринит. Но следует понимать, что эти симптомы могут быть спровоцированы также химическими и термическими ожогами слизистой оболочки носа. Аллергическая природа насморка и заложенности носа связана с выработкой антител к раздражающему агенту. [1].

Инфекционный насморк формируется под влиянием защитных свойств организма. Но в этом случае с выделением большого количества слизи организм ребенка пытается избавиться от бактерий и вирусов, которые паразитируют на слизистых оболочках носоглотки. При ожоговых формах насморка слизь отделяется с целью отторжения пораженной слизистой ткани.

Важное значение для предупреждения заболеваний органов дыхания имеет систематическое закаливание организма. В предупреждении болезни у детей не последнюю роль играет борьба с ОРВИ; особого внимания требуют дети с аденоидами, хроническим тонзиллитом, воспалением придаточных пазух носа, часто болеющих бронхитами.

Вывод: Для предотвращения заболеваний органов дыхания у детей является профилактика, а именно;

1. Закаливание.
2. Режим дня
3. Опыт общения с другими детьми
4. Навыки самостоятельного питания

Литература:

1. Блохин, Б. М. Заболевание органов дыхания у детей. — Педиатрия, 2007
2. Киселенко, Т. Е., Назина Ю. В., Могилева И. А. Болезни органов дыхания. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005
3. Смолева, Э. В. Сестринское дело в терапии с курсом первичной медицинской помощи. Ростов-на-Дону, 2006.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Освещение эстетического воспитания детей в семье на страницах периодической прессы (50–80-е гг. XX в.)

Курчий Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, ассистент
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В статье изучены актуальные проблемы эстетического воспитания детей в семье в 50–80-х гг. XX столетия, которые поднимались исследователями данного периода на страницах периодической прессы. Исследовано состояние проблемы эстетического воспитания детей в семье в данный период.

Ключевые слова: семья, воспитание детей, семейное воспитание, эстетическое воспитание, периодическая пресса.

На всех этапах развития общества педагогическая наука уделяла огромное внимание семье, семейному воспитанию и педагогическому просвещению родителей. Известно, что именно в семье закладываются первые впечатления ребенка о мире, первые чувства.

Целью воспитания является формирование всесторонне развитой личности, именно семья осуществляет умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание ребенка. Тем самым, семья является естественной средой социализации детей, играя важнейшую роль в их эстетическом воспитании.

Эстетическое воспитание — это формирование эстетического отношения человека к действительности, в процессе которого осуществляется ориентация личности к эстетическим ценностям.

Быт и уклад жизни семьи для ребенка представляет собой источник эстетических впечатлений. Безусловно, на ребенка влияет обстановка, в которой он живет, а вкусы, обычаи и рассуждения родителей становятся для него мерилем красоты. Поэтому, именно родители закладывают в ребенке основы формирования эстетического вкуса и чувств, умело организуя эстетический быт в доме, одежде, красоте взаимоотношений между членами семьи и участие в деятельности.

Анализ публикаций в периодической прессе 50–80-х гг. минувшего столетия позволяет утверждать, что на страницах газет и журналов исследуемого периода большое значение приобретали вопросы эстетического воспитания детей в семье. Они рассматривались в публикациях педагогов, исследователей, ученых: В. Абратовой, В. Бутенко, О. Васильевой, М. Волос, С. Диденко, О. Замошиной, Б. Ивасова, И. Иливахиной, Л. Коваль, М. Красовицкого, О. Мищенко, В. Слуцкого, И. Тарасенко, Т. Цвелиха, В. Шпак, А. Щербо и др.

Аспектами освещения на страницах периодической

прессы были: формирование у детей эстетического восприятия прекрасного, становление эстетического вкуса, чувств, интересов, создание условий для увлечения музыкой и искусством. Например, исследователь И. Иливахина [5], освещая опыт родителей в воспитании эстетического вкуса детей, подчеркивает важность посещения музеев, выставок, картинных галерей. По ее мнению, эстетический вкус и восприятие прекрасного не только обогащают человека, его духовный мир, но и организуют, направляют его поведение и поступки. О. Васильева также подчеркивает, что родители придают большое значение искусству воспитания детей, а некоторые из них хотели бы, чтобы их дети увлекались искусством не как будущей профессией, а как занятием, которое духовно обогащает [2, с. 13].

В эстетическом воспитании ребенка большое значение имеет его общение с природой, которая является не только средой обитания человека, но и великолепным воспитателем. Поэтому, красота окружающего мира пробуждает у ребенка гамму чувств, влияющих на формирование личности. Этот вопрос рассматривался на страницах периодической прессы исследуемого периода и был невероятно актуальным. Например, М. Красовицкий говорит, что при воспитании ребенка мы должны его научить понимать, любить и творить, ибо, по мнению В.А. Сухомлинского: «Тот, кто может увлечься красотой природы, не способен на плохой поступок» [6, с. 5].

По мнению педагогов и психологов, дети должны с раннего возраста научиться понимать прекрасное, уметь отличить настоящую красоту от фальшивой. Исследователь И. Тарасенко в своей статье также подчеркивает, что эстетическое восприятие природы обуславливает новый способ видения, восприятия и понимания обычных вещей в обычном мире. Поддерживая эту мысль, О. Ва-

Сильева в своей публикации отмечает, что формирование эстетической направленности начинается именно с любования красотой природы [2, с. 10]. Прогулки на природе, наблюдение природных явлений, игры с природными материалами имеют большое значение в эстетическом воспитании, когда природа становится могущественным фактором развития ребенка.

Эстетически воспитывает ребенка вся окружающая действительность, быт, характер труда. Но более всего влияет искусство. Художественные произведения расширяют эмоциональный опыт детей, формируют их интересы, вкусы, потребности. По этому поводу педагоги в своих публикациях утверждают: «Первое знакомство с искусством, чтение сказок, просмотр детских спектаклей, мультипликационных фильмов, учат детей различать добро и зло, воспитывают любовь к родному краю» [2]. Таким образом, эстетически развивает сам процесс познания искусства: чтение книг, прослушивание музыки, просмотр спектаклей, когда в восприятие художественного произведения включается личность ребенка.

Успех эстетического отношения к окружающему отмечается не отдельными способами эстетического влияния, а соответствующей направленностью воспитательного процесса. Значительное количество публикаций на страницах периодических изданий посвящено формированию эстетического вкуса у детей, который является важным качеством гармоничного развития личности, что помогает правильно понимать, оценивать прекрасное, наслаждаться им в окружающей жизни и искусстве. Активное формирование такого вкуса у детей происходит под влиянием живописи, музыки, искусства, скульптуры и театра.

Следует подчеркнуть, что педагоги исследуемого периода уделяли большое внимание эстетическому воспитанию детей в семье посредством музыкального искусства. Например, О. Замощина отмечает, что особенной важности имеет музыкальное воспитание детей в семье и та музыкальная атмосфера, которой окружен ребенок с первых дней жизни [4, с. 73]. Колыбельная песня матери является тем фактором, который дает первый толчок музыкальным способностям и помогает их эстетическому развитию. В поддержку эстетического воспитания ребенка при помощи музыки, исследователи Л. Коваль и О. Мищенко в публикации «Развитие интереса детей к музыкальному искусству» (Початкова школа. — 1974. — №7. — с. 5–10), также доказывают, что именно музыкальное искусство развивает познавательные способности детей, их восприятие и помогает формированию духовной культуры. К тому же, непосредственным заданием эстетического воспитания детей посредством музыки является: выработка постоянного и стойкого интереса к музыкальному искусству, который возник у ребенка, превращение в жизненную потребность начального ситуативного желания общения с музыкой, использование музыкального искусства в комплексе с другими сферами воспитания для всестороннего развития личности.

Вместе с тем, нельзя не отметить высказывания исследователей о разном отношении родителей в музыкальном воспитании детей. Одни из них не признавали необходимости музыкального воспитания детей, другие — видели в своих детях будущих композиторов. Исследователи подчеркивают, что многие родители считали нецелесообразным приобщение детей к музыке, если те не проявляли к ней особого интереса. Они надеялись, что наличие у малыша предпосылок музыкального развития само по себе обеспечивает ему любовь к музыкальному искусству. Например, В. Абротова говорит о том, что многие родители занимались с детьми разными видами деятельности: музыкальной, театральной, живописью [1, с. 31]. Исследователь О. Замощина отмечает, что в некоторых семьях родители хотят вырастить своих детей всесторонне развитыми членами общества, но большой их ошибкой является недооценка большого эмоционального и морального влияния музыки на общее их развитие [4, с. 78].

Музыкальное развитие не мыслимо без привития некоторых музыкальных впечатлений, музыкального опыта, которые ребенок получает с раннего детства. Следует отметить, что окружающий мир малыши воспринимают с помощью эмоций. Тем самым, именно в том возрасте им нужна музыка, которая отображает действительность и позитивно влияет на чувства.

Авторы публикаций в периодической прессе подчеркивали важность музыкальных произведений известных отечественных и зарубежных композиторов (П. Чайковского, Р. Шумана, С. Прокофьева, Е. Грига, М. Римского-Корсакова, Ц. Кюи и др.), представленных в детских сказках, мультипликационных фильмах, театральных постановках, к которым приобщались дети.

В. Слуцкий в статье «Влияние семьи на музыкальное развитие детей» (Початкова школа. — 1976. — №6. — с. 72–76), высказывая мнение, что именно семейная среда является почвой, на которой формируются их музыкальные задатки, приводит примеры проведения семейных музыкальных бесед-концертов, во время которых родители с детьми пели песни или слушали пластинки, а после этого их вместе обсуждали. Организовывая прослушивание музыкальных произведений и совместное их обсуждение, родные дают детям больше возможности поделиться своими чувствами, выявляя потребность в общей, сходной с родительской оценкой услышанного. Такой подход к эстетическому воспитанию детей в семье автор считает наиболее действенным и педагогически оправданным, что дает возможность лучше развить музыкальные задатки любого ребенка, заложить основу общей культуры, установить духовный контакт между ребенком и взрослым.

Анализ публикаций в периодической прессе 50–80-х годов XX столетия показал, что авторы подтверждают мысль о положительном влиянии совместных занятий музыкой, которые устанавливают более близкие и доверительные отношения, помогая создать контакт между

взрослым и ребенком. Но, они, так же подчеркивают, что родители, ссылаясь на постоянную занятость, к сожалению, редко слушают музыку вместе со своими детьми.

В своих публикациях педагоги подчеркивали, что многие родители не всегда уделяли внимание эстетическому воспитанию детей. Например, авторы публикуют результаты своих исследований, говоря о том, что музыкальное искусство проводилось в семьях с помощью: радио (79% всех опрошенных), телевидения (66%), магнитофонных записей (48%) и грамзаписей (35%). И лишь 7% из всех опрошенных не использовали технических приспособлений, поскольку собственным примером, приучали детей к музыке [3, с. 67]. Педагог О. Васильева в своих исследованиях так же приводит пример, что только 13% родителей постоянно бывают с детьми в театре, 42% — в кинотеатре. В своих публикациях в периодической прессе второй половины XX столетия авторы излагали мнение некоторых родителей, которые

утверждали, что главное в воспитании, чтобы дети были сыты, здоровы, одеты и обуты, а эстетический вкус придет позднее, когда они подрастут.

Таким образом, на основании проведенного анализа публикаций в периодической прессе 50–80-х гг. XX столетия можем сделать вывод, что воспитать эстетически развитую личность не возможно без прививания с детства уважения к духовным ценностям, без формирования умения ценить красоту в жизни и в искусстве. Исследования выявили мнения авторов о том, что в ходе эстетического воспитания ребенка в семье закладываются основы его мировосприятия, углубляется и познание ребенком окружающей действительности, обогащается его сенсорная и эмоциональная культура, формируется наблюдательность, развиваются интересы и художественный вкус. Эти вопросы глубоко изучались и обсуждались на страницах периодических изданий и были очень актуальны.

Литература:

1. Абратава, В. Пропаганда эстетической культуры среди родителей. // В. Абратава. // Дошкольное воспитание. — 1980. — № 12. — с. 29–31.
2. Васильева, О.С. Вплив естетичного виховання на розвиток учнів. / О.С. Васильева. // Початкова школа. — 1974. — № 12. — с. 9–14.
3. Замощина, О.І. Виховання музичних інтересів у дітей / О.І. Замощина // Початкова школа. — 1979. — № 4. — с. 65–70.
4. Замощина, О. Роль сім'ї в музичному вихованні дітей / О. Замощина // Початкова школа. — 1973. — № 9. — с. 73–76.
5. Иливахина, И. Педагогическое просвещение родителей / И. Иливахина // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 3. — с. 25–27.
6. Красовицький, М.Є. Всебічний розвиток особистості як педагогічна проблема. / М.Є. Красовицький. // Дошкільне виховання. — 1971. — № 11. — с. 4–9.

Роль народных библиотек во внешкольном образовании детей и подростков на рубеже XIX – XX вв.

Назаренко Оксана Сергеевна, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Современные условия развития общества во многом способствуют тому, что непосредственное общение подрастающего поколения с книгой заменяется опосредованным знакомством с ее содержанием с помощью виртуальной реальности; дети мало читают, предпочитая другие виды деятельности. Вместе с тем, библиотеки всегда были и остаются важнейшим элементом культуры; а чтение — инструмент для повышения интеллектуального потенциала общества (Е. А. Колосова, Л. Д. Орлова).

Народные библиотеки определяются в историко-педагогической литературе как важное средство внешкольного образования населения. Именно они на рубеже веков помогли в распространении грамотности населения, обес-

печивали процесс «образованности» для развивающегося общества и производства.

Изучение педагогических журналов, педагогической хроники, архивных материалов позволяет рассматривать народные библиотеки в качестве важного средства и внешкольного воспитания детей.

О том, что создаваемые общественной инициативой внешкольные учреждения соответствовали запросам народа, удовлетворяли их интерес и тягу к познанию свидетельствуют открываемые в различных уголках России *народные библиотеки-читальни*. Автор одной из статей журнала «Русская школа» (1901, № 5,6) делилась своими впечатлениями о работе одной из них. Публика, посе-

Таблица 1

Востребованность книг в Тюменской народной библиотеке (1898 г.)

Тематика книг	Количество выданных экземпляров
Духовное содержание	222
По естествознанию	48
По сельскому хозяйству	39
По технике	40
О географии и путешествиях	234
По истории	80
Детских книг	543

шающая читальню, «разношерстная». Люди простогословия идут в нее с разной целью: либо «чтобы отдохнуть над книгой от тяжелого труда», либо, чтобы учиться и просвещаться; либо найти ответы с помощью книг на многие вопросы [1, с. 174].

Автор другой статьи Я. Абрамов [2] отмечал возрастающую осознанность читателей народной библиотеки при Тамбовском обществе народных чтений. Если на первом году читатели просили книги, «что позабавней», то на втором году крестьяне при выборе книг руководствовались собственным интересом, мнением о книге, высказанном другими читателями. Большой популярностью пользовались книги прикладного характера, книги, содержащие полезные для жизни сведения.

На страницах журнала «Русская школа» представлен аналитический обзор деятельности многих земств по открытию народных библиотек [2] в Нижегородской, Тамбовской, Смоленской, Владимирской губернии, в Тюмени. Автором определены возрастные читательские пристрастия в выборе книг. Книги духовного содержания привлекают внимание старшего поколения, причем их востребованность увеличивается в период религиозных праздников, когда есть необходимость обдумать многие проблемы бытия. Большой интерес у детей вызывают книги о приключениях и путешествиях. Однако, по наблюдениям Я.В. Абрамова, классические писатели (Державин, Карамзин, Богданович) пока непонятны простому читателю.

Симбирскую бесплатную народную библиотеку — читальню в память И.А. Гончарова в 1900 году посещали 1601 человек. Наибольшее количество читателей представлено детьми и подростками в возрасте от 8 до 15 лет. Это дети, которые учатся в школе (1076 человек), пенсионеры дома трудолюбия, дети из городского детского приюта, женской воскресной школы. В отчете о деятельности библиотеки приведены данные по уровню образования читателей библиотеки. Среди них — люди, не получившие школьного образования, — 80 человек. Т. е. библиотека стала основной, а не только дополнительной, формой образования этих людей. Именно она позволила им удовлетворить тягу к знаниям, интерес к истории и современности. Сословный состав читателей библиотеки самый разнообразный. Больше всего

среди посетителей библиотек мещан (703 человека); крестьян — 398 человек; лиц духовного сословия — 58 человек; дворян 51. Анализ востребованности литературы показал, что наибольшей популярностью пользовались книги духовного содержания; затем идут книги по естествознанию, отражающие проблемы сельского хозяйства; книги исторического содержания; литература о географических путешествиях; книги по медицине и беллетристика.

Народные читальни в Симбирской губернии открывались и по инициативе Попечительства о народной трезвости, в задачах которого стояли распространение среди населения «здравых понятий», открытие воскресных школ, народных библиотек, организация театрализованных представлений. В 1901 г. комитетом Попечительства о народной трезвости были открыты чайные — читальни в селах Большие Ключищи, Уржумское и Тагай [3].

На их основе в 1906 году в виду большой популярности читальни в с. Тагай была открыта библиотека-читальня, библиотечный фонд которой насчитывал 215 книг. Среди них: «Сказки» Г.Х. Андерсена, «Хижина дяди Тома» Г. Бичер-Стоу, «Гуттаперчивый мальчик» Д.В. Григоровича, «Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Старые и малые» Ч. Диккенса, полное собрание сочинений А.С. Пушкина, «Дети подземелья» В.Г. Короленко.

Представленная для чтения литература, в первую очередь, ориентировала посетителей библиотеки на совершенствование нравственной сферы личности, на развитие сострадания, сочувствия, сопереживания. Безусловно, представленные на страницах книг картины тяжелой жизни были в каждодневной представленности жизни, которая воспринималась как данность. Однако, авторская интерпретация событий, описания трудной жизни позволяла задуматься о смысле человеческого бытия, о необходимости совершенствования, гуманизации человеческих отношений в частности и общества в целом.

Содержание представленной в библиотеке-читальне литературы позволяло расширять представления читателей и в историко-географическом плане, помогая в самообразовании. Таким образом, можно отметить, что деятельность библиотек решала целый спектр задач.

Как отмечает в своем исследовании Харитоновна С. В., деятельность библиотек была нацелена на ликвидацию безграмотности, на приобщение населения к чтению, на сокращение «культурной дистанции» между центром и окраиной.

Народные чтения рассматривались в качестве важнейшего средства не только образования взрослых, но и воспитания детей и подростков, поскольку позволяли занимать полезным досугом их свободное время. Беспокойство по поводу праздного и нездорового времяпровождения высказывали многие члены училищных советов Симбирской губернии. Как свидетельствуют архивные материалы, представители Сенгилеевского училищного совета обратились к директору народных училищ Симбирской губернии с инициативой устройства народных чтений в г. Сенгилее и в его уездах при школах. Они отмечали в своем письме, что на основании правил устройства народных чтений, таковые разрешаются только в губернских городах. Но по ходатайству лиц и учреждений народные чтения разрешаются и в уездных городах и даже в селах. Авторы обращения подчеркивали значимость данных форм просвещения именно для сельских районов, поскольку в городе простой люд «может скорее найти себе эстетическое удовольствие, например в театре, на гуляниях. В уездных же городах, а так же в селах обыватели в воскресные и праздничные дни обречены на ту губительную скуку, которая влечет за собой пьянство и разврат» [5].

Таким образом, частная и общественная инициатива способствовала тому, что в Симбирской губернии стали открываться такие формы внешкольного образования, как *народные чтения при библиотеках*, народных

училищах. Народные чтения проводились образованными людьми: священниками, учителями, волостными писарями и др. Слушателей было достаточно много, так на чтениях в помещении Атяшевской народной, бесплатной библиотеки-читальни в ноябре 1898 года присутствовало до 200 человек, среди которых было 80 детей; в селе Силино Ардатовского уезда в этом же году на чтениях присутствовало до 75 детей, из которых 50 — мальчиков, 25 — девочек [4]. Чтения проходили по воскресным дням. Уяснению и более глубокому осознанию прочитанного, эмоциональному переживанию помогала наглядность — «световые картины» волшебного фонаря. (Отчеты о народных чтениях в с. Атяшевь за 1898 год). Однако они были не во всех читальнях. В таких случаях организаторы чтений сочетали их с хоровым сопровождением и музыкой. Программа воскресных чтений в основном была православной направленности. Но в то же время, использовалась литература по отечественной истории, знакомящая с деятельностью Петра Великого [5]. Народные чтения проводились и в помещении начальных училищ. Такая форма просветительской внешкольной деятельности вызывала одобрение со стороны местного населения, участников чтений. При их регулярном проведении, отмечалось в отчетах, возможно не только поднятие образовательного уровня крестьян и их детей, но также и осуществление воспитательно-нравственного воздействия, проведение идей гуманного отношения друг к другу.

Таким образом, библиотеки, народные читальни рассматривались важнейшим средством поднятия нравственности и образованности общества и непосредственно подрастающего поколения.

Литература:

1. Александра, Б. Впечатления одной народной библиотеки-читальни // Русская школа, 1901, № 5,6, с. 171–178
2. Абрамов, Я. Хроника народных библиотек // Русская школа 1898, № 2, с. 251–258
3. Патуткина, В. М. Из истории народной библиотеки в селе Тагай Симбирского уезда Симбирской губернии // Библиотекосведение. 2010. — № 5, с. 102–106
4. Отчеты священников о народных чтениях, проводимых в библиотеках читальнях Ардатовского уезда в 1898–1899 г. ГАУО. Фонд 99. опись 1. ед. хр. 993
5. Отчет о народных чтениях в фабричном поселке, Карсунского уезда Симбирской губернии. ГАУО. Фонд 99. опись 1. ед. хр. 993

Предпосылки становления профессиональной подготовки учителей в России в XVIII веке

Никулина Евгения Геннадьевна, аспирант
Омский государственный педагогический университет

В статье рассматривается становление профессиональной подготовки учителей в России в XVIII веке в контексте развития профессионального образования, обусловленного социальными, экономическими и политическими тенденциями данного периода. Рамку анализа исторического материала, представленного в статье, составляют три аспекта: исторический контекст развития профессионального образования; характеристика системы профессионального образования; педагогическое образование и профессиональная подготовка учителей.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональная подготовка учителей.

Традиционно «профессиональная подготовка» трактуется как совокупность специальных знаний, умений, навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [7]. Понятие профессиональной подготовки тесно связано с понятием профессионального образования, а процесс его осмысления отражает особенности этапов развития профессионального образования в разные исторические эпохи.

Начало истории российской системы профессионального образования принято относить к концу XVII — началу XVIII вв. Поэтому исследование процесса становления профессиональной подготовки учителей целесообразно начать с эпохи правления Петра I. Хронологические рамки статьи ограничены XVIII веком, а анализ материала структурирован по трем аспектам: исторический контекст развития профессионального образования; характеристика системы профессионального образования; педагогическое образование и профессиональная подготовка учителей.

Исторический контекст развития профессионального образования

Рубеж XVII—XVIII веков является важным в истории России как период начала преобразований в самых разнообразных сферах жизни страны: экономике и науке, быту и внешней политике, государственном строе и положении трудовых масс, церковных делах и искусстве. Осуществление преобразований связано, прежде всего, с деятельностью Петра Великого. Однако проводимые Петром I реформы были подготовлены всем предшествующим развитием России.

Во второй половине XVII века, как пишет ученый-историк С. М. Соловьев, Российское государство подошло к той точке своего развития, когда стал возможен переход «из древней истории в новую, из возраста, в котором господствует чувство, в возраст, когда господствует мысль» [4, с. 426]. В этот период в России сложились

условия для движения от земледельческого уклада к развитию промышленности и торговли, что, в свою очередь, повлекло развитие «мысли»: науки и образования.

В первой половине XVIII века открывается множество сначала государственных, потом частных мануфактур, происходит передача казенных заводов купцам, владельцам предприятий дается право покупать крепостных крестьян, городских ремесленников объединяют в цехи — все это приводит к наращиванию производственных сил и повышению экономической независимости страны [2, с. 241—269]. Однако для обеспечения промышленного развития страны, а также практического решения военных, хозяйственных и культурных задач, требовались специально подготовленные, «умелые», люди. Разросшийся бюрократический аппарат требовал грамотных чиновников, армии и флоту были необходимы офицеры, усвоившие военное и морское дело, строительство крепостей, каналов, мануфактур побуждало иметь людей, владевших техническими навыками. Поэтому *проблема просвещения* была возведена в ранг государственной политики, а *профессия* была объявлена важнейшей государственной потребностью.

Первая половина XVIII века считается периодом начала участия государства в управлении образованием: открытие и содержание профессиональных школ, комплектация состава учащихся, разработка инструкций по содержанию образования и порядку учебных занятий, контроль работы духовных школ. Характерной чертой этого периода стала тенденция к профессионализации образования и его сосредоточению внутри отдельных сословных групп (создавались гарнизонные школы для солдатских детей, военные училища — для будущих дворян-офицеров и т. д.) [1, с. 155]. На тот момент задуманное Петром I создание единой сословной системы профессионального образования не привело к такому результату.

В течение второй половины XVIII века социально-экономическая система России, постепенно эволюционировавшая в буржуазном направлении, в целом не пре-

терпела серьезных изменений. Объективные условия и, следовательно, задачи развития профессионального образования оставались практически теми же самыми. Однако на государственную образовательную политику этого времени отпечаток наложили идеи Просвещения, активным проводником которых была императрица Екатерина II. В развитии просвещения России второй половины XVIII века прослеживаются две тенденции: первая проявлялась в расширении сети учебных заведений; вторая выражалась в усилении влияния принципа сословности. Если петровские школы представляли собой, прежде всего, профессиональные заведения, целью которых было «оснащение» обучающихся навыками, соответствующими роду будущей профессиональной деятельности, то народные училища и сословные школы Екатерины II скорее реализовывали общеобразовательную и культурно-просветительскую функцию [2, с. 378–382].

Система профессионального образования и особенности профессиональной подготовки

Система профессионального образования в России начала складываться в конце XVII века с появлением первых светских профессиональных учебных заведений (лекарская школа, типографская школа, т.п.). Решительные шаги по созданию сети профессиональных учебных заведений и реорганизации обучения были предприняты Петром I, поскольку он напрямую столкнулся в ходе проводимых реформ с острой кадровой проблемой, усугубленной всеобщей неграмотностью.

Созданные при Петре I учебные заведения разделялись на несколько типов:

— *Начальные школы* были представлены цифирными школами, открытыми в губерниях указом 1814 года. В цифирных школах учились дети приказных и посадских людей. Для детей духовенства были созданы епархиальные школы, а для детей солдат — гарнизонные.

— *Специальные школы* включали: Навигацкую и Артиллерийскую школы (1701), Инженерную школу (1712), Медицинское училище (1707), горные школы при металлургических заводах, готовившие специалистов горнорудного дела [2, с. 275].

— *Высшие школы*: Славяно-греко-латинская академия (1687) стала первым образовательным учреждением, имеющим черты университета. Академия была организована совместно Православной церковью и государством с целью подготовки образованных людей для государственного и церковного аппаратов. Однако после духовной реформы Академия превратилась в узкосословную школу для образования духовенства. Академический университет (1724), созданный при Петербургской академии наук, просуществовал лишь до 1766 года и едва произвел один выпуск. Из двадцати экзаменовавшихся девять были признаны окончившими курс: четверо со степенью магистра, двое со степенью адъюнкта, еще двое — «переводчиками» и один — «учителем гимназии» [6, с. 145–146].

На тот момент отношение государственной власти к открытию университетов было весьма сдержанным, поскольку университетское образование, нацеленное на реализацию культурологической функции, рассматривалось как источник западноевропейского вольнодумства и демократии. Предпочтение отдавалось специальным школам, сущность программ которых состояла в приобретении обучающимися сугубо профессиональных навыков. Образовательная составляющая в них присутствовала лишь потому, что приобретение профессиональных умений требовало некоторых конкретных знаний в области точных наук (арифметики, фортификации, баллистики).

Тенденция профессионализации продержалась вплоть до принятия в 1786 году Устава народных училищ, согласно которому в каждом губернском городе отрывались главные училища с четырьмя классами, а в уездных городах — малые училища с двумя классами. В них обучали чтению и письму, преподавали историю, географию, геометрию, механику, физику и т.д. Большая роль отводилась воспитанию молодежи в духе времени: повиновении светским и духовным властям. Народные школы имели скорее социальную и идеологическую направленность, чем профессиональную.

Значительным моментом в формировании системы профессионального образования в России явилось открытие Московского университета. В 1755 году императрица Елизавета Петровна, позитивно относившаяся к развитию отечественной науки и культуры, подписала соответствующий указ. Основными причинами для создания университета принято считать: престиж (Россия была единственной европейской державой, не имевшей университета) и потребность в кадрах.

Московский университет, основанный на европейских традициях, стал культурным и научным центром страны. Программа университета предусматривала для студентов всех факультетов (медицинского, философского и юридического) трехлетний подготовительный курс, включавший математику, физику, философию, экономические, исторические и «словесные» науки, а затем по его окончании — четырехлетнее обучение на профилирующих на каждом факультете кафедрах [6, с. 146]. Подготовка в университете, таким образом, была двухуровневой: за общеобразовательной подготовкой следовала профессиональная.

Стоит заметить, что до начала XIX века в России отмечалась не востребованность университетского образования. Изменения пришли с реформой М.М. Сперанского, устанавливающей связь между дипломом университета и чином по служебной Табели о рангах. Такой шаг позволил привлечь дворянство в университеты и придать университетскому образованию социальный статус важнейшего звена подготовки чиновничества [1, с. 155; 6, с. 146].

Таким образом, концу XVIII века начальные профессиональные школы (цифирные, гарнизонные) были за-

крыты; на их место пришли народные училища, направленные на *общеобразовательную подготовку* обучающихся. Сеть начальных школ охватила практически все губернские и уездные города и к 1786 году насчитывала 288 училищ с 22200 учениками [2, с. 378]. По-прежнему функционировали специальные школы, осуществлявшие целевую подготовку к определенному роду профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка в Московском университете следовала за общеобразовательной и осуществлялась на последних годах обучения.

Педагогическое образование и профессиональная подготовка учителей

Вопрос подготовки учителей в рассматриваемый период стоял остро. По выражению С.М. Соловьева, начало XVIII века «есть время школьного учения для народа, время школы, взятой в самых широких размерах» [4, с. 465]. Преобразования охватывали все направления государственной и народной жизни и происходили под влиянием Европы. Россия была вынуждена учиться у западных учителей. В 1702 году, как раз когда начали открываться специальные учебные заведения, Петр I издал Манифест о вызове иностранцев в Россию, что и означало приглашение зарубежных учителей [4, с. 528]. При этом существовала опасность сближения с западноевропейскими народами, утраты вероисповедной и культурной самобытности русского народа, попадания в зависимость от европейских государств. Для уменьшения риска влияния иноверных учителей было принято решение отправлять русских людей учиться за границу, чтобы они по возвращении стали учителями в своей стране.

В первой половине XVIII века в России «своих» учителей не готовили. Первыми русскими учителями становились представители духовенства — монахи. Ведь по церковной реформе на монастыри была возложена просветительская функция. Преподавателями начальных школ становились выпускники специальных учебных заведений (навигационной и адмиралтейской школ).

Необходимость подготовки учителей в России нашла выражение в идеях ученых-просветителей XVIII века: М.В. Ломоносова, А.Н. Радищева, Н.И. Новикова,

Д.И. Фонвизина. Именно М.В. Ломоносов впервые высказал мысль о содержании преподавательской деятельности. Воплощая замысел великого ученого, в 1779 году при Московском университете открыли учительскую семинарию, которая готовила преподавателей гимназий и университетов. Семинария просуществовала всего 5 лет, но ее опыт ее был использован в начале XIX века в ходе реформ народного образования, когда был поставлен вопрос о создании педагогических институтов непосредственно при университетах [3, с. 115].

В 1786 году на базе Петербургского главного народного училища была создана учительская семинария, где готовили учителей математики и истории. Подготовка педагогов включала блок специальных дисциплин (арифметика, геометрия, физика, история России, русский язык), отдельный курс педагогики и педагогическую практику, которую семинаристы проходили в нижних и малых народных училищах. За период своего существования семинария подготовила более 500 учителей и в 1803 году была преобразована в Петербургский педагогический институт [5].

Интересно отметить, что еще в 1876 году в «Уставе народных училищ» были сформулированы первые государственные требования к учителю. В Уставе была закреплена не только преподавательская, но и воспитательная функция учителя, а также определены качества, которыми должен был обладать педагог: христианское благочестие, добронравие, учтивость, прилежание, снисходительность к детям [5].

Развитие педагогических идей второй половины XVIII века связано с именем И.И. Бецкого. Он разделял и стремился претворить в жизнь идеи просветителей, в частности Жан-Жака Руссо. Основой его педагогических воззрений была вера в силу воспитания, осуществляющегося в изоляции от дурного общества, с целью развития свободной и нравственно чистой личности.

Появление педагогических учебных заведений, попытка определения требований к профессии учителя, выражение педагогических идей стали серьезными вехами в развитии педагогического образования в России в XVIII веке и заложили основы системы профессиональной подготовки учителей, которые получили дальнейшее развитие в XIX веке.

Литература:

1. Андреев, А. Ю. О «новом прочтении» истории Российских университетов. // Высшее образование в России. — 2009. — №3. — с. 149–159.
2. История России с древнейших времен до 1861 года: Учеб. для вузов/Н.И. Павленко, И.Л. Андреев, В.Б. Кобрин, В.А. Федоров; под ред. Н.И. Павленко. — М.: Высш. Шк., 1996. — 559 с.
3. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./В.А. Попков, А.В. Коржуев. — 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 224 с.
4. Соловьев, С.М. Чтения и рассказы по истории России./Сост. и вступ. ст. С.С. Дмитриева; Комм. С. С. Дмитриева и Л.П. Дойнокова. М.: Правда, 1989. — 768 с.
5. Становление и развитие педагогического образования в России. // Дискуссионный клуб Министерства образования и науки РФ. [текст] — режим доступа: <http://club.mon.gov.ru/articles/42>, дата обращения: 19.02.14.

6. Татур, Ю.Г. Высшее образование в России в XX веке. // Высшее образование в России. — 1994. — №3. — с. 140—155.
7. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т./Под ред. С.Я. Батышева. — М.: АПО. 1999. — 440 с. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/dict/p.htm>, дата обращения: 02.03.2014.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка и реализация программы информатизации школы в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения

Виноградова Людмила Сергеевна, учитель информатики
ГБОУ лицей №1793 «Жулебино» (г. Москва)

Важнейшим участником всей системы образования, где должна проходить информатизация образовательного процесса, является общее образование: начальная, основная и старшая школа.

Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы

Проблема информатизации образовательного учреждения, является одной из ключевых в образовательном учреждении, поскольку реализация современных Федеральных Государственных Образовательных Стандартов второго поколения не возможна без активного внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс учебной деятельности.

Становится необходимым разработать программу информатизации школы в соответствии с требованиями, предъявляемыми к образовательному процессу.

Поэтому, целесообразно разбить процесс информатизации образовательного учреждения на несколько основных этапов:

Подготовка документации, оборудования:

- разработка плана информатизации;
- ознакомление с основными нормативными документами в области информатизации образовательного учреждения;
- заказ (через соответствующие порталы государственных закупок или через дирекцию единого заказчика), покупка оборудования для информатизации школы;
- разработка плана локальной сети (топология сети, роутер и т.д.);
- разработка плана подключения к сети Интернет (Wi-Fi, модем и т.д.).

Первый этап — организация процесса информатизации образовательного учреждения (настройка и установка основных элементов информационной системы):

- установка, настройка, подключение и апробация школьной локальной сети;
- установка, настройка, подключение и апробация подключения к сети Интернет;
- установка, настройка автоматизированных рабочих мест (АРМ) для каждого учителя;

— каждое АРМ учителя подключается к сети Интернет и, по возможности, к школьной локальной сети.

Второй этап — процесс информатизации образовательного учреждения (настройка и установка необходимого программного обеспечения — для эффективной работы всех элементов информационной системы):

- установка и настройка прикладных программ, антивируса, учебных модулей и других программ, на всех школьных компьютерах;
- установка, подключение и настройка работы проекторов, интерактивных досок и других периферийных устройств (принтеры, сканеры и т.д.).

Третий этап — создание информационно-образовательного пространства школы:

Информационно-образовательное пространство школы — это комплекс информационных сайтов, сервисов и порталов, необходимых для взаимодействия с учителями (электронный журнал), учениками и родителями (электронный дневник), городским и окружным управлением в сфере образования, научно-методическим центром и центром качества образования (электронные мониторинги, школьный сайт).

Также необходимо проводить регулярное обучение учителей по работе с новым оборудованием и программным обеспечением, цифровыми образовательными ресурсами, для повышения уровня ИКТ-компетентности педагогов.

Новые возможности образовательного учреждения:

- ведение электронной отчетности образовательного учреждения;
- ведение электронного журнала;
- ведение электронного дневника;
- работа с информационными порталами управления образования;
- использование учителями цифровых образовательных ресурсов в своей работе;

- проведение видеоконференций, он-лайн совещаний, вебинаров и т. д.;
- создание сайта школы;
- создание школьного телевидения;
- создание информационного пространства учителя;
- возможность дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями;
- создание дистанционных курсов по всем направлениям;

- создание инновационных образовательных площадок и проектов;
- создание проектных и мультимедийных площадок, интерактивная работа с одаренными детьми и т. д.

По завершению комплекса мер, направленных на информатизацию образовательного процесса, образовательное учреждение выходит на новый уровень предоставления образовательных услуг, высокую ИКТ-компетентность педагогов, что, несомненно, приводит к повышению качества знаний учащихся.

Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. — 2004. — №3. — с. 78.
2. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. — 2005. — №3. — с. 79.
3. Кваша, В. П. управление инновационными процессами в образовании. Дис. канд. пед. наук. М., 1994. — 345 с.

Повышение квалификации и дополнительное образование в сфере физической культуры и спорта

Коршунова Ольга Сергеевна, старший преподаватель.
Новосибирский государственный университет экономики и управления

В работе определены пути и возможности повышения квалификации, перепрофилирования, получения дополнительного образования специалистов в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: *повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, образовательные программы, переподготовка специалистов.*

Расширение возможностей общества в целом и личности в частности — должна быть образовательной политикой государства, технологией социального развития и становления. Образование, полученное на всех этапах обучения: начальное, среднее, высшее — предусматривает дополнительное профессиональное развитие. В среднем звене обучения, дополнительное повышение уровня знаний, может быть в рамках программы учебных заведений, в высшей школе, должно приобретать личный характер для развития собственных компетенций. Индивидуальность повышения профессионализма обусловлена осмысленным отношением к уровню своего профессионального образования к перспективе применения полученных знаний в построении карьеры, повышению квалификации, собственной значимости и востребованности в выбранной сфере.

Понятия «переподготовка» и «повышение квалификации» закреплены в Законе «Об образовании» и имеют общее название «дополнительное профессиональное образование» (ДПО) Таковым является профессиональная переподготовка кадров, повышение квалификации, развитие культурных и творческих спо-

собностей личности путем самосовершенствования и саморазвития.

Переподготовку кадров с высшим физкультурным образованием осуществляют университеты, академии, колледжи и институты физической культуры (физического образования), а так же специализированные факультеты педагогических университетов и институтов, классических университетов, подготовка в которых отличается своим содержанием. [2]

Быть высококвалифицированным специалистом в области физической культуры и спорта востребованная потребность современного общества. Динамически развивающаяся отрасль требует стремительного развития высокого уровня тренерско-педагогических ресурсов, научно-методологической и научно-информационной основы для роста и развития профессионализма в этой сфере. Последние зимние олимпийские игры 2014 показали, эффективность вложения материальных средств, научно-технических прогрессивных методик в подготовку спортсменов высокого класса. Материально техническое сопровождение спорта высоких достижений на современном международном уровне способствовало высоким

результатам, показанным нашими спортсменами. Построенные современные спортивные сооружения для высокотехнических видов спорта: санно-бобслейные трассы, горнолыжные комплексы и т. п. незамедлительно дали свой результат. Наибольшее количество спортсменов, завоевавших медали самого высокого достоинства оказались не из прогнозируемых списков по отдельным видам спорта. Таким образом, развитие науки в физкультурно-спортивной отрасли, повышает престиж нашей страны на международной арене. Объединяет народ внутри страны, развивает дух патриотизма и гордости за свое отечество. Спортивные секции, клубы, команды пополнились новыми начинающими спортсменами, стремящимися повторить успех своих кумиров, которых они приобрели после олимпиады в Сочи. А человеческий ресурс в нашей стране не исчерпаем, важно грамотно выстроить систему: вертикаль подготовки спортсменов. От спортивно массовых и физкультурных занятий до спорта высоких достижений.

Образование специалистов в области физической культуры и спорта всегда являлась самостоятельной сложившейся отраслью профессионального образования в нашей стране. В настоящее время в России выделяется три уровня базового физкультурного образования: начальное (училища олимпийского резерва) среднее (колледжи и техникумы) и высшее (бакалавр, магистр). Многоуровневая многокомпонентная система подготовки специалистов физической культуры и спорта была взята за образец многими странами и принесла свои плоды в виде спортсменов самого высокого уровня, победителей крупных международных соревнований. В современное время (по данным Министерства образования Российской Федерации) в нашей стране более чем 1100 образовательных учреждений по этому профилю. Из них: 14 академий, 14 межотраслевых институтов, 52 региональных центра, 119 специализированных институтов. В которых проходят обучение и получают образование более миллиона человек. И намечается тенденция к повышению этих показателей. Но получение специализированного профессионального образования не гарантирует успеха и роста в карьере без постоянного повышения квалификации. Развитие науки на международном уровне и внутри страны очень динамично. Правительством РФ выделено 48 млрд рублей на период 2014–16 год для развития фундаментальной науки, в том числе и в сфере физического воспитания, образования и спорта. Это создаст для российских ученых дополнительные возможности для творческой реализации, позволит ставить новые, более амбициозные цели, делать открытия и добиваться признания не только в России, но и в мире.

Методологическая база для ДПО должна соответствовать всем современным уровням и международным стандартам. Исследования и научные разработки должны в кратчайшие сроки быть применены в практической деятельности специалистов в области физической культуры, воспитания и спорта. Программы обучения с использованием инновационных технологий должны быть доступны

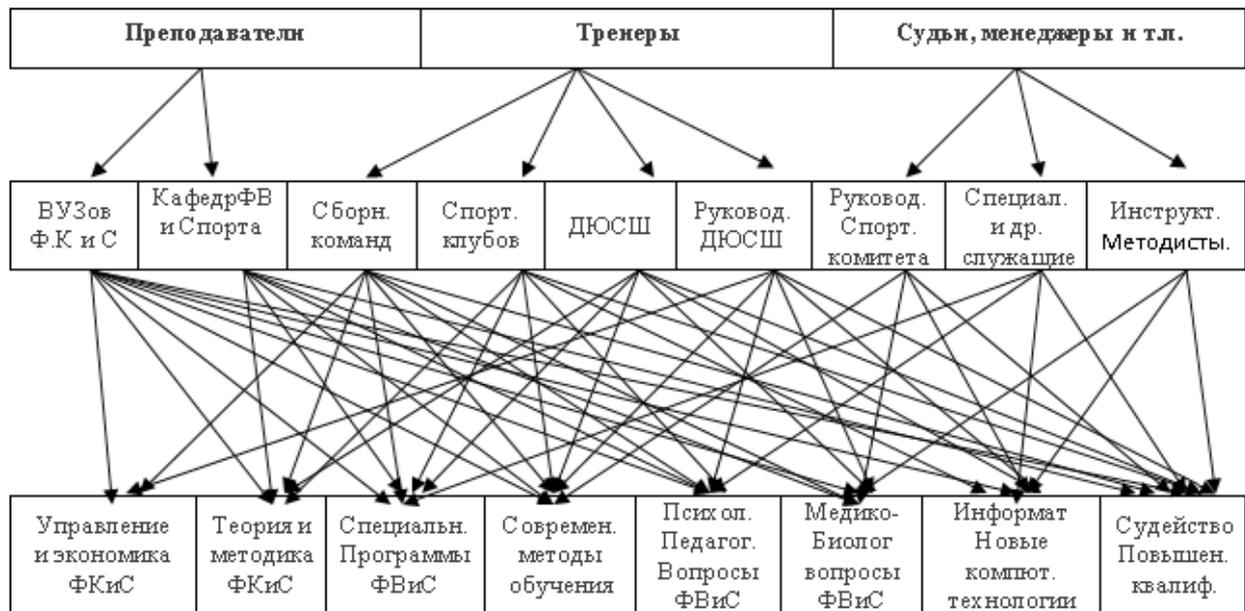
широкому кругу специалистов ФВиС. Повышения квалификации может проходить в различной форме: с отрывом от производства, на онлайн курсах, самостоятельно, и т. п. Важно, чтобы в основе концепции системы повышения квалификации, лежала идея поступательного роста специалиста как личности и как профессионала. Чтобы этот процесс осуществлялся на протяжении всей его практической деятельности.

Особое место в силу специфики обучения взрослых занимают проблемы обеспечения компетентными преподавателями системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области физической культуры и спорта. К ним предъявляются повышенные требования с учетом сложности в работе со слушателями: разный возраст, педагогический стаж, уровень квалификации. В целом, вся система умений и знаний в процессе повышения квалификации? интегрируется вокруг потребностей трудовой практики. [2]

В «Законе об образовании» РФ говорится: «Образование является одним из факторов экономического и социального прогресса общества...» [1] Социально-экономические и политические изменения в нашей стране определяют стратегию педагогического развития и требуют его радикальной реформы. Но, не смотря на обилие постановлений и организационных изменений в структурах, явных перемен в сфере ДПО не происходит. Программ, положительно влияющих на мотивацию преподавателей самостоятельно повышать свою квалификацию, в данное время не достаточно или они не эффективны. Нужны конкретные, значимые социальные заказы на специалистов, востребованных на данном временном этапе. Стартовой чертой могут стать крупнейшие международные мероприятия и состязания, итоги их проведения, результаты выступления спортсменов, на всех уровнях от детских и юношеских, до спортсменов высокого класса. Зачастую, решение проблемы у нас находят «на поверхности», путем снятия наставника, тренера команды, показавшей низкий результат. Но, как правило, это не является верным шагом по пути возникновения проблемы, которая остается и под новым руководством. Воспитание специалистов грамотных, эффективных, амбициозных — вот задача для средних и высших отечественных специализированных учебных заведений. Но обучение молодежи должно идти силами уже имеющихся специалистов. Вот они и должны постоянно повышать свой профессиональный уровень, шагать в ногу со временем и впереди него. На предложенной схеме видно, специалисты, любого уровня могут пройти повышение своей квалификации или перепрофилироваться на другую специальность, более востребованную.

Переход к новой системе обучения переподготовки, должен повлечь за собой структурные изменения в органах, на которые будет возложена задача ДПО и повышения квалификации. Возможность привлечения специалистов высокого класса из числа профессорско-педагогического состава отечественных и зарубежных

Схема возможного дополнительного образования для специалистов ФКиС



учебных заведений. Федеральный Закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»: физическая культура часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека...». [3]. Одним из последних шагов государства по поддержке об-

разования в области физической культуры и спорта стало открытие Российского международного олимпийского университета (РМОУ) в сентябре 2013 г. в городе Сочи. На его открытии Президент России В. В. Путин отметил, что у страны есть большие и серьезные планы в области спорта и физической культуры и это один из приоритетов социальной политики государства.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ)
2. Николаева, Н. И. Современные системы подготовки специалистов в области спорта/Н. И. Николаева/Наука о спорте: энциклопедия систем жизнеобеспечения. М.: издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС.—2011.
3. Федеральный закон Российской Федерации «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ)

Проблемы реализации системы работы по развитию мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования

Седых Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МБОУ «Русско-татарская средняя общеобразовательная школа №129» (г. Казань)

Низамбеева Руфия Гилмухановна, учитель начальных классов
МОУ «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №4 VI вида» (г. Казань)

В системе Российского образования, в Республике Татарстан на современном этапе развития общества происходят существенные изменения. Основной фигурой при реализации на практике ведущих нововведений яв-

ляется педагог. Для успешного введения в практику различных инноваций педагог должен обладать необходимым уровнем и профессиональной компетентности, и профессионализма.

Инновационная деятельность занимает особое место в процессе профессионального развития педагога. Очевидно, что организация инновационной среды образовательного учреждения может способствовать повышению профессиональной компетентности и личностного роста участников воспитательно-образовательного процесса [4, с. 144].

Традиционные подходы к воспитанию, обучению и организации жизни детей в таких специализированных учебно-воспитательных учреждениях, как наша школа-интернат, невозможны.

Подготовка ребенка с ограниченными возможностями здоровья (с ДЦП) к полноценной общественной жизни требует целенаправленной коррекционно-развивающей системы. И в достижении этой цели немаловажную роль играет культурное, эстетическое воспитание ребенка с помощью средств инклюзивного образования по развитию мелкой моторики детей [5, с. 89]. К средствам инклюзивного образования по развитию мелкой моторики детей относятся:

1. Сказкотерапия.
2. Песочная терапия.
3. Метафорическая и фольклорная терапия.
4. Рисуночная терапия.
5. Лечебная мандала (рисуночная, аппликация, мозаика, тесто-пластика и т. д.).
6. Музыкотерапия.
7. Логоритмика.
8. Терапия декоративно-прикладного характера.
9. Пальчиковая гимнастика.
10. Артикуляционная гимнастика.
11. Терапия двигательного-хорового припева.
12. Кукольный театр.
13. Теневой театр.
14. Дыхательная гимнастика.

В нашем классе обучается 9 детей с проблемами умственного и физического развития. У детей разные формы ДЦП. Для всех форм ДЦП характерны двигательные нарушения рефлекторного характера, нарушена координация, повышен или понижен тонус мышц, движения [7, с. 381]. Эти дети нуждаются в специальных инклюзивных условиях воспитания и обучения.

Реализация системы работы по развитию мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования направлена на:

1. Развитие основных приемов самообслуживания.
2. Приобретения определенных трудовых навыков, необходимых для социализации.
3. Повышения мотивации, желания и потребности учиться, работать, создавать.
4. Создание ситуации, при которой ребенок может проявить активность.
5. Формирование интереса, мотивации возможно при правильной организации занятий, т. е. использование игровых моментов, особенно для детей младшего школьного возраста, правильный выбор сложности и темпа вы-

полнения упражнений, подбора различных упражнений и средств инклюзивного образования.

Дети с ДЦП, как и все дети, любят играть. В игре, особенно коллективной, они часто выполняют движения, которые в другой ситуации не выполняют [3, с. 101].

Малоподвижные игры для детей с ДЦП должны быть целенаправленными, все действия ребенок проговаривает. В этот момент у ребенка одновременно активизируются двигательная, кинестетическая, зрительная, слуховая, речевая зоны. Формируется зрительно-пространственное восприятие, схема тела и схема движения [9, с. 149]. Малоподвижные игры (например, шашки, шахматы, домино и т. д.) применяются для тренировки внимания и координации.

В самостоятельный раздел вынесены дыхательные упражнения, упражнения для расслабления мышц, для формирования функций равновесия, прямохождения, для формирования свода и подвижности стоп, а также упражнения для развития пространственной ориентации и точки движений [8, с. 581].

Совершенствование ритма движений осуществляется благодаря музыкальному сопровождению. Можно использовать бубен, барабан, ложки, ксилофон, магнитофон. Коллективно или индивидуально применять хлопки, удары рукой, ногой, топанье. Педагог вместе с детьми делает хлопки, а затем прекращает их. Дети должны продолжить в том же ритме.

Возможность повысить самооценку, уверенность в себе и дать стимул к общению дает периодическое приглашение здоровых сверстников как для общения, так и для возможности видеть другие «здоровые стереотипы» [10, с. 224].

Цель представляемой системы работы — научить детей культуре общения, вселить в них веру в себя, помочь найти достойное место в обществе, привить определенные трудовые и в тоже время некоторые профессиональные навыки.

В соответствии с целью работы уделяется серьезное внимание сохранению, возрождению культуры и этнической истории, лучших традиций и обычаев татарского, русского народов [2, с. 47]. В классе регулярно организуются культурные мероприятия, проводятся фольклорные классные часы, тематические беседы, конкурсы декоративно-прикладного творчества, смотры художественной самодеятельности, целенаправленные уроки чтения, студийные занятия по интересам, способствующие через развитие мелкой моторики руки ребенка улучшить состояние эмоциональной и волевой сфер, психики ребенка [1, с. 21].

На уроках стремятся вызвать у ребят такие эмоции, чтобы пробудить их воображение, приблизить их к более духовному самовыражению через пластические, музыкальные интонации с обязательными сопутствующими образными пояснениями. Это элементы простейшего сценического насыщения. Затем можно усложнить и довести те или иные элементы до музыкально-игровых этю-

дов-рисунков («лесная поляна», «осенняя кладовая», «зимнее царство Снежной Королевы», «волшебный голубой вагон», «танцующие роботы»...), аппликаций. С помощью пластиковых этюдов, аппликации, пальчикового театра, теневого театра, музыкальных моментов можно поговорить о любом времени года, его примечательных цветах и красках. На занятиях декоративно прикладного характера используются элементы пластической ритмики [6, с. 77]. Именно пластика и музыка выполняют функции психической и соматической релаксации. Такие уроки обязательно дополняются тематическими беседами по искусствоведению, музыкальной культуре (например, из истории балета и характерного танца), беседы об особенностях и оттенках классических музыкальных произведений и современных музыкальных спектаклях, так же посещение с детьми театра оперы и балета. Приобщаясь к музыкальной культуре, дети дополнительно получают

навыки эстетического поведения, умение вести себя (знают, как пригласить на танец, как проводить, при этом оказывают сопутствующие мимические, двигательные знаки внимания как мальчики, так и девочки), получают навыки достойного поведения. Изготавливая поделку, предмет, вещь, игрушку своими руками следовательно, развиваются физические и психологические творческие, житейскобытовые, а так же частично профессиональные способности ребенка.

Итак, при упорядоченной системе работы по развитию мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования у ребенка расширяется его кругозор, обогащается память, формируется наблюдательность и любознательность. Ребенок учится решать свои проблемы сам, используя умственные и физические возможности. Возникает адекватная самооценка.

Литература:

1. Агапова, И. А., Давыдова М. А. Мягкая игрушка своими руками. — М. «Айрис-пресс», 2008
2. Левкиевская, Е. Е. Мифы русского народа. М.: ООО «Издательство Астрель»; «Издательство АСТ», 2000 г.
3. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития/И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. — М.: Изд-во «Книголюб», 2008. — 160 с».
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие/Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 2005
5. Интегрированное и инклюзивное образование в образовательном учреждении. Инновационный опыт: авторы-составители: Соколова В. Р., Седегова А. И., Наумов А. А. — М: Изд-во «Учитель», 2013. — 147 с.
6. Методические основы преподавания декоративно-прикладного творчества: учебно-методическое пособие/Авторы-сост: С. В. Астраханцева, В. Ю. Рукавица. Под редакцией С. В. Астраханцевой. — Ростов н/Д» Феникс, 2006
7. Большой Психологический словарь/Авторы-состав.: Мещеряков Б., Зинченко В. — Олма-Пресс, 2004. — 459 с.
8. Популярная медицинская энциклопедия/гл. ред Б. В. Петровский. — М.: Советская энциклопедия, 1997. — 704 с.
9. Панов, А. М. Актуальность и практическая значимость решения социальных проблем детей, больных детским церебральным параличом/А. М. Панов// Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. — М., 2007. — 200 с.
10. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XIV Межд. науч. практ. конф. В 6 ч. Ч. 2/Межд. академия наук пед. образования; Челябинский институт перепод. и повыш. квал. работ. образ.; отв. Ред. Д. Ф. Ильясов. — М.; Челябинск: ЧИППКРО, 2013. — 284 с.

Решение проблемы включенного образования в современном обществе

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Овсянникова Светлана Александровна, учитель информатики;
Овчарова Марина Васильевна, учитель английского языка
МБОУ «Основная общеобразовательная школа №25» (г. Старый Оскол)

Анализируя статистические данные, видим, что в нашей школе за последние 3 года увеличилось количество детей-инвалидов с 2 до 7 человек. Актуальным стал вопрос

об обучении и воспитании таких детей. Уверены, что занимаясь с ними, педагогам необходимо придерживаться нестандартного подхода. Современные ученые-дефектологи

настоятельно рекомендуют: ребенку-инвалиду, даже самому «тяжелому», важно, прежде всего, общение, контакт со сверстниками, совместные занятия, игры по интересам. Таким образом, наука — «за» инклюзивное образование.

Изучив теоретические выкладки по данной проблеме, мы в своей школе №25 провели анкетирование родителей: хотят ли они зачислить своего больного ребенка в нашу школу или будут довольствоваться обучением на дому, или искать специальное учебное заведение. По результатам опроса выяснилось, что мнения разделились: 55% родителей — «за», 45% — «против» инклюзии.

Была создана комиссия в составе школьного врача-терапевта, психолога, социального педагога и нас, учителей начальных классов, которая изучила физические, психологические и социальные признаки, допускающие обучение наших детей-инвалидов в общеобразовательной школе. Оказалось, что трое из восьми готовы к инклюзивному обучению и воспитанию: 1) дети контактны, общительны с окружающими; 2) дети способны выполнять задания и требования взрослого, заниматься хотя бы некоторое время самостоятельно; 3) дети способны перемещаться, обслуживать себя и ухаживать за собой самостоятельно; 4) дети не страдают частыми припадками, обострениями своего заболевания, которые могли бы испугать одноклассников; 5) состояние детей стабильно, врачи не возражали против инклюзивного обучения; 6) дети неагрессивны, не страдают kleptomанией, копролалией, расстройствами сексуального поведения; 7) родители согласны сотрудничать со школой. Школьная комиссия изучила также условия школы, готова ли она к обучению детей с ограниченными возможностями. Выяснили, что в нашей школе есть нужные специалисты, разного вида и размеров парты. Родителям были даны рекомендации по подготовке детей к школе.

Нам, педагогам, были даны рекомендации по организации инклюзивного обучения детей — инвалидов с учетом знания их психологии и физиологии, чтобы учебные нагрузки не ухудшили физическое и душевное состояние детей. Конечно, по нашему глубокому убеждению, каждому учителю, который берет на себя ответственность работать в таком сложном коллективе, обязательно нужно пройти специализированные курсы переподготовки. По большому счету, «особым» детям нужны не только учителя, но и личные кураторы — тьюторы.

Анализируя трехлетний опыт работы с детьми-инвалидами, можем с уверенностью заявить: полноценное инклюзивное обучение подходит для детей с незначительными или среднетяжелыми нарушениями двигательного аппарата, слабослышащих или слабовидящих, страдающих такими хроническими заболеваниями, как диабет, ревматизм, компенсированный порок сердца,

с небольшой степенью умственной отсталости, легкой формой ДЦП.

Спустя 3 года мы можем говорить о том, что:

1) Инклюзия способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены. При этом учебные планы и цели подстраивают под их способности и потребности.

2) Созданное гибкое расписание, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями, совместная внеклассная работа — все это способствует тому, чтобы дети с ограниченными возможностями получали необходимую помощь, возможность самореализоваться.

3) Учителям не нужно придумывать добрые дела, потому что каждую минуту наши ученики совершают их непроизвольно при общении с человеком, на них непохожим. Педагог в данной ситуации, особенно в первые месяцы совместного обучения, держит в поле зрения весь класс и постоянно владеет ситуацией. Приходится объяснять детям, как это жить «толерантно».

4) Разнообразие учеников по национальной, классовой, культурной принадлежности, по своим задаткам и способностям учитывает педагог при подготовке к уроку, составляя развернутый конспект будущего занятия, чтобы обычные ученики не отвлекались в то время, пока учитель занимается с учеником-инвалидом.

5) При планировании своей работы педагог должен помнить, что уровень преподаваемых знаний не должен приближаться к способностям инвалидов, а учитывать особенности всех своих учеников.

6) Дети с инвалидностью сами выбирают, с кем им дружить. У них в отличие от здоровых людей обостренное «чутье» на ложь, эгоизм, неискренность, а друзья они необыкновенные, преданные. От общения с ними любой человек получит гораздо больше, чем отдаст.

Результаты психолого-педагогических исследований, проведенных психологами нашей школы, свидетельствуют о том, что дети-инвалиды, обучающиеся в обычной образовательной школе, имеют более высокую мотивацию к учению. Адекватное отношение коллектива, участие в учебно-воспитательном процессе стимулирует творческие способности таких детей, помогает их адаптации, повышает их самооценку. В настоящее время еще двое детей-инвалидов готовятся к совместному обучению с другими учащимися. Пока они участвуют во внеурочной деятельности: на утренниках, классных часах, экскурсиях, приходят на уроки и с удовольствием занимаются непродолжительное время в классе вместе с родителями. Для ребенка вообще и для инвалида в частности очень важна социализация, важно, сможет ли он достойно прожить жизнь после окончания школы. Таким образом, все дети могут учиться вместе, если созданы подходящие условия для обучения.

Литература:

1. Байкова, А. А. Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М. 2000
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М. «Просвещение» 21990
3. Журнал «Народное образование» № 7–8, 2011
4. Зверева, М.В. Изучение результативности обучения в начальных классах (система Л.В. Занкова). Федеральный научно-педагогический центр им. Л. В Занкова М. 2001
5. Инклюзивное образование. Выпуск 1. Центр «Школьная книга», Москва, 2010.
6. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО 2009.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии М. Народное образование. 1998
8. Содружество ученого и учителя. М. «Просвещение» 2000

Система российского образования: к вопросу о проблеме патриотического воспитания

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант, член РАПН
Московский государственный областной университет

В статье поднимается проблема патриотического воспитания граждан РФ, обозначается актуальность вопроса на современном этапе развития российского общества, определяется роль образовательной организации в этом вопросе, формулируются авторские рекомендации, способные лечь в основу патриотической программы системы образования.

Ключевые слова: образовательная организация, патриотизм, общеобразовательная школа, Отечество, Россия, государственные приоритеты, программа воспитания.

This article raises the problem of patriotic education of citizens of the Russian Federation, denoted urgency of the matter at the present stage of development of Russian society that defines the role of the educational organization in this matter, the author formulates recommendations that can form the basis of patriotic program of education.

Keywords: educational organization, patriotism, Secondary School, Fatherland, Russia, government priorities, the program of education.

Роль образования невероятно велика: именно оно определяет положение человека в обществе, а государства — в современном мире, в связи с чем, систему следует воспринимать не столько в качестве сферы услуг (которой она, без сомнений, является), но как стратегически важный приоритет государства, его ресурс, укрепляющий авторитет страны на международной арене и способствующий внутреннему национальному единству.

Посредством образовательных технологий можно осваивать многие политические направления, к числу наиболее востребованных из них относится, например, система патриотических ценностей, а именно: ее возрождение и перспективное развитие.

Об актуальности вопроса и его проблемном характере свидетельствует ряд обстоятельств.

Во-первых, утрата идеалов и появление «мировоззренческого разнообразия» [3, с. 3], повлекшего за собой обострение духовно-нравственной составляющей общества с одной стороны и непрерывный поиск новой гражданской идентичности — с другой.

Во-вторых, социально-политическая и экономическая «апатия» современной молодежи, выраженная в безразличном отношении к государству и вовлеченности в группы девиантной и делинквентной направленности.

В-третьих, несформированность молодежного мировоззрения, приводящая «к росту влияния экстремистских и популистских сил, способных при неблагоприятном развитии экономической и политической ситуации в стране манипулировать молодыми людьми» [3, с. 4].

В-четвертых, тенденция снижения патриотических настроений российских граждан, подтвержденная как данными статистики (в 2005 г. патриотами себя не считали 10% опрошенных, в 2012 г. — 17%), так и результатами последних исследований [2].

Ответственность за вышеобозначенные тенденции, вне всяких сомнений, лежит на государстве: именно оно обозначает вектор развития социума, формирует идеологические концепции, определяет национальные интересы и ориентиры, в связи с чем, и решение проблемы патриотического воспитания, по мнению автора, должно быть именно «государственным», а система образования — его

основным инструментом. Каждая общеобразовательная дисциплина — непосредственный или опосредованный «проводник патриотизма». Используя собственную методику и специфический ракурс предмета, преподаватель на ранних этапах развития ребенка зародит в его сознании необходимое чувство.

К сожалению, сказать, что руководство страны использует определенный ресурс в полном объеме нельзя:¹ об этом свидетельствует, в первую очередь, сам факт редкого употребления термина «патриотизм» в школьной литературе.

Так, например, календарно-тематическое планирование обществознания², на основании которого разработан каждый урок, за общешкольный период использует формулировку «патриотизм» лишь однажды: в 5 классе (тема «Государственные символы России») [7]. То же относится и к школьному курсу ОБЖ (в нем термин употребляется дважды: в 10 и 11 классах) [7].

Важно также отметить, что количество государственных праздников, ориентированных на «укоренение» патриотических ценностей, практически сведено к нулю: к таковым (отмечаемым школой) относятся лишь 23 февраля, 9 мая и 4 ноября³. Тематические часы, проводимые классными руководителями, не дают ровным счетом никакого эффекта, являясь формализованным мероприятием, зачастую заменяемым делами иного характера.

Существенная проблема видится и в системе экзаменации российского образования. Современная форма аттестации учеников, направленная на усвоение необходимых для сдачи теста (ОГЭ и ЕГЭ) знаний, практически полностью исключает возможность «маневра» педагога на уроке, посредством которого можно было бы строить «патриотический фундамент» занятия. Иными словами: традиционная форма экзамена оставляла учителю возможность раскрывать содержание любого урока сквозь призму любви к Отечеству, в сегодняшних же условиях мы наблюдаем ее замену «загрузкой» исключительно необходимых, стандартизированных знаний [9, 11].

Кроме всего прочего, современная система образования лишена последовательной патриотически насыщенной идеологии, которая выступала бы в качестве платформы со своей специфической атрибутикой: государственной символикой (флаг и герб, к сожалению, вывешиваются исключительно во время праздников), отдельными предметами, например, москвоведением (не является обязательным, а потому зачастую не ведется), систематическими общешкольными экскурсиями в места, например, воинской славы или выездами на просмотры отечественных кинофильмов (все это сейчас существует лишь в рамках факультативов).

Вышеобозначенные проблемы не следует связывать с упущениями общеобразовательных школ или вузов. Речь идет об отсутствии государственного надзора в данной области.

Реставрация сложившейся ситуации, по мнению автора, необходима с твердой опорой на советский опыт, которому в этом отношении, руководствуясь принятой пятибалльной шкалой, можно ставить уверенное «отлично».

Первое. Трансформация внешнего облика общеобразовательной школы. Акцент необходимо перенести на государственную символику: каждое здание должно развевать отечественные знамена, а форма школьников, введенная в качестве единственной и обязательной, — содержать российскую атрибутику.

Второе. Ежедневное исполнение гимна перед началом учебных занятий — современная практика многих европейских государств (США, Украина и др.) [12]. Регулярное воспроизведение символических строк способствует приобщению к культуре страны, ее истории, а также формированию уважения к государственным ценностям.

Третье. Перепись учебной литературы с целью формирования комплексного представления о роли и месте России, ее народа в собственной судьбе (особенно в экстраординарные периоды), в истории мирового сообщества. Следует пересматривать отношение к некоторым историческим личностям (Иван IV, Петр I, И.В. Сталин) и, исключая «очерняющий оттенок», напротив подчеркивать невероятные с точки зрения интересов государства заслуги.

Четвертое. Обязательное дополнение общешкольной программы такими направлениями, как, например, москвоведение, археология, военно-спортивные игры. В отличие от сегодняшних аналогов (история и ОБЖ) курс должен действовать на постоянной, обязательной для всех основе.

Пятое. Сотрудничество общеобразовательных организаций с НКО патриотической направленности как в информационной части (проведение семинаров, форумов, конференций), так и в отношении практической составляющей (культурно-массовые мероприятия, военные реконструкции и т. д.).

Вышеупомянутые предложения — лишь часть идеи, которая должна быть обличена в целостную, продуманную концепцию взаимодействия всех звеньев государственного института. Интерес руководства страны в адрес патриотического воспитания должен быть перенаправлен в самое ближайшее время: необходимо отступать от глобальных проектов и приближаться к насущному, к «кузнице поколений» — образовательной организации, посредством которой и доводить до детей необходимые ценности и ориентиры.

¹ Значительно «примернее» в этом отношении был Советский союз. Достаточно вспомнить физкультурный комплекс ГТО, ориентированный на всесторонне физическое развитие советского человека (в том числе и ребенка) укрепление здоровья, подготовку к высокопроизводительному труду и защите Родины. Примечателен также и курс НВП, закладывавший детям основы патриотизма, посредством подготовки к гражданской обороне.

² Дисциплина социально-гуманитарного цикла, преподаваемая во всех образовательных организациях страны.

³ Соответственно: День защитника Отечества, День победы и День народного единства.

Литература:

1. Абрамов, А. В. Раскол электорального поля и перспективы патриотической консолидации современного российского общества // Вестник МГОУ. — Серия «История и политические науки». — 2013. — №5. — с. 184–192
2. Абрамов, А. В. Современный российский патриотизм: каков он? // Вестник московского государственного областного университета (электронный журнал). — 2013. — №4. — URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/508> (дата обращения: 13.03.2014 г.)
3. Ахвледиани, Н. Р. Государственная политика патриотического воспитания молодежи в современной России: автореф. дис ... канд. пол. наук. — М., 2010. — 20 с.
4. Владимир Чуров готовит школьникам «уроки демократии» // Коммерсантъ. — 2014. — 12 мар.
5. Роль государственных институтов в патриотическом воспитании молодежи в условиях трансформации Российского общества: автореф. дис ... канд. пол. наук. — М., 2013. — 24 с.
6. Рудакова, Е. Н. Глобализация образовательной политики как фактор национальной безопасности Российской Федерации: автореф. дис ... докт. пол. наук. — М., 2013. — 45 с.
7. Учебно-методические документы ГБОУ СОШ №1302 Северо-западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы [Электронный ресурс]. — URL: http://schu1302.mskobr.ru/docs/methodical_documents/ (дата обращения: 14.03.2014 г.)
8. Халимбекова, М. Х. Феномен патриотизма: философско-культурологический дискурс: автореф. дис ... канд. филос. наук. — Астрахань, 2012. — 22 с.
9. Шегаев, И. С. ЕГЭ как деструктивный фактор российского образования // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2013. — №10. — с. 213–218
10. Шегаев, И. С. Механизм формирования и реализации патриотической инициативы граждан посредством местного самоуправления // Научное обозрение. — Серия 2 «Гуманитарные науки». — 2013. — №1–2. — с. 3–8
11. Шегаев, И. С. Система российского образования: проблема государственной итоговой аттестации // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — с. 48–51
12. Школы в США // Молдавские ведомости. — 2014. — 25 фев.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Конспект занятия в подготовительной группе «Витамины для здоровья»

Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Цель: вызвать у детей желание заботиться о своём здоровье.

Задачи:

- учить детей различать витаминсодержащие продукты;
- Расширить знания детей о витаминах, закрепить знания об овощах, фруктах и ягодах.
- рассказать детям, как витамины влияют на организм человека, об их пользе и значении витаминов для здоровья человека;
- помочь детям понять, что здоровье зависит от правильного питания — еда должна быть не только вкусной, но и полезной;
- развивать внимание, мышление, воображение, активный и пассивный словарь;
- воспитывать у детей желание заботиться о своём здоровье.

Предварительная работа: беседа с детьми о здоровье; подготовка иллюстраций; рабочих листов.

Материал: картинки с изображением полезных и вредных продуктов, цветные карандаши, рабочие листы, листы бумаги для рисования.

Ход занятия:

— Ребята, нам пришло письмо от Незнайки, послушайте, что он нам пишет.

«Здравствуйте, ребята, меня зовут Незнайка. У меня случилась беда, я заболел. Говорят, чтобы не болеть, нужно правильно питаться. Я старался, ел всё только вкусное: пирожные, конфеты, пил пепси-колу. Но, к сожалению, мне становится всё хуже и хуже. Ребята, помогите, мне, пожалуйста, разобраться, что мне нужно есть, чтобы не болеть».

- Ребята, давайте попробуем с вами помочь Незнайке.
- Скажите, что вы любите есть больше всего? (*Ответы детей*)
- Как вы думаете, в чем разница между «вкусным» и «полезным»? (*Ответы детей*)
- Какие полезные, а какие вредные продукты, вы видите на картинке? (*Ответы детей*)
- Ребята, а вы знаете, что в продуктах есть очень важные для здоровья человека вещества, которые называются витаминами? (*Ответы детей*)

— Ребята, помочь сохранить здоровье и не заболеть можно с помощью витаминов. Кто-нибудь из вас принимал витамины? Витамины делают наш организм крепким и здоровым, не поддающимся болезням. Но витамины бывают не только в таблетках, они еще растут на ветках. Очень много витаминов содержится в ягодах, фруктах и овощах.

— Назовите, какие вы знаете фрукты? Овощи? Ягоды?

— Ребята, что вы знаете о витаминах?

— Да, витамины оказывают различное влияние на здоровье человека. Например, витамин А очень важен для зрения. Витамин В способствует хорошей работе сердца, а витамин Д делает наши ноги и руки крепкими, он содержится в рыбьем жире. Витамин С укрепляет весь организм, делает человека более здоровым, неподверженным к простудам. Если все-таки простудился, то с его помощью можно быстрее поправиться.

Послушайте, какой стихотворение я знаю о витаминах.

Никогда не унываю,
И улыбка на лице,
Потому что принимаю
Витамины А, В, С.

— Как вы думаете, что будет с человеком, если питаться одними сладостями? (*Ответы детей*)

— Вам необходимо знать, что организму человека нужны различные продукты. Особенно полезны сырые овощи и фрукты: у того, кто их постоянно употребляет, как правило, бывает хорошее, бодрое настроение, гладкая кожа, изящная фигура.

— А вот конфеты, шоколад, мороженое, особенно в больших количествах, очень вредны для здоровья.

— Конечно же, не стоит полностью отказываться от сладкого. Однако необходимо употреблять разнообразную пищу — чтобы быть крепким, здоровым и быстро расти.

Послушайте стихотворение о пользе витаминов. Витамин А

Помни истину простую —
Лучше видит только тот,
Кто жуёт морковь сырую
Или сок морковный пьёт.

Витамин В

Очень важно спозаранку
Есть за завтраком овсянку.
Черный хлеб полезен нам,
И не только по утрам.

Витамин С

От простуды и ангины
Помогают апельсины,
Ну а лучше съесть лимон,
Хоть и очень кислый он.

Витамин Д

Рыбий жир всего полезней,
Хоть противный — надо пить
Он спасает от болезней,
Без болезней — лучше жить!
Ты попробуй-ка решить не хитрую задачку:
Что полезнее жевать — репку или жвачку?

— Ребята, как вы думаете, что полезнее? После еды многие стараются жевать жвачку, для того, чтобы очистить зубы, а в старину жевали репу, она очень полезная и хорошо очищает зубы.

— Прослушав эти стихи, мы можем сказать, в каких продуктах содержатся витамины А, В, С, Д.

Витамин А содержится в таких продуктах питания, как свекла, дыня, морковь, чеснок, капуста, петрушка, персики, шпинат, тыква, репа, сельдерей.

Витамин В — рис, изюм, рыба, яйца, сыр, йогурт, орехи, бананы, горох, печень, хлеб, грибы, творог, салат. В животных продуктах — баранина, говядина, крабы, моллюски.

Витамин С — черная смородина, шиповник, апельсины, лимоны, лук, петрушка.

Витамин Д — рыбий жир, печень трески, говяжья печень, сливочное масло.

Физкультминутка.

Сделаем разминку
Держим ровно спинку

Голову назад, вперед
Вправо, влево поворот
Руки вверх поднять прямые
Вот высокие какие
Еще выше поднимитесь,
Вправо влево повернитесь.
Этим славным упражнением
Поднимаем настроение
Дальше будем приседать
Дружно сесть и дружно встать
Прыгать нам совсем не лень
Словно мячик целый день.

Работа с рабочими листами.

Воспитатель: Ребята, посмотрите, у вас на листочках с правой стороны нарисованы различные продукты. Перечислите какие? (*Ответы детей*).

А с левой стороны написаны витамины А, В, С, Д. проведите дорожку от каждой буквы к нужному продукту. И вы узнаете какие витамины содержатся в продуктах. От буквы С — красным карандашом, от буквы А — синим карандашом, от буквы Д — зелёным карандашом, от буквы В — оранжевым карандашом.

Итак, какой витамин содержится в морковке? рыбе? сливочном масле? капусте? апельсинах? сыре? рыбьем жире? чёрной смородине? (*Ответы детей*).

Ребята, мы с вами теперь знаем, какие продукты полезные, а какие вредные, в каких продуктах содержатся витамины А, Б, С, Д. Я предлагаю вам нарисовать полезные продукты для Незнайки, чтобы он знал, что нужно кушать, чтобы не болеть.

Дети рисуют продукты.

Итог: — Ребята, какие вы узнали полезные продукты? (*Ответы детей*)

— Теперь Незнайка будет кушать только то, что полезно, и не будет болеть, рисунки мы положим в конверт, подпишем его и отправим. Я вам желаю, чтобы ваше здоровье было всегда крепким.

Литература:

1. Бондареко, Т. М. Комплексные занятия в средней группе детского сада: Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ. — Воронеж: Издательство «Учитель», 2004.
2. <http://www.maaam.ru/stati/konspekty-zanjatii-v-detskom-sadu/konspekt-zanjatija-vitaminy-dlja-zdorovja.html>

Конспект занятия в подготовительной группе «День Победы»

Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Цели:

— Продолжать работу по воспитанию патриотизма у старших дошкольников.

— Воспитывать в детях чувство гордости за свой народ,

уважение и благодарность к ветеранам Великой Отечественной войны.

— Дать представление о том, какой дорогой ценой досталась нашему народу победа над фашизмом.

Задачи:

— Формировать знания об исторических фактах и явлениях.

— Воссоздать образ бойца — героического защитника Родины.

— Стимулировать любознательность, умственную и творческую активность.

— Воспитывать уважение и благодарность ко всем, кто защищал Родину.

Ход занятия

— Ребята, сегодня мы с вами поговорим о Великой Отечественной войне и наших защитниках, которые отстояли нашу страну в годы этой войны, о тех, кто с оружием в руках защищал нашу свободу, нашу Родину.

А что же такое Родина для вас? (ответы детей).

Воспитатель:

Слышишь песенку ручья?

Слышишь голос соловья?

Это Родина моя!

Школа, где твои друзья,

Это Родина моя!

Руки матери твоей,

Шум ветвей и звон дождей,

И в саду смородина-это тоже Родина!

— Родина-это детский сад, улица, на которой вы живете, ваши мама, папа, наш город, наш край.

— Ребята в этом году исполняется 69 лет со дня Победы в Великой Отечественной войне. О войне мы сегодня знаем по книгам, фильмам, воспоминаниям ветеранов войны и труда.

— Великая Отечественная война началась 22 июня 1941 года. Подлый враг напал на нашу страну внезапно, не объявляя нам войну, нарушив мирный договор. Фашисты надеялись на легкую и быструю победу. Им хотелось захватить богатые земли нашей страны, а мирных и трудолюбивых жителей сделать рабами. Но они прощались, на защиту свободной любимой Родины встал весь народ от мала до велика. В те дни появилась песня-призыв «Вставай, страна огромная». Послушайте фрагмент песни:

«Вставай, страна огромная,

Вставай на смертный бой,

С фашистской силой темною,

С проклятою ордой».

— А что же такое война? (ответы детей)

— Говорят, горе имеет свой запах. Война пахнет огнем и пеплом. Война-это горький пот, это письма, которые ждут и боятся получать. Война-это краткое затишье и погибшие молодые жизни. Это несбывшиеся надежды.

— Нет в России семьи, которую война обошла стороной. В этот день в каждой семье вспоминают тех, кто погиб на полях сражений, и поздравляют тех, кто дожил до великого праздника.

Во время войны советские солдаты спасали от голода и смерти не только наших русских детей, но и детей других

национальностей. Однажды наш солдат спас от бомбёжки и немецкую девочку, и в честь этого подвига в городе Берлине воздвигнут памятник советскому солдату.

(картинка)

Война длилась долгие четыре года. Наша доблестная армия не только прогнала немцев с нашей земли, но и освободила народы других стран, захваченных гитлеровской Германией. Наши солдаты дошли до Берлина — столицы Германии. И там, на самом главном здании, которое называлось Рейхстагом, был водружен наш красный флаг Победы. Красное знамя водрузили на здание Рейхстага сержант М. Егоров и младший сержант Кантария.

(картинка)

Знамя Победы — это красное знамя, оно стало символом Победы. Красный цвет знамени обозначает огонь и отвагу. На знамени изображены серп и молот, а также пятиконечная звезда. Знамя Победы вы можете увидеть во время праздничного парада у Вечного огня.

(картинка)

9 мая 1945 года закончилась война, и тот день стал самым светлым и любимым праздником Днем Победы!

К сожалению, все меньше и меньше остается тех, кто был непосредственным участником той войны и кому мы обязаны своей свободой.

Великая Отечественная война была самой тяжелой из всех войн. В этой страшной войне погибли более 20 миллионов наших людей. У каждого из них были родные и близкие. Память о погибших героях навеки сохранится в нашем сердце. По всей стране стоят памятники известным и неизвестным героям.

(Могила Неизвестного Солдата)

— А что значит Неизвестного? (ответы детей)

— Это памятник тем, кто погиб на полях сражений. После тяжёлых боёв было очень много погибших: сотни, тысячи погибших. Войскам нужно было двигаться дальше, а погибших было так много, что даже не хватало времени вырыть могилу для каждого. Приходилось хоронить погибших солдат в одной братской могиле. У многих из них документы сгорали или разрывались в момент гибели. И нельзя было узнать ни фамилий, ни имён героев. Всем тем солдатам, чьи имена остались неизвестными, по всей стране воздвигали памятники. В Москве такой памятник — это Могила Неизвестного солдата. Она находится на почётном месте — в Александровском саду, у Кремлёвской стены. Там всегда горит Вечный огонь. 9-го мая к Могиле Неизвестного солдата приходят и ветераны, и члены Правительства, и жители нашего города, и гости столицы. Все возлагают цветы и чтят память погибших. 9-го мая во всех городах нашей Родины в память о погибших на той жестокой войне проходит Минута молчания.

В эту минуту люди молча стоят, склонив головы, вспоминают погибших и мысленно благодарят их за мирное небо.

Минута молчания.

Литература:

1. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/konspekt-zanyatiya-po-teme-den-pobedy>
2. <http://www.maaam.ru/detskij-sad/konspekt-zanjatija-den-pobedy.html>

Конспект занятия в подготовительной группе на тему «Весна идёт»

Аленкина Жанна Руслановна, воспитатель
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Интеграция образовательных областей: «Познание», «Коммуникация», «Физическая культура», «Здоровье», «Музыка», «Труд», «Чтение художественной литературы».

Виды детской деятельности: коммуникативная, познавательная, продуктивная, двигательная.

Планируемые результаты: Имеют представления о характерных признаках весны (увеличивается день, сильнее греет солнце, тает снег, возвращаются перелетные птицы); умеют отвечать полным ответом, понимают связь между явлениями неживой природы.

Цель: Формирование и систематизирование знаний детей о характерных признаках весны.

Задачи:

— Углубить представления детей о сезонных изменениях в природе.

— Продолжать учить детей устанавливать простейшие причинно-следственные связи (снег тает, потому что солнце стало пригревать сильнее и т. д.).

— Продолжать знакомить детей с фольклорными произведениями о весне (загадки, заклички).

— Развивать логическое мышление, разговорную речь: обогащать и активизировать словарный запас слов.

— Закрепить умение конструировать из бумаги.

— Развивать коммуникативные навыки.

— Воспитывать у детей отзывчивость, любовь и уважение к природе.

Ход занятия:

Воспитатель: — Ребята, посмотрите, сколько к нам пришло гостей. Поздоровайтесь, можете поздороваться за руку и сказать, как вас зовут. А теперь подойдите ко мне и послушайте внимательно. Я вам сейчас загадаю загадки, а вы их отгадайте.

1. Тает снежок, ожил лужок,

День прибывает, когда это бывает? (весной)

2. Была белая седа

Пришла зелёная молодая? (зима-весна)

Воспитатель: — Молодцы вы правильно отгадали загадки.

Начинает тихо звучать музыка «Весенняя капель».

Воспитатель: — Ребята, вы слышите, музыка играет? Послушайте музыку внимательно.

Дети слушают мелодию весенняя капель.

Воспитатель: — Дети, как вы думаете о каком времени года эта музыка?

Дети: О весне.

Воспитатель: — Почему вы так думаете?

Дети: — Потому, что в музыке слышна капель, а капель бывает весной.

Воспитатель: — Значит, о каком времени года эта музыка?

Дети: — О весне.

Воспитатель: — Правильно, даже музыка может нас настроить на весенний лад.

За дверью слышится карканье

Воспитатель: — Ой, ребята мне показалось или вы тоже, что-то слышали. Пойду-ка я посмотрю.

Воспитатель за дверью берёт Каркушу и вносит в зал

Воспитатель: — Дети, посмотрите кто нам за дверью каркал, кто это?

Дети: — Каркуша.

Воспитатель: — Узнали, молодцы, а Каркуша, ребята, очень обеспокоена.

Воспитатель подносит Каркушу к уху.

— Она говорит, что летала в лес и там ещё морозно и холодно, а в городе давно уже весна, и Каркуша просит вас помочь ей позвать весну в лес. Поможем Каркуше?

Дети: — Поможем.

Воспитатель: — Ребята, а чтобы Каркуше помочь, нужно нам до леса добраться. На чём можно быстро добраться до леса?

Дети: — На машине, на самолёте, вертолёте.

Воспитатель: — Хорошо, а я предлагаю построить самим летательный аппарат и назвать его как-то по-весеннему, как мы назовём наш летательный аппарат?

Дети: — Весналёт и т. д.

Воспитатель: — Вот мы и построили наш весналёт занимайте места.

Дети по 3 человека встают в обручи

Воспитатель: — Каркушу берём с собой. Заводим мотор. Полетели ребята! А чтобы весну в лес позвать, о ней надо многое знать. Вот мы прилетели в лес.

На экране фото леса

Воспитатель: — Посмотрите ребята, а в какой мы лес прилетели? В весенний или зимний?

Дети находят признаки весны

Дети: — В весенний, потому что нет сугробов, снега на ветках, видно проталины и светит солнце.

Воспитатель: — А какие признаки весны вы ещё знаете?

Дети: — Капают сосульки, снег потемнел и тает ит. д.

Воспитатель: — Какие вы молодцы, назовите первый месяц весны?

Дети: — Март.

Воспитатель: — Правильно, а март в народе называют капельником, дни со звонкими капелями-солнечниками. Вы и в правду о весне много знаете, а теперь пришла пора весну закликать.

Физкультминутка

Улыбаются все люди,

Весна! Весна! Весна!

Она везде она повсюду,

Красна! Красна! Красна!

По лугу, лесу и полянки,

Идёт! Идёт! Идёт!

На солнышке зовёт погреться,

Скорей! Скорей! Скорей!

И ручеёк бежит задорно,

Звенит! Звенит! Звенит!

По камушкам река широко,

Журчит! Журчит! Журчит!

И запахи кругом повсюду,

Цветы! Цветы! Цветы!

И всё живое сразу слышит,

Весенний звон!

Звучит фонограмма голоса птиц

Воспитатель: — Послушайте, ребята, как весело щебечут птицы. Наверное, весна нас услышала. И в лес пришла с весёлым щебетаньем птиц. Назовите, ребята, птицу, которая первой прилетает весной?

Дети: — Грач.

Воспитатель: — Правильно.

Всех прилётных птиц черней,

Чистит пашню от червей,

Целый день на вскач

А зовётся птица — грач.

Литература:

1. <http://dohcolonoc.ru/conspect/4039-konspekt-zanyatiya-na-temu-vesna-idjot.html>
2. http://www.liveinternet.ru/users/vsjo_dlja_doshkoljat/rubric/4468945/

Воспитатель: — А каких перелётных птиц вы ещё знаете?

Дети: — Скворцы, ласточки и т. д.

Воспитатель: — Ребята, я предлагаю поиграть. Игра называется «Прилетели птицы».

Послушайте правила: я называю птиц, но если я что-то не то скажу, вы хлопаете в ладоши, будьте внимательны.

1. Прилетели птицы: голуби, синицы, галки и вороны, стрижи и макароны.

2. Прилетели птицы: голуби, синицы, аисты. Вороны, мухи и грачи.

3. Прилетели птицы: голуби, синицы, волки и стрижи.

Воспитатель: Молодцы, вы были очень внимательны.

— Посмотрите дети, что-то наша Каркуша заскучала. Я предлагаю вам сделать для Каркуши подарок. Давайте сядем за столы. Сядем красиво, спинка прямая. Мы подарим Каркуше жаворонков. Пусть они вместе с Каркушей весну зазывают.

Дети из бумаги делают жаворонков.

Воспитатель: — Жаворонки — жавороночки, летите весну на крыльях несите.

— Каркуша, посмотри, каких для тебя жаворонков сделали дети. Теперь ты не одна о весне стрекотать будешь. Дети, давайте мы жаворонков по веткам развешаем, пусть щебечут. Ребята, Каркуша очень довольная осталась и говорит вам спасибо. А нам пора возвращаться в детский сад. Экипаж занимает места. Заводи мотор! По-летели!

— Вот мы с вами и в детском саду.

— Ребята, как вы думаете, мы помогли Каркуше весну позвать?

Дети: — Да.

Воспитатель: — А как вы помогли?

Дети: — Загадки отгадывали, весну закликали, жаворонков делали.

Воспитатель: — Вы молодцы! Много знаете о весне. Вы дружные ребята.

Детские конфликты: как их разрешить

Бит-Мирза Кристина Сергеевна, воспитатель;
Сидорова Анна Владимировна, воспитатель;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

С детскими конфликтами взрослые сталкиваются довольно рано. Их появление ученые относят к возрасту от одного года. У младших детей конфликты чаще всего возникают из-за игрушек, у детей среднего возраста — из-за ролей, а в более старшем возрасте — из-за правил игры. Детские конфликты могут возникать по поводу ресурсов, дисциплины, трудностей в общении, ценностей и потребностей. Существуют различные причины конфликтов.

- неприязнь детей друг к другу;
- пытаются занять лидирующую позицию в группе;
- соперничество;
- разница в возрасте и др.

(от *лат.* *Confllictus* — ссора, столкновение, спор) определяется как отсутствие согласия между двумя или более сторонами, как столкновение противоположно направленных, с не совместимых друг с другом тенденций в сознании индивидов, в межличностных или межгрупповых взаимодействиях, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями.

Основные подходы в разрешении конфликтов в детском коллективе

Известно, что в детском возрасте конфликтных ситуаций великое множество и во многих из них порой бывает трудно разобраться. Все детские ссоры обычно разрешаются сами собой, и поэтому к ним надо относиться как к естественным явлениям в жизни. Небольшие ссоры и стычки можно расценивать как первые жизненные уроки взаимодействия с людьми одного круга (равными), момент взаимодействия с окружающим миром, этап обучения методом проб и ошибок, без которого ребенок не может обойтись.

Поэтому взрослым без особой необходимости не стоит вступать в ссоры детей. Надо чтобы они научились самостоятельно выходить из спорных ситуаций и прекращать конфликты.

Все взрослые знают, что дети ссорятся, и в основном из-за игрушек. Будучи собственниками по своей природе, дети с трудом расстаются с любимой игрушкой или вещью. Прежде чем у них разовьется эмпатия, великодушие, они должны установить для себя пределы безопасности: постоянство окружения близкими взрослыми, свое место в доме, отношения с людьми, со своими игрушками. Покушение на игрушку, которую ребенок считает своей, является покушением на его безопасность, на его личностное пространство. Взрослые, часто сами

лишенные способности делиться чем-то с другими, постоянно требуют этого от детей. Осознание взрослыми права ребенка на собственность очень важно, так как оно снимает многие ненужные переживания и заставляет задуматься о том, чтобы дать детям средства для разрешения конфликтов, вместо того, чтобы называть ребенка жадной, плохим мальчиком или девочкой и т. п.

Нравоучения о справедливости, угрозы, внушение чувства вины ни к чему хорошему не приводят. Задача взрослых (родителей, воспитателей) состоит в том, чтобы научить детей некоторым правилам жизни среди других людей, в которые входит умение выразить свое желание, выслушать желание другого, договориться. При этом ребенок должен быть равноправным участником этого процесса, а не просто слепо подчиняться требованиям взрослого или более сильного партнера. Поэтому главная задача взрослых — помочь детям увидеть в каждом человеке, имеющего свои желания и переживания, вместе найти выход из сложной ситуации, предлагая им варианты решения конфликта.

Наблюдения за детьми в конфликтной ситуации свидетельствуют о том, что часто ее участники по-разному разрешают возникшие проблемы, одни силовыми методами, другие же, хорошо владеющие коммуникативными методами, улаживают свои споры и разногласия более мирным ненасильственным способом.

Это и есть два основных способа разрешения конфликтной ситуации: деструктивный и конструктивный. Деструктивные способы предполагают либо уход от ситуации («Уйду и не буду с ними играть»), «Сам буду играть»), либо агрессивное ее разрешение («Всех побью и заставлю играть»), либо привлечение внешних средств для разрешения конфликта («Позову воспитателя, она всех заставит играть»).

Конструктивные выходы из конфликта предполагают продвижение в ситуации и ее разрешение («Предложу другую игру», «Спрошу у ребят, во что лучше поиграть, и мы договоримся»).

Дошкольник еще не осознает свой внутренний мир, свои переживания, намерения, интересы, поэтому ему трудно представить, что чувствует другой. Он видит только внешнее поведение другого: толкает, кричит, мешает, отбирает игрушки и т. д., но он не понимает, что каждый сверстник — личность, со своим внутренним миром, интересами и желаниями. Важно помочь ребенку посмотреть на себя и сверстника со стороны.

В группе ярко выделяются дети популярные и непопулярные. Популярные дети — это ловкие, умелые,

смышленные, опрятные; к непопулярным зачисляются неопрятных, тихих, плаксивых, вредных, агрессивных, слабых и плохо владеющих игровыми действиями и речью (в число таких детей попадают дети из конфликтных семей с остро неблагоприятной эмоциональной атмосферой, дети из семей с гипо- или гиперопекой, дисгармоничными типами воспитания, это агрессивные, плохо контролируемые свое поведение дети, тревожные дети). У сверстников вызывают раздражение те дети, с которыми трудно договориться, кто нарушает правила, не умеет играть, медлительные, несообразительные, неумелые.

В детском коллективе часто провоцируют конфликтные ситуации трудные или конфликтные дети:

Агрессивисты — задирают других и раздражаются сами, если их не слушают

Жалобщики — всегда на что-нибудь жалуются

Молчуны — спокойные и немногословные, но узнать чего они хотят очень сложно

Сверхпокладистые — со всеми соглашаются

Всезнайки — считают себя выше, умнее других

Нерешительные — медлят с принятием решений, боются ошибиться

Максималисты — хотят чего-то прямо сейчас

Скрытые — затаивают обиды и неожиданно набрасываются на обидчика

Невинные лгуны — вводят других в заблуждение ложью и обманом

Для 5–6 летних детей значимо принятие их сверстниками, очень важна их оценка, одобрение, восхищение. Дети испытывают потребность получить интересную роль и проявить себя, по-разному ведут себя в ситуации успеха и неудачи. Чаще всего в состоянии успеха их переполняет чувство радости, а в ситуации неудачи они огорчаются, чувствуют зависть и досаду. Все эти аспекты взаимоотношений детей могут спровоцировать между ними конфликт.

Рекомендации для родителей

Нет таких родителей, которые не желали бы своим детям только добра. Тогда почему же возникают конфликты между старшими членами семьи и младшими? Дело, наверное, в том, как именно реализуются родительские добрые намерения. Конфликтные ситуации в семье неминуемы. И проблема не в том, как часто они возникают, а каким путем решаются, с какими чувствами выходят из ситуации, которая сложилась, и родители, и дети.

Именно родители, как более мудрые и опытные члены семьи должны точно знать как быстро и безболезненно решать конфликтные ситуации. Как же правильно вести себя родителям для того чтобы решить детско-родительский конфликт и попытаться сделать так, чтобы он не усугубился:

1. Правильно выбирайте время. Не нужно начинать серьезный разговор с ребенком поздно вечером, когда

он расслаблен и занят любимым занятием либо когда он меньше всего этого ожидает.

2. Говорите только про конкретную проблему. Не стоит вспоминать все плохие поступки ребенка, прошлые или будущие. Привести это может к возникновению еще большего напряжения между вами.

3. Избегайте обобщений. Не употребляйте выражений «ты всегда» или «ты никогда» — это отвлечет вас от основной проблемы, которую вы пытаетесь решить.

4. Не имейте привычку добиваться своего за счет снижения статуса вашего ребенка. Аргументы вроде «я старше, мудрее и опытнее», может и в состоянии заставить ребенка согласиться либо замолчать, но проблему решить не помогут. Аргументируйте разумно.

5. Слушайте, что говорит ребенок. Каждый раз, когда вы внимательно слушаете, тем самым вы показываете, что прислушиваетесь к мыслям и мнению ребенка.

6. Не используйте ярлыки. Когда вы используете ярлыки, например, слова «упертый», «ленивый», «безответственный», «непослушный», то тем самым даете понять ребенку, что он совсем никчемный. И еще, слыша постоянно ярлыки, которые вы сгоряча на него вешаете, он действительно со временем станет именно таким, как вы говорите.

7. Не предсказывайте будущее. «Ты никогда не изменишься», «тебе будет сложно жить с таким характером» и так далее. Такие утверждения только отвлекают от начальной проблемы. Еще они ограждают вас от необходимости прилагать старания и усилия для создания хороших и доверительных отношений с вашим чадом.

8. Не применяйте сарказм. Сказав саркастическим тоном: «Ты такой замечательный...», вы вкладываете в данную фразу мысль, что ребенок — полный дурак, и, к тому же, подчеркиваете, что не несете ответственности за это.

9. Подумайте хорошо перед тем, как играть роль страдальца. Самый жестокий вариант — угрожать болезнью или своей смертью, в том случае, если ребенок не исправится. Это просто манипулирование.

10. Деньги — это не аргумент. «Когда будешь сам зарабатывать, тогда тебе будет дозволено высказывать собственное мнение». Вы обязаны уважать личность ребенка, позволять ему самому принимать решения и делать выбор, высказывать свою точку зрения. Заработанные деньги здесь совершенно не при чем!

11. И обратите внимание на собственное поведение. Вы застали ребенка за курением и требуете объяснений, в то время как сами грешите этой вредной привычкой. Прежде чем требовать чего-то от ребенка, подумайте, а сами вы соответствуете этим требованиям?

Помните! Когда ребенок позволяет себе проявлять негативные эмоции по отношению к вам — это не означает, что он перестал любить и уважать вас! Не делайте ошибок и берегите теплые отношения со своими близкими, особенно с детьми.

Литература:

1. Зедгенидзе, В. Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников: Пособие для практических работников ДОУ. — М.: Айрис-пресс, 2005.
2. Комарова, Т. В. Конспект практического занятия с воспитателями «Разрешение конфликтных ситуаций в детском коллективе». [интернет ресурс] <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/konspekt-prakticheskogo-zanyatiya-razreshenie-konfliktnykh-situat>.
3. интернет ресурс: EduContest.net'...article/5776... Детские конфликты. doc
4. интернет ресурс: therapy. by/articles/kak_pravilno...roditelskiy...

Организация социального партнерства дошкольного образовательного учреждения с семьёй в формировании здорового образа жизни

Бобровская Татьяна Юрьевна, инструктор по физической культуре
МКДОУ «Детский сад №19 «Василек» (Красноярский край, г. Лесосибирск)

Ключевые слова: социальное развитие, социальная среда, семья, здоровый образ жизни.

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Родители и педагоги как никогда обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, успешным. В этом сложном процессе становления человека немало зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти своё место в жизни и реализовать собственный потенциал.

Важнейшая проблема становления человека с точки зрения общества — обеспечение успешной социализации подрастающего поколения, которое зависит от формирования у ребёнка позиции созидателя в отношении своего здоровья и здоровья окружающих. Психологической основой формирования позиции созидателя в отношении своего здоровья является наличие у ребёнка потребности в здоровом образе жизни. Но, такой потребности у ребёнка старшего дошкольного и младшего школьного возраста ещё нет. Согласно исследованиям возрастной динамики значимости здоровья и здорового образа жизни, их приоритетная роль чаще всего отмечается у представителей старшего поколения.

В понимании детей роль физического, психического и социального здоровья и соответствующего здорового образа жизни ещё не находит должного места. Возникновение потребности в здоровом образе жизни прямо связано с социально — гигиенической средой, в которой воспитывается ребёнок.

Педагоги должны понимать, что воспитание у детей этой потребности — задача государственной важности, а оздоровительная деятельность дошкольного образовательного учреждения — это долгосрочная инвестиция государства семье, которая вернется ему в виде здоровых и полноценных граждан.

Гигиенически организованная социальная среда обитания ребёнка в дошкольном образовательном учреждении является первым и основным условием воспитания потребности в здоровом образе жизни.

Специальная обучающая программа — второе и важное условие воспитания у детей этой потребности.

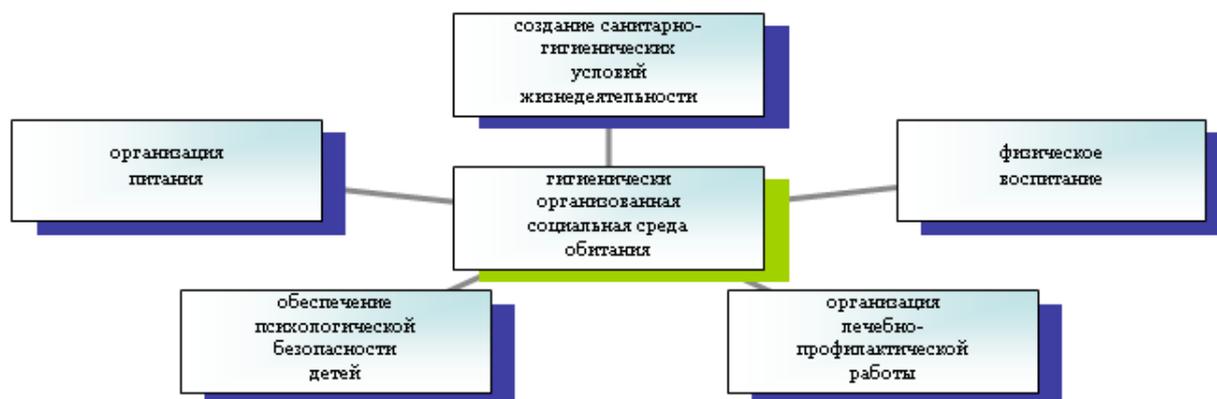
Овладение системой понятий о своём организме, здоровье и здоровом образе жизни — третье важное условие формирования у детей потребности в здоровом образе жизни. Педагогам необходимо составить перечень **привычек** здорового образа жизни, которые они гарантированно сумеют воспитать у детей за время их пребывания в дошкольном образовательном учреждении. Работая в этом направлении, необходимо провести анализ имеющихся привычек, как вредных, так и полезных, на основании которого составляется план работы.

Издревле считается, что именно здоровье нации должно быть своего рода «визитной карточкой» государства, показателем его культуры и процветания, а здоровье индивидуума — критерием личной ответственности и самопознания.

Основной задачей образовательных учреждений на современном этапе развития системы образования является оптимизация оздоровительной деятельности.

Эффективность оздоровительной деятельности во многом зависит от знания педагогами условий и образа жизни семей их воспитанников. Среди важнейших факторов, влияющих на состояние здоровья подрастающего поколения, особое место занимают сложнейшие преобразовательные процессы, которые объективно приводят, к напряжению всех аспектов социально — экономических отношений, что естественно и, главным образом, негативно сказывается на семье. Современный мир диктует свои правила жизни. Осваивать их прихо-

Оздоровительная деятельность образовательного учреждения:



дится как взрослым, так и детям. Поэтому одна из самых главных задач взрослых — помочь детям в развитии социальных навыков, научить их ладить с другими людьми для того, чтобы они стали эмоционально отзывчивыми и интересными для окружающих. Именно этим определяется социальный успех.

На современном этапе семья претерпевает значительные изменения: осуществляется переход от традиционной модели семьи к новой, меняются виды семейных отношений и становления личности ребёнка. Всё чаще можно наблюдать проявление агрессии у детей и их родителей, что создаёт конфликтные ситуации и проблемы в воспитательно-образовательном процессе. Для решения этой проблемы педагогам необходимо изучить поведение семьи, наблюдать все внешние проявления, что помогает правильно истолковывать их социальное значение. В этом помогает заранее составленный план, указывающий, на что следует обратить внимание.

Дошкольное образовательное учреждение, организованное как социальный институт в поддержку семьи, помогает воспитывать ребёнка, и, что особенно важно для растущего человека — обеспечивает необходимые условия организации и развития детского сообщества. Это хорошо понимают современные родители. Обучаясь, ребёнок приобретает знания и умения, отличающихся от тех, которые он получил в первые годы жизни в семье. Перед ребёнком открываются новые возможности опыта и взаимоотношений с людьми. Не нарушая межличностные связи внутри семьи, расширение социального мира ребёнка придает семейным отношениям другую тональность, обогащая их благодаря встречам с другими группами. Ребёнок может сопоставить этот новый опыт с тем,

который он получил в семье. Ребёнок пребывает в точке пересечения семейной и несемейной, общественной системы, находясь в гармонии или противоречии с ними. Чтобы не оставаться связанным только со своей семьёй, он должен научиться сочетать различные области социализации.

Организуя взаимодействие педагогов и родителей в формировании здорового образа жизни, необходимо найти ответы на вопросы: «Как заинтересовать родителей?», «Какие формы взаимодействия необходимо разработать?»

Для достижения поставленной цели — формирования потребности здорового образа жизни воспитанников и их родителей реализуются следующие формы работы: дни открытых дверей, презентация спортивных достижений членов семьи, совместное участие в спортивных состязаниях, праздниках, оформление информационных стендов, консультационная служба «Семья», туристические походы, прогулки.

Таким образом, в результате работы по формированию потребности здорового образа жизни воспитанников и их семей повышается интерес родителей к двигательной активности своих детей, прослеживается динамика роста физических качеств. Снижается процент простудных заболеваний. Становится реальностью готовность родителей к конструктивным партнёрским взаимоотношениям с сотрудниками ДООУ, осознанное отношение к многообразию своих воспитательных функций в семье. У детей появляется устойчивый интерес к постоянным физическим упражнениям, семейным традициям физического воспитания, формируется понятие о вредных привычках и негативное отношение к ним.

Проблема формирования ценностей и смыслов в художественном творчестве детей дошкольного возраста

Бутенко Наталья Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический университет

Художественное творчество как особая форма процессов развития и саморазвития детей дошкольного возраста является ведущим способом освоения мира через самопознание. В силу своей яркой и чувственно-эмоциональной основы творческий процесс для ребёнка обладает большой притягательной силой, выступая основой формирования острой потребности в разных видах детской творческой деятельности.

Огромное значение для общего развития ребёнка имеет его участие в разных видах художественно-творческой деятельности, направленной на самовыражение, самораскрытие и совершенствование его творческих способностей. Художественное творчество ребёнка как путь познания и освоения окружающего мира наполнен особой эмоциональной насыщенностью, что, по мнению Н.Н. Поддьякова [5, с. 101], существенно перестраивает мотивационно-эмоциональную сферу ребёнка и способствует формированию его эвристической культуры. Художественное творчество успешно развивается в тех оптимально созданных педагогом условиях обогащения культурного опыта и личностного роста ребёнка, где обеспечена планомерность и систематичность обучения, и ребёнок имеет определённый уровень художественного развития.

В начале XXI века формирование личностных ценностей и смыслов стало рассматриваться как нормативно заданная цель современного образования и воспитания. В концепциях Б.Н. Боденко, И.Я. Зимней, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, А.В. Петровского, Г.К. Селевки и др. ценности как ценностные отношения или ценностные ориентации рассматриваются как цели воспитания. В педагогической деятельности ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека отражают гуманистический смысл образования. Учёные (Л.С. Выготский, Я.Э. Голосовкер, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев и др.) рассматривают человеческую психику как смыслообраз мира, создаваемый силой воображения субъекта, что согласуется с идеями о смысловом строении знания, его представлении о природе «смыслового поля» в отличие от «видимого». В результате работы над концепцией базового содержания общего образования в отечественную педагогику в 80-е гг. XX в. И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др. ввели категорию «ценность» в отечественную педагогику. Одной из задач образования определялась задача формирования у личности системы ценностей, адекватной общественной. В исследованиях Н.Л. Худяковой [7, с. 211] выделено две сферы ценностного мира человека — *культурные ценности*, которые человек присваивает в процессе жизнедеятельности и *личностные ценности* как структуры индивидуального сознания.

Принципиально новый подход в понимании смысла был осуществлён в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.), рассматривающей проблему смысла как психологическое понятие. Эта проблема была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта. В исследованиях Д.А. Леонтьева [2, с. 69] указывается на то, что задача образования на любой ступени обучения заключается в том, чтобы развить такие личностные смыслы подрастающего поколения, которые помогли бы ему преобразовать себя, свои отношения с миром и в дальнейшем, творчески преобразовывать общество. В концепции личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская) основу личностного развития составляет развитие субъектности, которое управляется ценностно-смысловой сферой сознания личности. Отметим, что в процессе личностного развития происходят внутренние изменения личности: в потребностях, интересах, мотивах, её ценностях и личностных смыслах, то есть формируется позитивная «Я-концепция» и устанавливаются интегративные связи между основными сферами личности, в результате чего личность становится интегральной и целостной.

В «Концепции дошкольного воспитания» (1989) впервые было использовано понятие «ценность» для обозначения нормативных требований, которые предъявлялись в системе образования (В.В. Давыдов, А.В. Петровский) и основной задачей воспитания определено «формирование ценностных основ отношений». В Концепции по иному формулировался процесс воспитания «воспитывать, значит приобщать ребёнка к миру человеческих ценностей». В мире детства одновременно соединяются и перекрещиваются в особую картину ценности и смыслы культуры и искусства, истории и личности. При этом ребенок может видеть больше культурных смыслов, чем взрослый. Именно в дошкольном возрасте закладывается ценностная матрица культуры, культурное поле собственной деятельности, поэтому опора на специфику процесса вхождения современного ребёнка в культуру, ментальность народа способна помочь становлению будущих ценностей всего народа. Ценности и смыслы пронизывают каждый вид детской деятельности. Внутренний мир ребёнка, формирующийся под воздействием усвоенных ценностей культуры и искусства, благодаря развитию ценностных ориентаций, позволяющих ребёнку ориентироваться в пространстве жизни приобретает определённую целостность. Ценностно-смысловое пространство детства, как утверждает Н.А. Платохина [4, с. 25], является порождением личностей, вступивших

в диалог, совместную деятельность, сотворчество, благодаря которым происходит открытие мира ценностей и смыслов. Таким образом, ценности и смыслы другой личности побуждают ребёнка к самостоятельной деятельности и способам выражения самосозидания. в продуктах собственного творчества. Роль взрослого заключается не только в том, чтобы осуществлять подготовительный период, который «вводит» детей в новый вид творчества и ориентирует в нём, но и в том, чтобы в образах окружающего мира ребёнок открывал черты прекрасного и гармоничного, приобщался к доступным видам художественно-эстетической деятельности (в повседневном общении, в совместной деятельности детей и взрослых). Созданный продукт художественно-творческой деятельности должен доставлять удовольствие не только ребёнку, но и окружающим, что является важным эстетическим качеством продукта творчества. О реальных результатах педагогической работы можно говорить в том случае, если у детей сформируется потребность доставлять удовольствие другим людям продуктами творческой деятельности по собственной инициативе.

На современном этапе развития общества процесс образования и воспитания ребёнка ориентирован на то, чтобы создать для личности оптимальные условия открытия и приобретения нового опыта, новых ценностей и смыслов жизни. В процессе освоения целостного культурного опыта человека смыслообразование реализуется на основе взаимосвязанных уровней:

— I уровень — *актуализация субъектного опыта*, предшествующая обучению и воспитанию;

— II уровень — *когнитивное понимание* как освоение предметной стороны культурного опыта;

— III уровень — *интерпретирование* через выработку осмысленной личностной целостной позиции на основе значимых ценностей;

— IV уровень — *бытийное понимание* в процессе реализации обучающимися своей ценностно-смысловой позиции в творческой культуросообразной деятельности на основе смысленного знания и полученного опыта.

В психологии понятие «смысл» рассматривается в научных исследованиях (А. Бине, Ван дер Вельт, Э. Титченер, Ф. Бартлет и др.) как системное качество, приобретаемое индивидом в его жизненном пространстве, определяя феномен его личности, самого человека и его жизни. В общих концепциях психологов была предпринята попытка понять «смысл» как явление сознания, не выходя за пределы самого сознания. Создавая творческий продукт, ребёнок выражает своё внутреннее состояние через эмоционально-ценностное отношение к самому себе, другим и окружающему миру, приобретая *опыт творческой деятельности*, определяемый И. Я. Лернером, И. Ф. Харламовым как гармоничное объединение групп личностных новообразований:

— знания о самом себе и о мире, обеспечивающие формирование в сознании ребёнка научно обоснованной целостной картины мира;

— умение пользоваться этими знаниями на основании выполнения умственных и практических действий;

— личностные смыслы, определяющие эмоционально ценностное отношение личности к миру.

Практика работы в ДОУ показывает, что формирование опыта творческой деятельности возможно лишь при условии высокого уровня развития индивидуального опыта, который позволит ребёнку самостоятельно генерировать новые культурные тексты. Возникшие в процессе художественно-творческой деятельности смыслы, по мнению А. Н. Леонтьева [2, с. 82], становятся «единицами человеческого сознания и его образующими». В каждом продукте художественно-творческой деятельности ребёнка заложен ценностно-смысловой компонент образа «Я», который формируется на основе «Я-концепции», включающей компонент самооценки. Главная задача педагога состоит в том, чтобы сделать искусство пространством возможной творческой самореализации Высшего «Я» растущего человека (А. А. Мелик-Пашаев).

Тема смысла в научных исследованиях становится актуальной для решения многих современных проблем в обществе и во взаимодействии людей. Смысл, так или иначе, связан с пониманием и обнаруживается в общении и взаимодействии педагога и ребёнка. В рамках смыслового взаимодействия педагог понимает или стремится понять действие ребёнка, т. е. рассматривает это действие как осмысленное, а понимание выражается в ответном действии ребёнка. В исследованиях Г. Б. Гутнера [1, с. 421] справедливо отмечено, что, когда понимание имеет место, все участники общения принимают действия друг друга, знают, как на них реагировать, т. е. находят в них смысл. Смыслы заложены в системы коммуникации и результаты деятельности ребёнка. Смысл артикулируется ребёнком в речи, интерпретациях, рассуждениях, а педагог для ребёнка является своеобразным воплощением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребёнок ещё не обладает. В процессе деятельности ребёнок стремится к достижению цели, в результате чего, по мнению Е. О. Смирновой [6, с. 263], его отдельные действия могут приобретать «отражённый смысл», определяющийся тем, в какой мотив они включены. Смысловое моделирование и мысленный эксперимент инициируют нестандартные ситуации деятельности, требующие от ребёнка поисково-исследовательской активности (И. Т. Красавин).

В современном образовании особое внимание обращается на вопросы раскрытия потенциала личности, ориентаций ребёнка на ценности мир общества через творческое эмоциональное содействие и переживание другому человеку. Принятие детьми дошкольного возраста эстетических норм и формирования художественных умений, рассматривается как часть общего процесса активного «вхождения» в смыслы мира культуры и искусства через их ценности. В исследованиях Р. М. Чумичевой отмечено, что гностическая функция в образовательном процессе выступает ретрансляцией и передачей ценностей мира ребёнку дошкольного возраста.

Результатом художественно-творческой деятельности является продукт, созданный ребёнком, отражающий самоценность его творческого «Я». Культура и искусство как совокупность ценностей, как определенная система их воспроизводства выступают фактором смыслового целеполагания, обуславливающего рождение эстетической личности ребёнка. Педагогический смысл ценностных ориентаций в образовательном процессе направлен на свободное владение педагогом широким кругом знаний и умений в области искусства, художественного и эстетического развития ребёнка. Формированию ценностно-смысловых ориентаций во многом способствует процесс развития личности в целом.

Анализ различных психолого-педагогических и философских оснований формирования ценностей и смыслов в художественном творчестве детей дошкольного возраста позволяет констатировать следующее: динамика смыслообразования в художественно-творческой дея-

тельности детей дошкольного возраста, обусловленная субъективной потребностью в построении личностных смыслов глубоко индивидуальна и предусматривает необходимость использования вариативных форм образовательно-воспитательного взаимодействия педагога с ребёнком. Внутренний мир ребёнка, формирующийся под воздействием усвоенных ценностей, смыслов культуры и искусства приобретает выраженную целостность благодаря развитию ценностно-смысловых ориентаций, помогающих ребёнку ориентироваться в пространстве жизни. Как многоаспектное явление ценностно-смысловое целеполагание выступает ядром мотива художественно-творческой деятельности ребёнка в соотношении личностных ценностей с его индивидуальным сознанием как определённой формой активности и показателем развития творческой личности ребёнка, ориентированных на художественно-эстетические способы познания мира.

Литература:

1. Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации [Текст]/под ред. И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. — М.: Альфа-М, 2012. — 464 с.
2. Леонтьев, Д.А. Личность в психологии искусства [Текст]/Д.А. Леонтьев // Творчество в искусстве — искусство творчества. — М.: Наука; Смысл, 2000. — с. 69–85.
3. Лыкова, И.А., Буренина А.И. Талантливые дети: индивидуальный подход в художественном развитии [Текст]/И.А. Лыкова, А.И. Буренина. — М.: Издательский дом «Цветной мир», 2012. — 144 с.
4. Платохина, Н.А. Ценностно-смысловая концепция мира детства в современной социокультурной ситуации [Текст]// Детский сад: теория и практика. — №1. — 2011. — с. 22–27.
5. Поддъяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство [Текст]/Н.Н. Поддъяков. — СПб.: Питер, 2010. — 210 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник для вузов [Текст]/Е.О. Смирнова. — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.
7. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие [Текст]:/Н.Л. Худякова. — Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. — 230 с.

Конспект непосредственно образовательной деятельности во второй младшей группе на тему «Мимоза для мамы»

Владиминова Татьяна Валентиновна, воспитатель
ГБОУ «Детский сад №659» (г. Москва)

Предложенное занятие носит комплексный характер. Ярко прослеживаются интегративные связи между образовательными областями. В структуре НОД использованы: игровая ситуация, беседа — диалог, дидактическая игра, продуктивная деятельность воспитанников. Занятие будет интересно как воспитателям, так и родителям.

Художественное творчество — аппликация «Мимоза для мамы»

Интеграция образовательных областей: «Познание», «Художественное творчество», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Музыка».

Программное содержание:

1. Расширить представления детей о празднике мамы и традиции поздравлять их в этот день.
2. Развивать диалогическую форму речи: формировать умение вести диалог с педагогом, слушать и понимать заданный вопрос, отвечать на него.
3. Развивать инициативную речь во взаимодействиях

со взрослым и другими детьми.

4. Учить сминать пальцами мягкую бумагу в крепкие комочки-шарики и дополнять ими изображение фоновой ветки мимозы, наклеивать в нужном месте на месте бумаги.

5. Развивать восприятие и воображение детей.

6. Воспитывать отзывчивость и доброту, стремление сделать красивую вещь (подарок).

7. Воспитывать самостоятельность и аккуратность.

Материал и оборудование.

Демонстрационный материал: иллюстрации цветов (роза, ромашка, тюльпан, колокольчик, мимоза) открытка — заготовка с изображением ветки мимозы с небольшим количеством желтых цветов; ветки мимозы в вазе.

Раздаточный материал: открытки-заготовки с поздравительным текстом и изображением ветки мимозы с небольшим количеством желтых цветов: 10–15 листов небольшой величины из мягкой бумаги желтого цвета для каждого ребенка; кусочек губки; элемент костюма феи и эльфа, крылышки, цветы декоративные.

Костюм Феи цветов.

Музыкальное сопровождение.

Методические приемы:

- 1) Игровая ситуация
- 2) Беседа-диалог
- 3) Дидактическая игра «Узнай цветок»
- 4) Рассматривание открытки-образца воспитателя
- 5) Продуктивная деятельность детей
- 6) Анализ и подведение итогов

Ход НОД

1. Введение в тему

Дети сидят на стульях полукругом в игровой зоне. Воспитатель показывает иллюстрации с изображением весенней природы.

Воспитатель: Какое сейчас время года? Как вы узнали?

Да, наступила весна. В эти первые весенние дни у всех мам чудесный праздник — 8 Марта. Солнышко радуется теплыми лучами. Пробиваются первые цветы из — под снега. Очень хочется поздравить наших мам и преподнести им первые весенние цветы.

2. Игровой момент

Звучит волшебная музыка и входит Фея цветов. В руках у нее ветки мимозы.

Воспитатель: Сегодня у нас в гостях Фея, Она прилетела к нам из сказочной страны цветов. В этой стране растет множество красивых цветов и зимы никогда не бывает. Там живут девочки-феи и мальчики-эльфы.

Фея: Я предлагаю вам поиграть в игру «Угадай

цветок».

Воспитатель показывает детям иллюстрации, а дети называют цветы.

Воспитатель: Молодцы, ребята.

Уважаемая Фея, что за сюрприз Вы нам приготовили?

Фея: Я принесла вам веточку мимозы. Этот цветок распускается весной. Он необычный и замечательный.

3. Основная часть

Воспитатель вместе с детьми рассматривает веточку мимозы. Отмечает, что у мимозы есть стебель веточка, листья, цветы. Цветы — маленькие, пушистые шарики.

Воспитатель: К сожалению, такой цветок быстро завянет. Чтобы цветок долго радовал мамочку, мы сделаем мимозу из бумаги.

— *Рассматривание открытки.*

Вопросы к детям:

— Что нарисовано на этой открытке? Как называются эти цветы? Какие по цвету листья, цветы?

Воспитатель обращает внимание на подготовленный материал: формы букетов, квадраты желтой бумаги. Показывает, как сминать и скатывать бумагу в шарики, красиво размещать их на открытках-заготовках, аккуратно приклеивать.

Самостоятельная работа детей

Фея: Какие замечательные открытки с цветами у вас получились. Вы настоящие волшебники. Хотите превратиться в фею и эльфа? (Фея предлагает детям надеть крылышки).

Дети под музыку исполняют «Танец цветов» (импровизация движений).

4. Рефлексия.

Дети «возвращаются» в детский сад. Воспитатель и Фея хвалят ребят и размещают открытки на мольберте.

Воспитатель: Посмотрите, сколько замечательных букетов получилось у нас? (Читает строки стихотворения О. Чусовитой, Т. Казаковой)

Мы старались,

Мы трудились,

И букеты получились.

Цветы такие разные, и все они прекрасные.

Мамочке подарок приготовлю я

Самая красивая мама у меня.

Дети прощаются с феей.

Наши желтые листики открывают лепестки

Наши желтые листики закрывают листики

Тихо засыпают головой качают.

Переход к различным видам игр.

Литература:

1. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Под редакцией: Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильева — М.: Мозаика-синтез, 2012 год
2. Развивающие занятия с детьми 3–4 лет. Под редакцией: Парамонова Л. М. — М.: ОЛМА Медиа Группы, 2013 год.

В.Ф. Вержбицкий — малоизвестный композитор

Воронова Ирина Геннадьевна, преподаватель теоретических дисциплин
МБОУ ДОД «ДМШ» (г. Новочебоксарск, Чувашская Республика)

На годичном курсе предмета чувашской музыкальной литературы мы в основном знакомим учащихся с биографией композиторов Чувашии и изучаем их произведениями. Но, к сожалению, мы забываем о тех композиторах, деятелях искусств, которые жили и творили в Чебоксарах, но не были коренными чувашами. А ведь таких немало. И их произведения порой вызывают большой интерес у музыкальной общественности.

Мне довелось познакомиться с одним из таких деятелей, который жил, творил в Чебоксарах, но остался неизвестным композитором. Это Вячеслав Филиппович Вержбицкий. В Большой библиографической энциклопедии о нем сказано:

Вержбицкий, Вячеслав Филиппович
род. в 1889 в Ростове-на-Дону. Композитор. В 1929 окончил Муз. академию в Загребе по кл. композиции В. Берса. Работал рук. хоров в Загребе, затем дирижером и преподавателем в Албании и Италии. С 1945 живет в СССР. В Тамбове работает худож. рук. и гл. дирижером обл. филармонии, обл. Дома народного творчества, в 1946–1951 преподавал теоретич. предметы, был зав. дирижерско-хоровым отд. обл. муз. училища. С 1951 внештатный консультант Дома народного творчества и дирижер клуба «Знамя труда». Автор орк. произв., песен, хоров.

Большая биографическая энциклопедия. 2009.

Здесь мы видим, что его указывают как композитора, автора оркестровых произведений, песен, хоров, но никто даже и не подозревает, что Вержбицкий написал немало фортепианных произведений, весьма своеобразных и оригинальных циклов.

Мое знакомство с этим человеком началось в 2003 году, когда мне в руки попали рукописи композитора. Доктор искусствоведения, профессор Михаил Григорьевич Кондратьев доверил мне познакомиться с этими рукописями и разобрать их. Это была очень интересная и захватывающая работа. Под руководством М.Г. Кондратьева мною было написано несколько работ, посвященных творчеству В.Ф. Вержбицкого. Вот прошло около 10 лет, а интерес к этим произведениям у меня не пропадает. Исполняя их на своих уроках учащимся, я вижу, что и у них проявляется интерес к этой музыке. С одной стороны, она не особенная и ничем выдающимся особо не выделяется, но с другой стороны, в ней есть что-то такое, что, несомненно, притягивает. Хорошо бы её записать в профессиональном исполнении...

Кто же такой В.Ф. Вержбицкий? По словам преподавателей Чувашского педагогического университета М.А. Цветковой и Г.Н. Никифоровой, являющимися ученицами Вержбицкого, это «человек, чья жизнь

и работа в Чебоксарах явили образец высочайшей культуры, эрудиции и профессионализма, твердых нравственных правил и высоких служебных критериев, требовательности и в то же время человечности по отношению к окружающим». Это композитор, дирижер, педагог, теоретик, член Римского музыкального общества, человек со сложной судьбой. Последние двенадцать лет жизни его связаны с Чувашией.

Уроженец России, в 1920 году эмигрировавший в Югославию, живший в Италии, лишь в 1945 году возвращается на родину. Жизнь В.Ф. Вержбицкого, полная событий и творческих исканий, после возвращения в Советский Союз резко меняется. Нам неизвестны причины, которыми он руководствовался в выборе места жительства.

Представление о В.Ф. Вержбицком как о композиторе сложилось после ознакомления с его рукописным архивом. Если о педагогическом наследии известно по воспоминаниям его учеников, то о композиторском мы можем судить лишь по рукописям. Сочинения В.Ф. Вержбицкого были сохранены и переданы женой Фанни Эдуардовной, урожденная Франкфурт (австрийская гражданка, еврейка по национальности) композитору В.А. Ходяшеву (1918–2000 гг.) (по всей видимости, после смерти Вячеслава Филипповича). А он уже, в свою очередь, передал рукописи музыковеду М.Г. Кондратьеву с надеждой, что они найдут достойное место в архивах и будут доступны для изучения.

Творческое наследие В.Ф. Вержбицкого, выявленное к настоящему времени, насчитывает не менее сорока произведений различных жанров. Это двадцать обработок русских народных песен, опубликованные в 2000 году, а также остающиеся в рукописях фортепианные пьесы, романсы, камерные ансамбли и другие сочинения. Кроме того, в воспоминаниях сохранились сведения о написании Вержбицким скрипичного концерта и вокально-симфонической поэмы «Гамаюн — птица вещая».

Жизнь и творчество В.Ф. Вержбицкого не нашли освещения в трудах историков музыки. О его жизни можно узнать лишь из биографии (из личного дела композитора, сохранившегося в архивах комитета по делам искусств при СНК Союза ССР), написанной самим Вержбицким в 1945 году, и из воспоминаний его учеников, впервые опубликованных в сборнике «Из истории хоровой культуры Чувашии. В.Ф. Вержбицкий», составленном М.А. Цветковой и Г.Н. Никифоровой.

Родился В.Ф. Вержбицкий в городе Ростов-на-Дону в 1900 году. (В автобиографии сам Вержбицкий определил год рождения 1900 (этой даты мы и будем придерживаться), а в сборнике его учеников М.А. Цветаевой и Г.Н. Никифоровой «Из истории хоровой культуры

Чувашии. В.Ф. Вержбицкий» год рождения фиксируется как 1889, со слов жены Вержбицкого, Фаины Эдуардовны). Отец, Филипп Алексеевич, служащий почтово-телеграфного ведомства, мать, Раиса Петровна. В семье было много детей — пять братьев и две сестры. С 1911 года по 1917 год он обучался в кадетском корпусе города Полоцка Витебской губернии. Именно здесь Вержбицкий получил свои первые знания в области музыки. Кадетские корпуса относились к числу учебных заведений дореволюционной России, в которых обучение музыке было поставлено достаточно основательно. Уроки хорового пения для воспитанников были обязательны. Здесь же кадеты получали навыки многоголосного пения и знакомились с элементарной теорией музыки. В репертуаре воспитанников существовали и обязательные произведения. Среди них: национальный гимн «Боже, царя храни» А.Ф. Львова, гимн «Коль славен наш царь в Сионе» Д. Бортнянского, хор «Славься» М.И. Глинки.

Наряду с военными занятиями воспитанники знакомились с творчеством композиторов-классиков. В подобной среде и развивался будущий композитор и дирижер. После окончания кадетского корпуса Вержбицкий был призван в чине офицера в действующую армию. Он оказался в составе частей «белого движения». В 1920-м году (разгром «белого движения») Вержбицкий волею судьбы эмигрировал за границу. Перебравшись в Югославию, Вячеслав Филиппович оканчивает музыкальную академию в Загребе по классу композиции, параллельно обучаясь в местном университете. Азы музыкальной грамотности, полученные в кадетском корпусе, обучение музыке оказались решающими в выборе профессии для будущего композитора, университет он не заканчивает.

Кто были его учителя, неизвестно. Лишь изучая его произведения можно предполагать, кто повлиял на него и черты чьего творчества нашли отражение в произведениях композитора.

Как композитор Вержбицкий формируется в 1920—1930 годы, проживая в Загребе. Именно в этот период, после образования государства (Хорватии — 1918 год), Загреб становится одним из ведущих культурных и экономических центров страны. Если охарактеризовать в целом, то для югославской музыки 1920-х годов наиболее плодотворными были связи с традициями славянских композиторских школ — русской, чешской, так же как и с творчеством новаторов национальных школ XIX — начала XX века и ведущими эстетико-стилевыми течениями: экспрессионизмом, неоклассицизмом, неофольклоризмом, импрессионизмом. Все эти течения объединялись общим названием — модерн. «Для музыкального творчества эпохи модерна, как и для других видов искусств, характерны эксперименты, активные поиски новой системы организации звука и звукового пространства». <... > «Именно в это время рождаются новые гармонические, ладовые, фактурные закономерности, новое отношение к тональности, к форме» [12, с. 190].

Все это находило отражение и в музыкальном искус-

стве Югославии, и имело значение для Вержбицкого как композитора, и, конечно же, сказалось на формировании его музыкального стиля, где отразились соприкосновения его музыкального языка с языками различных художественных направлений. В этот период им написан целый ряд произведений — как инструментальных, так и вокальных.

В.Ф. Вержбицкий формируется, как композитор, в среде эмиграции. Истинный патриот России он реагирует на происходящие в ней события. Обращается Вячеслав Филиппович к творчеству поэтов-символистов Д. Мережковскому, А. Блоку, а также пытается реализовать себя в собственных литературных исканиях — стихи из романа «Любовь»:

*В бездну крылами влекущий,
Пьющий горячую кровь.
Слава тебе, всемогущий,
Огненный дьявол любовь.*

В середине 20-х годов Вержбицкий проявляет себя в жанре романа. Тематика, к которой обращается композитор, весьма актуальна. Образы, находящиеся в поле зрения Вячеслава Филипповича, связаны с развивающейся темой безвременья, непонятости, неприятия реалий. Из раннего камерно-вокального творчества Вержбицкого до нас дошли три романа «Любовь» (стихи Вержбицкого, 1925 г.), «Покоя, забвенья, уснуть...» (стихи Д. Мережковского, 1927 г.), «Стою на царственном пути» (стихи А. Блока, 1928 г.) и произведение для женского хора «Северное». Они едины по сюжетике, но по музыкальным средствам выражения различны.

В раннем периоде своего творчества он сочиняет и произведения для фортепиано. Фортепианное наследие, дошедшее до нас, насчитывает две пьесы для фортепиано «Сказка» и «Скерцо», а также миниатюры «Три надписи в альбом».

В марте 1930 года Вержбицкий из Югославии отбывает в Италию. Со слов Фанни Эдуардовны — жены Вержбицкого: «...причиной переезда послужило приглашение на работу в Италию, которое сделал ему Папа Римский Пий XI, присутствовавший на концерте молодого музыканта во время поездки по Югославии» [14, с. 3]. С этого времени начинается новый период. В Италии Вержбицкий пробыл 15 лет. Он активно занимался музыкальной деятельностью. Был приглашен на должность дирижера и художественного руководителя хора Римского Музыкального Общества, получив, впоследствии, звание почетного и заслуженного члена этого общества. Вячеслав Филиппович давал частные уроки теории, гармонии и композиции.

«...Пропагандировал исключительно Русскую музыку. Дирижировал русским хором, был директором русской труппы, ставя музыкальные картины только на темы русского фольклора.».. [15]. Такие виды деятельности имели значение для Вержбицкого как композитора. Все это в совокупности, предположительно, должно было сказаться на его музыкальном стиле. В нем отразились черты сопри-

косновения музыкального языка Вержбицкого с языком различных художественных направлений Италии 1930-х годов. В этот период им написаны произведения как вокальные, так и инструментальные. В его рукописном архиве сохранились: цикл миниатюр «Les etoiles qui...» (1930 г.) и три романа: «Вербочки» (1933 г.), «Триумф» (1934 г.), «Черный человечек» (дата создания неизвестна).

Послевоенные годы — это был период ужесточения и давления на художественное творчество и принуждение работать лишь в одном направлении. С одной стороны, Вержбицкий хотел приблизиться к слушателю и культуре советской страны, с другой — учитывать то, что требовалось идеологическими инстанциями (вспомним постановление 40-х годов). Возможно, с этим связаны редакции произведений и смена текста романа «Весна».

Получив разрешение на возвращение в СССР, Вержбицкий из Италии прибывает в Москву, откуда в мае 1945 года его направляют в Тамбов. О Тамбовском периоде практически ничего неизвестно. «Климат Тамбова, изрядно потрепавшему здоровье Вячеславу Филипповичу не подошел...» [14, с. 6]. И по просьбе Вержбицкого его направляют в Чебоксары. Где проводит последние 12 лет жизни.

В Тамбове он работал и писал музыку для местного драматического театра. Об этом мы можем понять из надписей в рукописи: в хоровой партитуре «На страже» расшифрованы все итальянские термины. В самом начале партитуры пометка: «Ночь. Лес. Снег. Ветер». В Чебоксарах Вержбицкий преподавал в Чебоксарском музыкальном училище им. Ф. П. Павлова.

Поскольку существенных стилистических различий в музыкальном языке не наблюдается, мы рассматриваем послевоенное творчество как один период.

В его рукописном архиве сохранились: вокально-хоровые сочинения: «Северное» (1947), «На страже» (1947–1948), «Весна» (1949), «Метель» (1961) и инструментальные: «скерцо» (1958), «Маленький ансамбль для флейты, кларнета in B и фортепиано» (1961) и «Токката» (дата создания неизвестна).

Еще в вокальном творчестве послевоенного периода Вячеслав Филиппович отдавал предпочтение хоровым сочинениям. В них, по сравнению с предыдущими периодами, вокальные партии меняются в сторону кантленности, ясно прослушиваются интонационные связи с русской песенностью. Эта тяга В. Ф. Вержбицкого в последние годы жизни к «русскому началу» выразилась и в работе непосредственно с русскими народными песнями.

Работая с 1952 года в Чебоксарском музыкальном училище на дирижерско-хоровом отделении, «Вячеслав Филиппович вел почти все групповые дисциплины: хоровое пение, хоровую литературу, методику работы с хором, аранжировку» [14, с. 6].

Наряду с сочинением инструментальных произведений, Вержбицкий осваивает новый жанр, востребованный в педагогической практике. Впервые обратился к обра-

ботке песен Вержбицкий еще в Тамбове, об этом свидетельствует сохранившаяся его обработка песни на слова Т. Шевченко «Заповит».

Нам известно около двадцати его обработок русских народных песен. Среди них и лирические, и плясовые, и колыбельная, и повествовательная песни. Хоровые обработки Вячеслава Филипповича имели инстинктивно — педагогическую направленность. Одной из главных причин являлось отсутствие нотных изданий. Контингент учащихся в то время был иной, чем сейчас. В большинстве случаев это были выпускники школ из сельской местности и районных центров, не имевшие даже начальной музыкальной подготовки. Для них требовался репертуар. Да и для бывшего «белого офицера», русские народные песни были самым безопасным жанром.

Обработки просты и доступны по музыкальному языку. Для них характерно: простые гармонические связи, подголосочная полифония, а также сочетание ее с гармонической фактурой. Некоторые обработки даны в виде разных по сложности и объему вариантов.

Нам не известны источники, которые использовал Вержбицкий, но обработки написаны в традициях обработок его времени. Таким образом, Вячеслав Филиппович освоил для себя новый жанр.

Стилистика хоровых обработок не вписывается в круг композиторских средств, присущих творчеству В. Ф. Вержбицкого в предыдущих периодах.

В. Ф. Вержбицкий был музыкантом — ровесником XX века, и его творчество вписывалось в общую картину художественной жизни России, его времени. В отличие от неоклассицистов, следовавших приемам музыки барокко и венского классицизма, или от футуристов, отрицавших традиции вообще, Вячеслав Филиппович претворяет отдельные приемы развития музыки конца XIX начала XX столетий (как русской — А. Скрябин, С. Рахманинов, С. Прокофьев, так и зарубежной — Р. Вагнер, К. Дебюсси).

О количестве произведений, созданных В. Ф. Вержбицким, судить сложно, возможно, то, что сохранилось и дошло до нас не все. По всей видимости, занятия исполнительской и педагогической деятельностью оставляли ему мало времени для композиции. Из известного нам корпуса произведений видно, что В. Ф. Вержбицкий, несмотря на сложные жизненные обстоятельства, серьезно подходит к сочинению музыки. Об этом свидетельствуют применяемые им приемы композиции. Техника композиции Вячеслава Филипповича достаточно высока, профессиональна и разнообразна. Вместе с тем, в 30-х годах, как композитор, Вержбицкий отображает многие стилевые достижения современных ему западных композиторов. А о влиянии итальянских композиторов — современников (среди них такие крупные личности как А. Козелла, Дж. Ф. Малипьеро, Г. Петрасси) к сожалению, у нас нет данных. Впитывая атмосферу творчества, В. Ф. Вержбицкий даже предвосхищает от-

дельные приемы: опыт применения «подготовленного» рояля. (Цикл «Zes etoiles qui»... («Zes silouhettes de mes amis») — «Звезды, которые»... (Силуэты моих друзей) 1930 года состоит из шести пьес, которые правильнее будет назвать миниатюрами. В последней пьесе, для характеристики образа подобного военному (Quasi Marcia), автор применяет эффект барабанной дробы, когда определенные молоточки нот покрываются тонким картоном, таким образом Вержбицкий предвосхищает прием «подготовленного фортепиано» Джона Кейджа, 1939 г.).

Ввиду неполного корпуса сохранившихся произведений, судить о формировании целостного стиля Вячеслава Филипповича трудно. Но, то, что творчество основных периодов его жизни отличается друг от друга это очевидно. Уже с 30-х годов Вержбицкий предстает перед нами как зрелый композитор. Усиливается яркость образов произведений. Малыми средствами Вячеслав Филиппович достигает острой характерности.

Все намеченные в статье параллели, безусловно, относительны. Конечно же, по масштабности творчество В.Ф. Вержбицкого несопоставимо с масштабами дарования и влияниями современников С.С. Прокофьева, С.В. Рахманинова и других композиторов на весь музыкально — исторический процесс.

Сочинения Вячеслава Филипповича сохраняют историко-эстетическую ценность, отражая характерные особенности эпохи. Историческая судьба поколения музыкантов — современников оставшихся на Родине С. Прокофьева, Метнера, А. Мосолова, эмигрантов Черепнина, авангардистов 20-х годов, уничтожавшихся критикой и прекративших творчество Ребикова, Лурье сложилась по-разному. Их творчество образует ряд параллелей, заслуживающих дальнейшего изучения.

Знакомство с рукописями убеждает в том, что творчество В.Ф. Вержбицкого представляет собой интерес, как для исполнителей, так и для историков музыки и культуры.

Литература:

1. Адищев, В. Поющие кадеты. // Музыка и время. 2003. №3. — 23 с.
2. Асафьев, Б. Русская музыка XIX и начала XX века. Л., 1968. — 322 с.
3. Бердяев, Н. Самопознание. М., 1991. — 446 с.
4. Богомолов, Н. Серебряный век. Мемуары. // Составитель Т. Дубинская-Джалилова. М., 1990—672 с.
5. Гаккель, Л. Фортепианная музыка XX века. Л., 1976. — 288 с.
6. Гордина, Е. Композиторы Югославии. // Музыка XX века: Очерки. Ч. 2. М., 1980. — 589 с.
7. История зарубежной музыки. Т. 6. М., 1999. — 396 с.
8. История русской музыки. Т. 10Б. М., 2004. — 1071 с.
9. Музыка XX века: Очерки. Ч. 1. Кн. 1. М., 1976. — 367 с.
10. Музыка XX века: Очерки. Ч. 2. Кн. 3. М., 1980. — 572 с.
11. Сарабьянов, Д. Новейшие течения в русской живописи предреволюционного десятилетия (Россия и Запад). // Советское искусствознание. М., 1981. — 80 с.
12. Скворцова, И. Стиль модерн и русская музыка рубежа XIX начала XX века. // Музыкальная академия. 2005. №4. — 189 с. — 194 с.
13. Совещание деятелей советской музыки в ЦК ВКП (б). М., 1948.
14. Цветкова, М. Никифорова Г. Из истории хоровой культуры Чувашии. В.Ф. Вержбицкий. Чебоксары, 2000. — 94 с.
15. Источники: Автобиография. Беседа с Цветковой М.А. ученицей В.Ф. Вержбицкого. Ноябрь, 2003. Рукописи В.Ф. Вержбицкого.

Музыкальное образование — главный фактор развития ребенка, становления успешной личности

Воронова Ирина Геннадьевна, преподаватель теоретических дисциплин
МБОУ ДОД «ДМШ» (г. Новочебоксарск, Чувашская Республика)

Сегодня мало таких родителей, которые задумываются о музыкальном образовании своих детей. Многие родители считают, что музыкальное образование не так важно, как например: юридическое, экономическое или филологическое. Наставляют своих детей, говоря: «Изучай ино-

странный язык, учи хорошо историю, математику...» и т. д., внушая тем самым своим детям мысль, что им нужны только те знания, которые пригодятся в жизни.

А что родителям еще остается говорить, ведь жизнь заставляет выбирать кратчайший путь к финансовому бла-

гополуцию. Действительно, зачем тратить драгоценное время на изнурительные репетиции, которые изнуряют не только детей, но и самих родителей. Повезет если инструмент по специальности фортепиано, а не скрипка, например или виолончель. При занятиях на этих музыкальных инструментах дома, смычок играет не только на самой скрипке, но и на нервах самих родителей и нервах соседей по подъезду.

Но не всегда такое негативное отношение было к музыкальному образованию детей. Совсем недавно родители старались дать детям не только среднее, но и музыкальное образование, несмотря на неудобства и хлопоты, связанные с этим. И правильно делали, ведь музыка прививает не только любовь к творчеству и развивает душевные и духовные качества, но и помогает детям развить коммуникабельность и мыслительные способности. Очень часто дети, которые занимаются музыкой, отличаются от других ровесников грамотностью, трудолюбием, терпением и силой воли.

Смотря на всё это можно сделать выводы, что родителям кроме минусов, стоит замечать и плюсы в музыкальном развитии детей, понимая при этом, что потраченное время и силы могут принести их детям плоды в будущем.

Дети, занимающиеся музыкой, опережают своих сверстников в умственном развитии, они быстрее усваивают навыки чтения и умеют яснее выражать свои мысли. Это научно подтвержденный факт. Регулярные занятия музыкой с детьми развивают не только моторику рук, но и моторику речи.

Чтобы ребенок успешно учил иностранные языки, не надо заставлять его зубрить грамматику. Надо заниматься музыкой. Уроки музыки развивают у детей красивую и грамотную речь. Музыкальное образование должно быть не дополнительным, а обязательным, говорят когнитивные психологи.

Поговорим о взаимодействии двух составляющих: музыка и живопись. Исследования в области когнитивной психологии, изучающей познавательные процессы человеческого сознания, обычно связаны с вопросами памяти, внимания, чувств, представления информации, логического мышления, воображения, способности к принятию решений.

«В течение 9 месяцев ученые наблюдали за тем, как уроки музыки и живописи влияют на развитие детей. В эксперименте участвовали 32 ребенка в возрасте 8–9 лет. Никто из ребят до этого не занимался музыкой. Детей протестировали неврологи, психологи и педагоги на предмет умения читать, моторики речи, поведенческих особенностей и развития головного мозга. Перед авторами стояли задачи: 1) можно ли говорить о врожденной предрасположенности к музыке, или это результат образования; 2) улучшает ли музыкальное образование когнитивные способности мозга, в частности чтение и построение речи. Детей разделили на две группы. Одним стали преподавать музыку, других обучать живо-

писи. После 6 месяцев повторили тестирование. Результаты превзошли ожидания. Оказалось, что даже через такой короткий промежуток времени юные музыканты обогнали живописцев по многим параметрам. Они показали лучшие результаты по чтению, смогли преодолеть скованность в речи. Изменение биоритмов мозга доказывало влияние уроков музыки на нервные процессы. Кроме того, у всех музыкантов улучшилось поведение, они стали внимательнее к тому, что говорили взрослые, и не воспринимали их слова в штыки». (По материалам *Steinway.com*)

А если коснуться ещё одного взаимодействия таких компонентов, как музыка и ораторское искусство, то увидим, что связь музыкальности и речи интересовала ученых давно. После изобретения позитронно-эмиссионного томографа было сделано открытие, которое сейчас уже считается неопровержимым фактом. Мозг музыкантов содержит больше нервных клеток серого вещества. Сканирование коры головного мозга показало у большинства обследованных значительно превышенные размеры левой височной извилины *planum temporale*. А *planum temporale* совпадает с теми областями коры мозга, которые отвечают за распознавание, восприятие и построение членораздельной речи — это зона Вернике и зона Брока.

И как же не остановиться на одном из важных факторов — музыкальный интеллект. Мозг музыкантов работает лучше. Исследователям из Университета Вандербилта (США) удалось установить, что у музыкантов чаще, чем у других людей бывают задействованы оба полушария одновременно, и у них они одинаково активны. В целом IQ у любителей нот выше, их мозг быстрее обрабатывает информацию. Одинаковое развитие обоих полушарий мозга объясняется тем, что на музыкальных инструментах играют двумя руками, и поэтому нейронные сигналы распределяются равномерно. Музыканты полнее используют творческий потенциал, отпущенный им природой. (*Colwell R. Music and Aesthetic Education: A Collegial Relationship*).

Теоретическое обоснование детских занятий («Музыка с мамой» С. и Е. Железновы). Подвижные, пальчиковые и ролевые игры, звукоподражания и игра на детских шумовых инструментах, гимнастика под музыку и пение — необходимый вид деятельности для малышей. В таких играх с другими детьми и взрослыми на музыкальных занятиях ребенок использует и развивает многие свои способности, в частности:

- улучшается общее физическое развитие, укрепляется мышечный корсет, формируется осанка;
- развивается музыкальный слух, ритм и музыкальная память;
- формируются навыки вербального и/или невербального общения;
- ребенок учится принимать решения, добиваться взаимопонимания, идти на компромиссы, он развивается эмоционально, у него формируется готовность и умение действовать в коллективе;

— развиваются навыки мелкой и крупной моторики, а также слуховые, зрительные, тактильные способности к восприятию.

Музыкально-ритмическая деятельность на занятиях имеет еще и особую важность благодаря формированию ускоренного обмена информацией между левым и правым полушариями. Процессы восприятия, распознавания, мышления, принятия решений возможны только благодаря взаимодействию двух полушарий, каждое из которых имеет свою специализацию.

Исследователями отмечено заметное положительное влияние музыкально-ритмических игр на детей: формирование хороших способностей к восприятию информации и способности концентрировать внимание.

В настоящее время проблемы со вниманием у детей далеко не редкость. Причины самые разные — употребление родителями некоторых лекарств и алкогольных напитков, инфекционные заболевания и осложнения при родах, а также некоторые болезни матери и малыша. Но чаще всего недостаточная способность сосредоточиться имеет бытовые причины. Дети обычно проводят слишком много времени у телевизора: яркие картинки, резкая музыка, быстрая смена действий перегружают и истощают нервную систему детей. Способность к восприятию заметно снижается, дети с трудом сосредотачиваются на одном задании продолжительное время. Вместе с этим, у детей наблюдается физическая неловкость, падает интерес к творческой игре.

И самое время, на мой взгляд, озвучить факты о пользе обучения детей музыке. Исследование сотрудников Института образования Лондона подтвердило, что обучение музыке и игре на любом, даже шумовом, инструменте повышает уровень интеллекта и вообще улучшает общее самочувствие человека. Музыка способствует концентрации внимания, улучшает настроение и работу иммунной системы.

Ученые из Нортумбрийского университета (Великобритания) выяснили, что под музыкальный аккомпанемент двухлетние малыши гораздо быстрее запоминают новые слова и отдельные выражения, и пришли к выводу, что регулярные занятия детей музыкой один или два раза в неделю помогают увеличивать словарный запас, развивать простейшие арифметические навыки, способность слушать и усваивать информацию.

Обучение речи — процесс долгий и трудный. Израильские врачи Университета Хайфы и их датские коллеги из Университета Ольборг пришли к выводу, что ускорить процесс по развитию речи у таких детей помогает музыка. Был проведен эксперимент с маленькими детьми, которым была сделана кохлеарная имплантация.

В ходе занятий с ними по развитию речи использовались музыкальные инструменты и игрушки, а также дети слушали различные музыкальные произведения и песни. Как показал эксперимент, дети после таких занятий стали более спонтанно общаться между собой и тем самым лучше познавали свою родную речь. Как считают сами ис-

следователи, музыка — одна из форм невербального общения, которая стимулирует коммуникационную деятельность ребенка, призывая его взаимодействовать с другими детьми. (*Metodika_issledovaniya_muz._razvitiya*).

Медицинское обоснование этих фактов нашли американцы: специалисты из медицинской школы Гарварда обнаружили, что у детей, которые в течение 15 месяцев не менее 2,5 часов в неделю занимались музыкой, объем мозолистого тела головного мозга (*corpus callosum*), органа, предположительно отвечающего за обмен информацией между правым и левым полушариями, увеличился в среднем на четверть.

Музыка Моцарта помогает недоношенным детям быстрее набирать вес и делает их более сильными. Это было доказано результатами экспериментов, проведенных израильскими медиками в Медицинском центре Тель-Авива, сообщает издание LiveScience. Двадцать малышей, родившихся раньше срока, были поделены на две группы: одной единожды в день по 30 минут давали слушать произведение Вольфганга Амадея Моцарта, а второй музыку не проигрывали вовсе. Для эксперимента была выбрана музыка Моцарта, поскольку в 1993 году в ходе эксперимента учащиеся колледжа лучше справлялись с пространственно-временными задачами, если слушали сонату австрийского композитора по 10 минут в день. Это явление получило название «эффекта Моцарта». Эксперимент с младенцами длился два дня. По окончании выяснилось, что после прослушивания музыки дети из первой группы становились спокойнее и расходовали меньше энергии, чем те, кто попал во вторую группу. Когда ребенок расходует мало энергии, ему не требуется много калорий для роста; как следствие, он быстрее набирает вес и растет. (*По данным — livescience.com.*)

Но для достижения положительного эффекта важно, чтобы ребенок стремился заниматься сам, без традиционного напора со стороны родителей.

Основываясь на результатах исследований, ученые разных стран предлагают увеличить долю уроков музыки в школьной программе и поставить ее в один ряд с математикой, чтением и правописанием.

Врачи и психологи подтверждают: у детей, которые регулярно поют, лучше иммунная система, они здоровее и эмоционально более уравновешены, чем не поющие дети. Родителям важно развивать способности ребенка с самого раннего детства. Начинать надо с дыхательных упражнений — игр, которые может выполнить любой ребенок.

Музыкальная ритмика широко используется при лечении двигательных и речевых расстройств (тиков, заикания, нарушений координации, моторных стереотипов), коррекции недостаточного психомоторного развития, чувства ритма, речевого дыхания.

Использование музыкотерапии при речевых патологиях органического происхождения оказалось весьма оправданным и перспективным за счет мощного воздействия музыки на эмоциональную сферу человека. Анализ

литературных источников доказывает благотворное влияние на интеллектуальную деятельность определенных музыкальных произведений. Так, определены механизмы положительного влияния музыки на учебную деятельность, повышение мотивации учебы, возрастание удовлетворенности учением.

В каждом человеке с рождения заложен потенциал, который стремится к раскрытию. Иными словами стремление к самовыражению заложено в нас на генетическом уровне и является такой же потребностью, как стремление утолить голод, жажду, создать комфортные условия жизни. Просто она находится на самом вершине пирамиды потребностей, поэтому многие ее игнорируют, что лишает человека возможности быть по-настоящему счастливым.

По словам учёных, музыкальная деятельность на протяжении жизни может расцениваться как стимулирующие когнитивные упражнения, делающие мозг более подготовленным и приспособленным к проблемам старения. Поскольку обучение игре на музыкальных инструментах требует многих лет практики, это занятие может создавать альтернативные связи в мозге, которые способны компенсировать ухудшение познавательных способностей в старости.

И надо помнить, что музыкальное образование может способствовать не только душевному преобразению, но и физическому здоровью, затрагивая самые ценные аспекты человеческой жизни. Именно игра на музыкальном инструменте может стать новым звучанием вашей жизни и важным шагом к здоровью вашего ребенка.

Литература:

1. Битова, А. Л. Музыкотерапия. — Сайт: <http://www.gloria-lucia.com/>
2. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях/И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. — М., 2008. — 208 с.
3. Влияние классики на людей. www.classicalmusic.ru
4. Заваденко, Н. Н. Диагностика и лечение синдрома дефицита внимания у детей/Н. Н. Заваденко, Т. Ю. Успенская, Н. Ю. Суворинова //Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1997. — № 1. — с. 58–61.
5. Источник: <http://guitarline.ru/2010/05/11/o-polze-muzykalnogo-obrazovaniya/>
6. Классика — забытое прошлое. Книга. Автор — В. И. Лукашевич. М —, ДРОФА, 2004
7. Лохов, М. И. Плохой хороший ребенок/М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. — СПб, 2003. — 384 с.
8. Макшанов, С. И. Психогимнастика в тренинге/С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. — СПб., 2001. — 254 с.
9. Михайлова, М. А. Развитие музыкальных способностей детей. — Ярославль, 1997.
10. Музыка в нашей жизни. Автор — Н. Д. Зельницкая. 1998. Астрель. Тула.
11. Музыка в Древние времена и при Древних Людах. www.music-in-ancient_time.ru
12. Музыкотерапия, основанная на прослушивании классической музыки. Сайт врача и его разработки. www.gognovsergey.ru
13. Музыкотерапия. Её виды и формы. Журнал «Здоровье». Страницы в интернете. www.zdoroviemagazin.ru
14. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога. — М., 1996. — 281 с.
15. Петрушин, В. И. Музыкальная психология. — М., 2006. — 400 с.
16. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия. — М., «Владос», 1999. — 176 с.
17. Психология., Т. И. Волкова. 2002 год. ЭКСМО. Москва. Стр. 345–380.
18. Современная молодёжь и её музыкальные вкусы. www.yangpeople.ru
19. Colwell, R. Music and Aesthetic Education: A Collegial Relationship // J. of Aesthetic Education. Vol. 20. 1 4. P. 31–38.
20. Хинич, М. Слушать музыку. — Сайт: <http://www.best-manual.com/>
21. Шарапановская, Е. В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. — М., «Сфера», 2005. — 96 с.

Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения через проектную деятельность

Гугуман Тамара Владимировна, воспитатель;
Журахова Марина Николаевна, воспитатель;
Семерез Анастасия Сергеевна, воспитатель;
Фомичёва Ольга Александровна, воспитатель
МБДОУ центр развития ребенка детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

«Самое дорогое у человека — это жизнь», — писал Н. А. Островский. А жизнь ребенка вдвойне дорога, потому что он еще только делает первые шаги в сложном мире, постигает день за днем все изгибы превратности нашего бытия.

Рост количества машин на улицах городов и поселков нашей страны, увеличение скорости их движения, плотности транспортных потоков на автодорогах являются одной из причин дорожно-транспортных происшествий, где потерпевшими являются и дети. Поэтому обеспечение безопасности движения на дороге становится все более важной государственной задачей. Большую роль в решении этой проблемы имеет организация работы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма в дошкольных учреждениях. И от того, донесем ли мы, взрослые, до сознания ребенка необходимые знания о безопасности, будет зависеть его жизнь.

Знакомить детей с правилами дорожного движения, формировать у них навыки правильного поведения на дороге необходимо с самого раннего возраста, так как знания, полученные в детстве, наиболее прочные. Необходимо донести до малыша очень сложные вопросы, причем донести так, чтобы он затаив дыхание поглощал информацию. Сама тема «Правила дорожного движения» очень сложна для малыша своими терминами и понятиями. Поэтому, планируя работу с детьми, необходимо включить игровые моменты, использовать наглядные пособия, сказочные персонажи, внести элементы новизны. Знакомя детей с правилами дорожного движения, культурой поведения на улице, следует помнить, что эта работа тесно связана с развитием ориентировки в пространстве и предполагает формирование таких качеств личности, как внимание, ответственность за свое поведение, уверенность в своих действиях.

Планировать и проводить работу с детьми следует в соответствии с реализацией программных требований в комплексе всего воспитательно-образовательного процесса, не допуская перезагрузки детей излишней информацией и учитывая настроение ребят. Огромную роль в работе с детьми имеет проектная деятельность.

Технология проектирования делает дошкольников активными участниками учебного и воспитательного процессов, становится инструментом саморазвития дошкольников, ведь опыт самостоятельной деятельности, полученной ребенком в дошкольном возрасте, развивает в нем уверенность в своих силах, снижает тревож-

ность при столкновении с новыми проблемами, создает привычку самостоятельно искать пути решения, учитывая имеющиеся условия.

Особенности взросло-детского проекта заключается в том, что в проекте принимают участие дети, родители, педагоги. Совместный сбор материалов по теме проекта, игры, конкурсы, раскрывают творческие способности детей, что, естественно, сказывается на их результатах.

Информационно-творческий проект «Уроки Светофора» направлен на формирование навыков правильного поведения на дорогах города. Этот проект поможет детям познакомиться с работой светофора, с видами транспорта, с понятиями «переход», «перекресток», «улица», «дорога». Исходя из психологических особенностей дошкольников, для поддержания интереса и качественного усвоения программного материала в играх, наблюдениях, беседах, вводится кукольный персонаж Светофорик.

Полагаем, что наш проект поможет воспитателям в работе с детьми по ознакомлению с Правилами Дорожного Движения.

Проект по ПДД в средней группе «Уроки Светофора».

Продолжительность проекта: краткосрочный

Тип проекта: информационно-творческий.

Участники проекта: Дети, воспитатели, родители.

Возраст детей: 4–5 лет (средняя группа).

Проблема, значимая для детей, на решение которой направлен проект.

Рост количества машин на улицах городов является одной из причин дорожно-транспортных происшествий, где потерпевшими, к сожалению, являются и дети. Тема «Правила дорожного движения» содержит очень сложные вопросы и понятия, чтобы детям было интересно поглощать информацию мы включили игровые моменты, использовали яркие наглядные пособия и дидактические игрушки.

Цель проекта. Вызвать интерес у детей к изучению правил дорожного движения с помощью игровых моментов, наглядных пособий, дидактический и подвижных игр.

Задачи:

— Познакомить детей с работой светофора, со значением цветов в дорожном движении.

— Закрепить понятия «улица», «дорога», «транспорт»; познакомить с понятиями «переход», «перекресток».

Модель трёх вопросов

Что мы знаем?	Что хотим узнать?	Где можно это узнать?
1. Как вы думаете, что такое правила дорожного движения? 2. Что такое дорога? 3. Что такое светофор? 4. Что ты знаешь о транспорте? 5. Как надо переходить дорогу?	1. Про дорожные знаки. 2. Как ездит грузовик. 3. Когда нельзя ехать. 4. Что есть у грузовика и кто там сидит. 5. Где есть переход.	1. Посмотреть в книге. 2. У тётки спросить. 3. Спросить у мамы и папы. 4. В мастерской, в автомобильном магазине. 5. В детском саду.

— Закрепить знания о видах транспорта; познакомить с правилами поведения пассажиров.

— Закрепить понятие «пешеход»; объяснить, что для пешехода существуют свои правила.

Форма проведения итогового мероприятия проекта: НОД по образовательной области «Безопасность».

Название итогового мероприятия проекта: «Страна Светофория».

Продукты проекта:

для детей

— создание «Азбуки малыша — пешехода».

— выставка рисунков и поделок по теме проекта.

для педагогов

— методические разработки по теме проекта: «Уроки Светофорика»;

— подбор наглядного материала, дидактических игр;

— подбор художественной литературы.

для родителей

— выставка художественных работ и поделок, выполненных детьми;

— родительское собрание «Дорожные ловушки»;

— буклеты «Воспитываем грамотного пешехода», папка передвижка.

Ожидаемые результаты по проекту:

— сформированные элементарные представления о правилах безопасного поведения на дорогах;

— уточнение и обогащение представлений детей о видах транспорта, о правилах поведения в общественном транспорте;

— уточненные знания о понятиях «улица», «дорога», «переход», «перекресток»; о работе светофора и значении цветов в дорожном движении;

— поощрять и поддерживать стремление соблюдать правила безопасного поведения на дороге;

— умение привлечь внимание взрослого в случае возникновения опасных ситуаций;

— стремление с интересом познавать правила дорожного движения.

Комплексно-тематическое планирование.

1 неделя.

— НОД (социальный мир) «Знакомство со Светофором».

— НОД (изобразительная деятельность) «Нарисуй светофор».

— П/И «Светофор».

— Беседа «Автобус».

— Дидактическая игра «Светофор».

— П/И «Найди свой цвет».

— Беседа «Трамвай и троллейбус».

— Конструирование «Трамвай».

— П/И «Светофорики».

— Рассматривание картинок «Грузовой и легковой автомобили».

— Дидактическая игра «Разрезные картинки».

— Упражнение «Как ты думаешь, что здесь лишнее?»

— П/И «Цветные автомобили».

— Рассматривание картины «Улица города».

— П/И «Поезд».

— Дидактическая игра «Что лишнее?»

2 неделя.

— НОД (речевое развитие) «Улица полна неожиданностей».

— Дидактическая игра «Что можно, что нельзя».

— П/И «Светофорики».

— П/И «Цветные автомобили».

— Упражнение на закрепление знаний о видах транспорта.

— Беседа «Перекресток».

— П/И «Найди свой цвет».

— Рассматривание сюжетных картинок «Игры возле проезжей части».

— Упражнение «Найди пассажирский транспорт и транспорт облегчающий труд человека».

— П/И «Светофор».

— НОД (социальный мир) «Происхождение современного транспорта».

— П/И «Поезд».

— Беседа «Правила поведения в общественном транспорте».

Литература:

1. Белая, К. Ю., Зимонина Л. А., Кондрыкинская Л. А. — Как обеспечить безопасность дошкольников: Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста. — М., 2000.
2. Гарнышева, Т. П. — ОБЖ для дошкольников. Планирование работы, конспекты занятий, игры. — СПб., 2012.
3. Журавлева, В. Н. — Проектная деятельность старших дошкольников — Волгоград, 2009.
4. Петрова, Т. И., Петрова Е. С. — Игры и занятия по развитию речи дошкольников. — 2005.
5. Саулина, Т. Ф. — Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения: Для работы с детьми 3–7 лет. — М., 2013.
6. Хабибуллина, Е. Я. — Дорожная азбука в детском саду. Конспекты занятий. — СПб., 2010.

Работа психолога с детьми с ОВЗ в темной сенсорной комнате

Еременко Евгения Владимировна, педагог-психолог
ГБДОУ детский сад №43 компенсирующего вида (г. Санкт-Петербург)

В настоящее время появляется всё большее количество детей, страдающих различными аллергическими заболеваниями, заболеваниями дыхательных путей: астма, поражения носоглотки, болезненные отиты, бронхиты, рецидивирующие пневмопатии; кожными заболеваниями: atopический дерматит, экзема, крапивница, алопеция, псориаз. Все эти заболевания относятся к психосоматическим расстройствам.

Для психосоматических расстройств характерно не только высокая распространенность, но и нарастание этой распространенности год от года. По данным Л. В. Мазурина (1989) в 70–80 годы психосоматическая патология пищеварительного тракта возросла с 75 больных до 110 на 1000 детского населения. А распространенность астмы среди детей с 60-х по 80-е годы увеличилась на 300%, в то время как в 60-х годах бронхиальная астма отмечалась в популяции у 2% детей. Эти цифры, характеризующие распространенность психосоматических расстройств, свидетельствуют о том, что эта проблема требует дальнейшей разработки и не только психиатрами и педиатрами, но и детскими специалистами различного профиля. В детском возрасте отмечается определенная периодизация психического реагирования. В. В. Ковалев (1985) выделил период соматовегетативного реагирования — в возрасте от 0 до 3-х лет все психические расстройства выступают в виде соматовегетативных проявлений. С 4-х до 7 лет психические расстройства проявляются в виде двигательных, моторных нарушений. В последующем с 5 до 10 лет отмечаются аффективные и с 11 до 17 лет — эмоционально-идеаторные проявления психических расстройств. Определенное место в патогенезе психосоматических расстройств занимает такое явление как алекситимия — недостаточность вербализации как следствие эмоциональных нарушений (страхи, повышенный уровень тревожности, гиперактивность, агрессивность).

Таким детям рекомендованы занятия в темной сенсорной комнате. Темная сенсорная комната — это особым

образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода стимуляторами. Они воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и другие. Доказано, что развитие психических функций ребенка, эмоциональной и интеллектуальной сферы напрямую зависит от сенсорного развития ребенка, то есть от развития восприятия. Мы воспринимаем окружающий мир и события, происходящие внутри нас при помощи органов чувств (глаз, ушей, кожных покровов, вкусовых рецепторов). Каждый из них реагирует на влияние окружающей среды и передает соответствующую информацию в центральную нервную систему (ЦНС). Сенсорный поток, поставляя информацию в ЦНС, является основным фактором, обеспечивающим созревание мозга ребенка, и предопределяет развитие его поведения и психики. Темная сенсорная комната, оснащенная стимуляторами различного типа, позволяет получить дополнительную стимуляцию органов чувств.

Сенсорная комната является мощным инструментом для сенсорного развития, развития познавательной сферы, расширения мировоззрения ребенка. Главное назначение сенсорной комнаты — восполнить всю полноту восприятия, что, в свою очередь, определяет развитие высших психических функций ребенка (памяти, мышления, внимания, речи) и гармоничное развитие личности ребенка и его эмоциональной сферы.

Наш детский сад компенсирующего вида посещают дети с аллергическими заболеваниями, бронхиальной астмой, целиакией, поэтому была острая необходимость организовать темная сенсорная комната со следующим оборудованием:

1. Панно «Звездное небо» — это панель из черного пластика в лампе, в нее вмонтированы мельчайшие фиброволокна, при включении создает эффект ночного неба. Панно находится на уровне детей, создается иллюзия, что до неба можно дотронуться рукой. Картинка медленно меняется, звезды то появляются, то исчезают в медленном

темпе в разном порядке. Используется в момент релаксации «Созерцаем ночное небо», «Летим к звездам», в игровых моментах «Смотрим в иллюминатор ракеты», на развитие внимания «Хлопни в ладоши, когда увидишь изменения» и т. п.

2. Интерактивная «Гроза» — россыпь фиброоптических волокон, закрепленных на потолке в виде облага, длиной 2 метра, цвет которых постоянно меняется при включенном режиме, или горит одним цветом при остановленном режиме, наверху мигает лампочка создавая иллюзию молнии, есть шумовой эффект дождя. Волокна можно перебирать руками, гладить ими себя или друга, наматывать на руку. Используется в момент релаксации «Слушаем дождик», снятие негативных эмоциональных переживаний «Смоет всё дождем», «Не боимся мы грозы», развитие слухового и зрительного восприятия «Хлопни, когда услышишь, что дождик пошел», «Какой цвет у тебя в ладошке» и т. п.

3. Безопасная «Пузырьковая колонна» с мягкой платформой и безопасным угловым зеркалом из 2-х частей — в прозрачной колонне из прочного пластика, заполненной водой, резвятся рыбки, подталкиваемые пузырьками воздуха. Они то всплывают вверх, в цветных, переливающихся струях, то падают вниз. Это завораживающее зрелище не оставит равнодушными детей. Если приблизится к колонне, то можно ощутить нежную вибрацию. Для создания мягкого, удобного сиденья, пузырьковая колонна оснащена «Мягкой платформой». А «Безопасное угловое зеркало» создает неповторимый оптический эффект расширения пространства. Используется в момент релаксации «Наблюдаем за рыбками», развитие внимания «Сколько раз твоя рыбка доплыла до верха», «Сколько раз вода поменяла свой цвет», «Посчитай пузырьки», воображения «Придумай рассказ про любую рыбку» и т. п.

4. Переливающиеся цветы — светильник в виде букета цветов (на основе светооптических волокон) создает уют. Эффект мерцания с поражает красотой, привлекает внимание и успокаивает.

5. Фонтан водный «Старый пен» — источник воды, который стимулирует зрительные, тактильные и слуховые ощущения человека. Звук журчащей воды успокаивающе воздействует на нервную систему. Помимо релаксации используется для развития воображения «Что происходит в воде?», «Какая вода?»

6. «Музыкальная картина Водопад» — обладает функцией имитации движущегося водопада, сопровождается пением птиц и шумом водопада, громкость которого можно регулировать, или отключать. Используется для релаксации, развития внимания «Что видишь? Что слышишь?», воображения «Придумай рассказ».

7. Светильник «Ночное небо» — пластмассовый светильник с разноцветными лампочками, меняющими свой цвет, внутри, и прорезями в виде созвездий снаружи, что создает эффект звездного неба. Светильник можно направлять в любое место, крутить в руках, что со-

здает иллюзию полета. Помимо релаксации используется для развития воображения «Мимо какой планеты ты пролетаешь? Кто там живет? Какой он? Что он делает?», а также для ритуала прощания «Возьми с собой любовь».

8. Мягкий инвентарь — напольный ковер, маленькие подушки в виде различных образов, трапеция с гранулами — это подушечка в форме небольшой горки, с помощью которой можно принять удобную позу, подложив ее под голову или ноги. Ее можно использовать и в качестве сидения. Гранулы, наполняющие трапецию, способствуют мягкой тактильной стимуляции.

9. Музыкальный центр с набором дисков — музыка является неотъемлемой частью сенсорной комнаты. Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятных слуху музыкальных произведений или звуков природы усиливают внимание, тонизируют центральную нервную систему. Спокойная музыка увеличивает интеллектуальную работу мозга человека и активизирует иммунную систему организма. Переходы от спокойной музыки к тонизирующей способствуют регуляции процессов возбуждения и торможения. Сочетание музыки и звуков природы идеально для релаксации.

Все вышеописанные приборы помогают ребенку определиться со своими чувствами, ответить на вопросы: «Что ты чувствуешь?», «Нравится — не нравится», «Хорошо — плохо», «Приятно-неприятно». При работе в группе развивают коммуникативные навыки, уровень эмпатии.

Для работы с детьми в темной сенсорной комнате разработана программа.

Задачи:

1. Развивать коммуникативные навыки;
2. Развивать навыки саморегуляции и релаксации, для формирования способности управлять своим эмоциональным состоянием, снятие мышечного и психоэмоционального напряжения;
3. Развивать зрительные, слуховые и тактильные ощущения;
4. Развивать сенсомоторные навыки;
5. Осуществить стимуляцию воображения ребенка;
6. Осуществить коррекцию внимания;
7. Осуществить коррекцию эмоционально-волевой сферы ребенка.

Все занятия имеют общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Структура была разработана с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной благодаря частым переключениям с одного вида деятельности на другой. Занятия проводятся индивидуально или с подгруппой 4–6 человек. Занятие состоит из нескольких частей, каждая из которых может быть использована самостоятельно.

Часть 1. Вводная. Цель вводной части занятия — настроить группу на совместную работу, установить эмо-

циональный контакт между всеми участниками. Основные процедуры работы — приветствия, игры с именами. Часть 2. Рабочая. На эту часть приходится основная смысловая нагрузка всего занятия. В нее входят этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и частичную коррекцию эмоционально-личностной и познавательной сфер ребенка. Часть 3. Релаксация. Целью этой части является: упражнения на мышечную релаксацию, которые сни-

жают уровень возбуждения, снимают напряжение; дыхательную гимнастику, которая действует успокаивающе на нервную систему; мимическую гимнастику, которая направлена на снятие общего напряжения. Часть 4. Завершающая. Основной целью этой части занятия является создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Литература:

1. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет. — Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. — 160 с.
2. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие в помощь воспитателям и психологам дошкольных учреждений. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 96 с.
3. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов. М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2005. — 160 с.
4. Кокорева, А.В. Использование сенсорной комнаты в коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в поведении. Психолог в детском саду 2008.
5. Колос, Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении — М., 2006.
6. Арцишевская, И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. Изд. 2-е, доп. — М.: Книголюб, 2005. — 64 с. (Психологическая служба)
7. Ю.Ф. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства. Лекция 28 февраля 2001 г.

Планирование логопедической фронтальной и индивидуальной работы по формированию лексико-грамматических средств языка

Иванова Екатерина Альбертовна, учитель-логопед
ГБОУ СОШ №98, структурное подразделение здание №4 (г. Москва)

Коррекционную работу учителя-логопеда определяют результаты обследования устной речи ребенка. Это обуславливает специфику при обследовании всех сторон речи в соответствии проявлений ее возможностей и тех недостатков, которые могут привести к затруднениям во владении навыками письма и чтения, что может повлечь за собой неуспешность обучения в целом.

Речь является наиболее молодой функцией развивающейся интенсивно в первые годы жизни ребенка. Общеизвестно, что молодая функция, наиболее бурно развивающаяся, обычно оказывается наиболее ранимой. Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде, так и во время родов могут приводить к нарушениям речевого развития: замедлять, исказить или приостанавливать формирование речевой деятельности.

При анализе речевых нарушений необходимо учитывать большие компенсаторные возможности, развивающегося детского мозга. У ребенка в значительно большей степени, чем у взрослого сохранены и развивающиеся участки коры головного мозга могут брать на себя функции пораженных. Возможности компенсации во многом зависят от времени начала направленной коррекционной работы.

Известно, что наибольший процент детей в возрасте от 4 до 7 лет страдают нарушениями звукопроизношения, причем нередко недостатки произносительной системы родного языка сочетаются с проблемой восприятия фонем (ФФНР). Своевременное выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, проведение специально организованного коррекционного обучения позволяет не только исправить первичный дефект, но и полностью подготовить их к обучению в школе.

На состояние речи ребенка необходимо обратить внимание в возрасте трех лет. С детьми от 3 до 4 лет проводятся такие мероприятия как: массаж артикуляционного аппарата, постановка речевого дыхания, артикуляционная гимнастика. Дети с речевым недоразвитием страдают общей моторной недостаточностью, поэтому в этот период включают следующие виды работ:

- Развитие общей и речевой моторики.
- Пространственное восприятие.
- Воспитание зрительного внимания и памяти.
- Воспитание слухового внимания и памяти.

Большая роль в этой работе отводится педагогу — психологу, который в процессе игр и организованных занятий развивает и совершенствует деятельность ребенка.

Таким образом, к четырем годам у ребенка речевое дыхание поставлено, артикуляционный аппарат управляем настолько, что ребенок может выполнить инструкцию. Начинается постановка звуков, автоматизация, дифференциация, введение в речь поставленных звуков.

На данном этапе у детей с ФФНР и ОНР выявляются следующие недостатки:

- 1) Искажение структуры слов в устной речи;
- 2) Смещение звуков;
- 3) Аграмматичность фразы (нарушение согласования и управления слов, неправильное употребление предлогов);
- 4) Нарушение анализа и синтеза слов.

Затем ведется работа по накоплению и уточнению словаря. Приступая к этой работе, мы отбираем материал по следующим позициям:

Тематическое единство слов;

Охват трех основных частей речи (существительного, глагола и прилагательного);

Знакомство со структурой предложения.

Словарная работа строится по следующим темам: Семья, Игрушки, Части тела, Посуда, Одежда, Обувь, Мебель, Овощи, Фрукты, Домашние животные и их детеныши, Дикие животные и их детеныши, Птицы, Профессии, Транспорт, Времена года, Явления природы, Деревья и кустарники, Цветы, Дни недели, Вежливые слова. При подборе материала по расширению словарного за-

писа у детей используем загадки, стихи, песни по данным темам.

Выяснив, что устная речь в общих чертах сформировалась, мы можем начать работу по подготовке детей к усвоению грамоты. В этот период проводится работа не только по развитию навыков звукового анализа, но и дети знакомятся с отдельными буквами (подключаем зрительные и кинестетические анализаторы). Дети начинают писать печатными буквами и учатся слиянию открытых и закрытых слогов. В начале уточняется артикуляция и дается ряд гласных: А, О, У, Ы, И. Затем ряд согласных: М, С, Х, Ш, Л, З, Р, Н, Ж. На основании этого ограниченного количества букв дается деление слова на слоги, определение количества гласных (нет преграды и их можно петь) и согласных: звонких (горлышко дрожит, в ушках звенит) и глухих; свистящих (на ладошке воздух холодный) и шипящих (на ладошке воздух теплый; мягких и твердых согласных (мыл — мил).

Работа проводится по следующей схеме:

ЗВУК => СЛОГ => СЛОВО ФРАЗА.

Параллельно с этим уделяется внимание общему развитию речи ребенка, а так же дальнейшему изучению звуков и букв.

На всех этапах работы необходима помощь родителей, которым дается домашнее задание и инструкции по его выполнению.

Литература:

1. Жукова, Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Екатеринбург: ООО «Книгомир», 2011.
2. Каше, Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников, «Просвещение», — Москва, 1971.
3. Филичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения, «Просвещение», — Москва, 1989.

Интеграция речевого и математического развития младших дошкольников

Карнаева Валентина Федоровна, воспитатель

МБДОУ учреждение «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей №41» Лесная сказка» (Красноярский край, г. Лесосибирск)

Ключевые слова: математическое развитие, речевое развитие, опыт работы, практика, интеграция.

Сегодня нам предстоит разговор о развитии одного из важнейших познавательных процессов человека — речи. Речь как исторически сложившаяся форма общения развивается в дошкольном возрасте по двум взаимосвязанным направлениям.

Во-первых, совершенствуется ее практическое употребление в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Во-вторых, речь становится основой перестройки мыслительных процессов и превращается в орудие мышления.

Основная задача речевого развития детей — это овладение нормами и правилами родного языка, определенными для каждого возраста, а также развитие у детей коммуникативных способностей, т. е. способностей общаться. Сам ребенок овладевает речью только в процессе общения со взрослыми.

Известно, что дети даже без специального обучения с самого раннего возраста проявляют большой интерес к речи: создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка.

Но при стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают высокого уровня. Поэтому необходимо целенаправленное обучение, чтобы создавать у детей интерес к родному языку и способствовать творческому отношению к речи.

Развитие речи прямо влияет на развитие мышления. По высказыванию ребенка можно судить, насколько он владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, уровнем умственного, эстетического и эмоционального развития.

На каждом возрастном этапе свои задачи, свои методы обучения. Работа по развитию речи ребенка в детском саду осуществляется в разных видах деятельности: на специальных занятиях по развитию речи, в математике, а также на всех других занятиях, вне занятий — в игровой и художественной деятельности, в повседневной жизни.

Прежде всего — совместная деятельность взрослого с ребёнком, в ходе которой налаживается эмоциональный контакт и деловое сотрудничество. Воспитателю важно организовать совместные действия так, чтобы он мог вызвать ребёнка на речевое взаимодействие или найти живые, доступные для ребёнка поводы для общения.

Развить речь с помощью математических представлений можно не только на занятиях, и в играх, но и в повседневной жизни, например математическая игра «Что изменилось?» Чтобы заинтересовать детей использую игровой прием. Ходили с мишуткой в «овощной магазин», где рассмотрели и закрепили форму и цвет. Задавала вопросы детям, заставляющие думать и отвечать неоднозначно, а предложениями.

Что изменилось на витрине? Или Что стало не так? (яблоко было зеленым, а стало красным; или апельсин был большим, а стал маленьким).

В настольных играх по математике, используя палочки Кьюзера. Где сравниваем визуально, проговариваем цвет, форму, величину (длину или высоту), при этом развивается не только мелкая моторика рук, но и разговорная речь, воображение.

В наблюдении на участке за цветами задаю вопросы, например: «Найдите один оранжевый цветок» дети находят, рассматривают цветок. «Какой этот цветок?» (высокий, большой, круглый). Задание: «Найдите такие же цветы».

Дети находят рассматривают аналогично деревья, это расширяет словарный запас, элементарные знания по математике и в природе.

«Прогулка в сказочном лесу».

Провожу беседу с детьми, наводящими вопросами, добываясь ответы детей.

«Что в лесу вы видите?»

Дети: «Растут деревья»

Воспитатель: «Какие деревья вы видите на этой поляне?»

Дети показывают деревья и говорят:

«Вот это — березка, а это — елочки».

Обследуя с детьми елочки и березки, выясняем: «А какая березка?»

Д: «Березка большая».

Восп-ль: «Анечка покажи какая большая березка».

Поднимая ручки вверх, показывает и проговаривает: «Березка вот такая большая.»...

Восп-ль: «Посмотрите, здесь елочки растут. Сколько елочек? Какие они, большие или маленькие?»

Д: «Елочек много и они маленькие».

Восп-ль: «Яночка, сколько елочек, какие они?» «Ребята, посмотрите, что растет под елочкой?»

Д: «Под елочкой растут грибочки».

Восп-ль: «Сколько грибочков, и какие они?»

Д: «Грибочков много и они маленькие».

Восп-ль: «А вот и под березкой растет грибок, посмотрите, какой он?»

Д: «Один грибок и он большой».

Восп-ль: «Сережа, скажи какой грибочек растет под березкой?»

Сережа говорит: «Под березкой один грибок, он большой».

Собираем с детьми грибочки в корзину, обследуя их, сравниваем один большой гриб, много маленьких. Математическая игра «Помоги матрешкам найти свои платочки»

Дети подходят к столу, где стоят матрешки в разных цветов сарафанов (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый). Подвожу детей к тому, чтобы они спросили, почему матрешки плачут.

Восп-ль: «Соня, спроси, почему матрешки плачут? Что у них случилось?»

Соня: «Матрешки, почему вы плачете?»

Восп-ль: «Дети, я поняла, почему они плачут. У каждой матрешки есть свои платочки (геометрической формы: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник). Они ими играли и перепутали их, и теперь не знают где, чьи платочки. Давайте им поможем найти каждой матрешке свои платочки по цвету».

Обращаю внимание детей на разные цвета сарафанов. Предлагаю каждому ребенку взять по одной матрешке назвать ее цвет сарафана и найти соответствующей по цвету платочек, называя при этом форму и цвет платочка.

Восп-ль: «Дарина, какой цвет сарафана у твоей матрешки? Назови какой формы у нее платочек?»

Дарина: «Матрешка в красном сарафане, а платочек у нее красный треугольник, красный круг, красный квадрат, красный прямоугольник».

Итак, поочередно дети называют цвет сарафана каждой своей матрешки и форму платочков. В конце игры матрешки благодарят детей за помощь и угощают их витаминками. С помощью необычной обстановки и наглядных примерах и заинтересованности у детей, можно задавать конкретные вопросы, на которые дети с удовольствием на перебой и стараются ответить.

Таким образом, работа по развитию речи у детей и первоначальных математических представлений в дет-

ском саду осуществляется в двух направлениях, с одной стороны мы используем многочисленные факты повседневной жизни детей в коллективе и различные виды дет-

ской деятельности, с другой — организуем специальные игры на занятиях, программное содержание которых определяется «Руководством для воспитателя».

Интеграция видов детского художественного творчества через синтез искусств — новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве

Карпова Ирина Александровна, музыкальный руководитель высшей категории
МБДОУ детский сад №459 (г. Нижний Новгород)

Современные представления о мире всё более усложняются, что дает нам основание говорить о «полифоничности» (М. Бахтин) современной культуры. Отдельные виды художественного творчества не существуют сегодня изолированно друг от друга, что выражается не только в появлении новых синтетических жанров искусства, но и интегративности художественного мышления. Совершенствуются приёмы, технологии, способы извлечения звука, цвета, расширяют границы художественной сферы, но само искусство не меняет своей сущности. Явление интеграции (в переводе с латинского «*integratio*» — восстановление, восполнение — от «*integer*» — целый) рассматривается в современной науке как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов.

В дошкольном образовании идея интеграции нашла отражение преимущественно в исследованиях, посвященных взаимодействию различных видов искусства и детской художественно-творческой деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.А. Курочкина, О.С. Ушакова и др.). В работах Н.П. Сакулиной (конца 70-х гг. XX в.) отражен и теоретически обоснован первый опыт интеграции художественно-творческой деятельности и содержания познавательной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста. Наиболее полно и глубоко идеи интегрированного обучения детей-дошкольников воплотились в концепции художественно-эстетического воспитания Т.С. Комаровой, а также в ряде работ её учеников, выполненных под её руководством (А.В. Антоновой, О.В. Дыбиной, М.Б. Зацепиной, О.В. Вепревой, Н.Л. Дьячковой, С.П. Козыревой, О.Ю. Зыряновой, Е.В. Ключевой, Г.П. Новиковой, Г.А. Савостиной, Е.К. Янакиевой и др.). Значимыми являются работы Р.М. Чумичевой, в которых сделана попытка рассмотреть синтез (интеграцию) искусств и выявить механизмы их взаимодействия в содержании занятий по ознакомлению дошкольников с произведениями искусства.

Выдающиеся педагоги и музыканты-просветители (Б.Л. Яворский, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский и др.) в своих работах подчеркивают, что широкие возможности в плане художественно — эстетического развития детей открывает интеграция трёх искусств: музыки, изобразительного искусства и художественной литера-

туры. Так, Б.Л. Яворский считает, что синтез музыки, живописи и литературы способствует обогащению художественного восприятия, развивает эмоциональную сферу ребёнка, а Д.Б. Кабалевский пишет о необходимости открывать ребёнку глубокие внутренние связи между видами искусства, учить его «видеть музыку» и «слышать живопись».

Исследования психологов подтверждают, что интеграция искусств оказывает значительное влияние на развитие у детей различных форм мышления. В зарубежных программах чаще всего объединяются визуальные искусства, музыка, хореография (танец) и речь, и это способствует когнитивному развитию ребёнка — дошкольника. Известный американский психолог Э. Эйснер, полагает, что обучение искусствам развивает у них воображение и творческую интерпретацию увиденного и услышанного. Он считает, что занятия по искусству — самые перспективные в отношении развития креативности детей.

Цель интегрированных занятий в ДОУ на основе синтеза различных видов искусства — полихудожественное развитие ребенка. Задачами интегрированного занятия являются: воспитание духовного здоровья, развитие креативных свойств личности в художественно-творческой деятельности, понимание искусства, формирование художественного образа у детей. *Механизм интеграции — образ, создаваемый средствами разных видов искусств*: в литературе средство выразительности — слово (образные определения, эпитеты, сравнения); в театрализованной деятельности выразительные средства драматизации — движения, жесты, мимика, голос, интонация; в изобразительной деятельности — рисунок (форма, величина, цвет), лепка (форма, объём, пропорции), аппликация (форма, цвет, композиция); в музыке — мелодия, ритм, гармония, динамика, интонация и др.

М.В. Лазарева выявила разновидности интегрированных занятий. Анализируя в своих исследованиях способы интеграции содержания этих занятий, она показывает наличие в них двух характеристик: типов отношений между компонентами (равенство или неравенство) и силу взаимодействия компонентов (слабую, среднюю, сильную). Всего М.В. Лазарева выделила шесть способов интеграции в непосредственной образовательной деятельности: — «склеивание» — все компоненты со-

держания интегрированного занятия объединяются одной темой, но не связаны между собой способами детской деятельности (они различны) и реализуются последовательно друг за другом;

— «симбиоз» — равноправное соотношение компонентов содержания, при этом у них есть «интегративное ядро» — общее для всех компонентов представление о чем-либо, художественный образ и т.п., но есть и относительно самостоятельные части содержания, которые решают собственные образовательные задачи;

— «размывание» — интегрированные занятия с самым сильным взаимопроникновением компонентов содержания, когда границы между ними «размываются» и они образуют однородное содержание;

— «соподчинение» — предполагает подчинение одного (вспомогательного) компонента другому (главному, ведущему), в таком занятии есть «интегративное ядро» с общим для всех компонентов содержанием, позволяющим решать образовательные, развивающие, и воспитательные задачи не на каждом компоненте содержания в отдельности, а на их сочетании, но вспомогательный компонент решает также собственные, относительно самостоятельные цели и задачи;

— «ретрансляционное сопряжение» — при этом способе интеграции один компонент (главный) реализуется средствами другого (вспомогательного), этот способ предполагает сильное взаимопроникновение компонентов содержания;

— «снятие» — это способ интеграции, когда один компонент — главный, поглощает другой — второстепенный — в какой-либо части занятия, ведущий компонент вбирает полностью вспомогательный и подчиняет их реализации своих целей и задач. В основу методики интегрированного обучения дошкольников М.В. Лазарева предлагает положить классификацию Т.С. Комаровой: информационно-рецептивные и репродуктивные методы определяются ею как в целом репродуктивные, направленные на воспроизведение каких-либо знаний, умений и навыков, а эвристические и исследовательские — как продуктивные, направленные на развитие творческих способностей дошкольников.

Т.Г. Казакова указывает, что интеграция на занятиях значима для формирования у детей первоначальных основ художественной культуры, развития эстетического отношения к окружающему через личностную позицию каждого ребёнка. Т.Г. Казакова выделила характерные признаки интегрированных занятий по синтезу искусств: содружество искусств; многообразие художественно-информационного пространства; познание через переживание, творчество и сотворчество; эмоционально богатая партитура занятия; успех, достижения, открытия детей; индивидуальность ребенка как ценность и др. Она пишет, что именно в условиях интегрированного образования ребёнок имеет возможность проявить «своё понимание характера образа», как в изобразительном искусстве, так и в «процессе художественного творчества». Также,

Т.Г. Казакова в своих работах указывает, что содержание интегрированных занятий строится по принципу интегративных блоков, каждый из которых имеет «определённую доминанту», что в интегрированных занятиях «изобретательная деятельность» выступает как социально — педагогический фактор, так как она объединяет в одно целое социальный опыт ребёнка, а «стержневым основанием» каждого блока служит художественный образ.

Т.Г. Рубан взаимодействие музыки и изобразительного искусства, на интегрированных занятиях, предлагает осуществлять в 2-х формах: сочетание восприятия произведений музыкального и изобразительного искусства на основе общности их настроения, стиля, жанра; художественно — творческая деятельность детей, дети «рисуют музыку». Также Т.Г. Рубан предлагает включать в интегрированные занятия по синтезу искусств: слушание музыки, стихотворений и художественной прозы; просмотр видеозаписей и диапозитивов; различные виды детского художественного творчества: музыкальное движение, рисование, аппликацию, лепку «по мотивам» прослушиваемых музыкальных произведений. Это подтверждает в своих исследованиях и Т.Г. Казакова, она подчеркивает, что современные концепции культурологического подхода, идеи развивающего обучения позволяют создавать условия для интеграции различных видов художественной деятельности, когда перед ребёнком возникают задачи нахождения адекватных способов изображения, предоставляется возможность экспериментировать, сравнивать, проверять, искать новые пути. При этом замечает Т.Г. Казакова, важна первоначальная дифференциация видов художественной деятельности, когда детям необходимо дать основы «изобразительной грамоты» благодаря чему они приобретают уверенность, становятся более раскрепощёнными в художественном творчестве на интегрированных занятиях.

Исследователи Б.П. Юсов и Л.Г. Савенкова разработали комплект интегрированных программ, направленных на многостороннее развитие художественно-образного мышления детей, выявили критерии уровня художественной развитости, педагогические условия интегрированного освоения искусства. Они же определили принципы интегрированного подхода: основа — понятие полихудожественного (Б.П. Юсов) развития (все искусства выступают как явления жизни в целом, каждый ребёнок может успешно продвигаться в каждом из видов художественной деятельности и творчества); искусство взаимодействует даже в том случае, если педагог об этом не знает или не хочет с этим считаться, так как цвет, звук, пространство, слово, движение, форма тесно связаны, взаимозаменяемы, они являются разным выражением тех же духовных явлений и качеств мира.

Таким образом, анализ публикаций показывает, что интеграция видов детского художественного творчества через синтез искусств в едином образовательном пространстве ДОУ открывает новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве.

В условиях интеграции различных видов детского художественного творчества синтез искусств выступает как «социально-педагогическое явление» (И. А. Лыкова), которое, с одной стороны, формирует творческую личность каждого ребёнка, обеспечивает развитие его самосознания, обеспечивает возможности самореализации и, с другой стороны, обеспечивает формирование положи-

тельно устойчивых взаимодействий ребёнка в сотворчестве со сверстниками и взрослыми. Стержнем этого выступает — художественный образ, который дети воспринимают в процессе знакомства с различными видами искусства, и творчески создают в разных видах художественной деятельности, используя адекватные материалы и способы.

Литература:

1. Басина, Н. Э., Сулова О. А. С кисточкой и музыкой в ладошке. — М.: Линка-пресс. — 1997. — 144 с.
2. Гердт, Н. Интеграция искусства. // Дошкольное воспитание. — 2009. — №7 — с. 4246
3. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Гуманитар. ид. центр ВЛАДОС. — 2006. — 255 с.
4. Комарова, Т. С., Зацепина М. Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: МОЗАИКА — СИНТЕЗ, 2010. — 144 с.
5. Лыкова, И. А., Васюкова Н. Е. Интеграция искусств в детском саду. Изодетельность и детская литература. СКАЗКА — М.: Издательский дом «Карапуз» — Творческий центр «Сфера». — 2009. — 144 с.
6. Лыкова, И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки». — М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА». 2007. — 144
7. Савенкова, Л. Интеграция в художественной педагогике изо. // Искусство в школе. — 2001. — №4 — с. 4–7.
8. Чумичева, Р. М. К вопросу о синтезе искусств в педагогическом процессе дошкольного учреждения. // Дошкольное воспитание. — 1995. — №4 — с. 15–21
9. Юсов, Б., Кабакова Е., Савенкова Л., Сухова Т. Живой мир искусства. // Дошкольное воспитание. — 1993. — №3 — с. 35–39.

Методический приём индивидуальной работы с детьми дошкольного возраста для развития фонематического восприятия в условиях логопедического пункта

Лавриченко Ольга Васильевна, учитель-логопед
МБДОУ МО «Детский сад №48» (г. Краснодар)

Представлена модификация приема развития графо-фонематического восприятия, которая ориентирована на развитие символических способностей аудиального языка ребёнка. Доказана эффективность применения приёма в поточном режиме работы логопедического пункта. Изучены типичные проблемы, возникающие в процессе использования модифицированного приема, а также даны рекомендации по их устранению. Методический прием может быть использован для профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: фонематическое недоразвитие речи, символические способности языка, логопедический пункт, старший дошкольный возраст, дисграфия.

Актуальность. В настоящее время все чаще у детей дошкольного возраста, занимающихся на логопедическом пункте, диагностируется фонематическое недоразвитие речи. Вследствие этого, к реалиям работы современного логопеда относится невозможность занятий со всеми детьми, нуждающимися в логопедической помощи, особенно в ситуации использования традиционного инструментария коррекции. Для увеличения эффективности работы учителя-логопеда с большим количеством детей необходимо внедрение новых форм, приемов, способов коррекционно-развивающего процесса. Одним из перспективных направлений для усовершенствования

методов работы представляется развитие графо-моторного восприятия. Работу в данном направлении проводит А. В. Ундзенкова (2010), которая предлагает графическое моделирование «звучащей» речи на всех этапах образовательного цикла. Например, в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) для развития графо — фонематического восприятия А. В. Ундзенкова рекомендует проводить запись символов в определённом порядке — воспитаннику предлагается запомнить и записать ряд элементов [2, с. 62]. Однако в этом возрасте нарушения трансформации звукового представления символа в мышечно-осознательные ощущения влечет за собой расстройства графиче-

ческого воспроизведения символов, поэтому именно запись символов является малоэффективной. В тоже время метод, включающий использование знакомых воспитаннику готовых символов, существенно облегчит ход коррекционной работы. Более того, это дает дошкольнику возможность осознать, найти и исправить ошибку в выполнении задания. На каждом занятии воспитанник не будет сталкиваться с неудачами, фрустрациями, наоборот, он будет испытывать удовлетворение от правильно выполненного задания. Таким образом, представляемый методический прием основан на модификации таблицы «Развитие графо-фонематического восприятия» А. В. Ундзенковой. Буквы исключены и заменены на готовые геометрические фигуры и символы, которые воспитанник раскладывает на специальных карточках.

Цель: обоснование нетрадиционных методов формирования фонематической сферы у детей на логопедическом пункте ДОУ.

Задачи:

1. Выяснить состояние изученности вопроса о применении нетрадиционных методов и приёмов развития фонематического восприятия.

2. Усовершенствовать приём графического моделирования фонематического восприятия.

3. Апробировать модифицированный приём по развитию графо-моторного восприятия, составить рекомендации для применения приёма логопедами ДОУ.

Содержание методического приема. Коррекционная работа по развитию графо-моторного восприятия представляет собой часть индивидуального занятия с применением модифицированной таблицы (в отдельных строках которой в различном сочетании расположены *символы*). Рекомендуемая длительность упражнений по таблице — около 3–4 минут, поскольку увеличение времени и количества заданий (более 4) приводит к повышенной утомляемости воспитанника и снижению результативности.

Ход занятия. Задания выполняются по строкам сверху вниз по модифицированной таблице (по одной строке, табл. 1). К таблице прилагаются карточки № 1 и № 2, которые представляют собой прямоугольники из плотной бумаги, расчерченные на 7 и 56 квадратов соответственно. В каждый квадрат помещается только один символ.

Методологической основой каждого занятия является психологическая концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я Гальперина [1, с. 168]. Занятие должно предваряться повторением с воспитанником всех используемых элементов — *первый этап*, формирование ориентировочной основы действия. В течение первых занятий логопед дважды дает устную инструкцию по конкретной строке; в середине и конце цикла занятий — только один раз. В процессе *второго этапа* — практического освоения, воспитанник может использовать таблицу, рассматривать ее, раскладывать символы слева — направо в специально подготовленный ряд квадратов на карточке № 1. На *третьем этапе* упражнение продолжается без опоры на таблицу — воспитанник вслух

повторяет задание, и выкладывает услышанную им комбинацию. Особенностью данного этапа является использование воспитанником внешней (громкой) речи как заместителя манипулирования с реальными предметами (таблицей). *Четвертый этап* включает в себя отказ от внешней речи в пользу внутренней. Действия с таблицей происходят «про себя», т.е. воспитанник мысленно создает зрительный образ символов, их последовательность и в третий раз раскладывает ряд символов. Регулярное выполнение упражнения будет способствовать перенесению действия из внешнего во внутренний план, из сферы сознания в область бессознательных речевых навыков. Описанная эволюционная конструкция является «идеальной», ее практическая ценность подтверждена многолетними исследованиями отечественных психологов (Л. Ф. Обухова, 2004, Н. Ф. Талызина, 2010, А. Н. Ждан, 1986 и др.). В конце упражнения воспитанник должен назвать каждый символ из получившегося ряда на карточке. Самоконтроль позволяет не только закреплять полученный навык (Л. И. Божович, 2009), но и развивает рефлексию и дисциплину у воспитанника. В процессе дальнейших занятий логопед может опускать некоторые этапы (например, второй — «подглядывание» в таблицу, и третий — отказ от проговаривания), в силу того, что навык работы с таблицей практически сформирован.

Апробация, результаты. Предложенный методический приём применялся для коррекции фонематического восприятия в индивидуальной работе с детьми старшего дошкольного возраста на логопедическом пункте МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 48 общеразвивающего вида». Трехлетнее практическое использование таблицы позволило определить круг проблем, возникающих в ходе занятий:

1. Воспитанник неправильно повторяет за логопедом, так как у детей-логопатов не сформирована речеслуховая память. Поэтому необходимо проговаривание с демонстрацией называемых символов.

2. Воспитанник не может разложить символы с опорой на таблицу. Например, Костя А. расставлял символы не в ряд, а на всём поле карточки № 2. Родителям мальчика была рекомендована консультация невролога; дальнейшее медикаментозное лечение и коррекция у логопеда помогли устранить недоразвитие зрительно-пространственных представлений у воспитанника.

3. Воспитанник не может до конца выполнить задание, проговаривая про себя последовательность символов. То есть в данном случае отмечаются трудности, возникающие в переходе от внешней к внутренней речи. Для их преодоления необходимо возвращаться к этапу устного проговаривания.

4. Воспитанник правильно произносит некорректно выложенный им ряд символов, то есть он читает не по реальному ряду, а по памяти. В этом случае логопед предлагает ему вслух произнести сказанное и найти ошибку в «записи». Воспитанник должен самостоятельно найти ошибку. Самоконтроль за выполнением задания воспитанником является завершением работы.

Таблица 1

Таблица для занятий с карточками

•	X•X	□△	□□	△X□	•X•X
	XX	□•△	□ □	□□•△	△X△•X
•	X•	△	△□□△	X○	△ X
•	X	△X•	△•X△	△□••	□□□X△
•	△X	△△△	X□X	△•□X	○△○•△
X•	△•	△□•	□ X	□X□X	X X•
X••	△••	□••	△○	△•□X	••△••
X•	△□	□	○○○△	□□•	△X○□•
XX•	□△	△□•	△○X○	△••△	□○△X
• X	△••	△△•	△△△	••△	X△X△•

Выполнение заданий из 4–6 графических элементов вызывают у воспитанников трудности. В данном случае рекомендуется вернуться к повторению всех предыдущих пяти этапов с использованием зрительного прочтения задания по таблице. Основные ошибки при выкладывании символов заключаются в перестановке, добавлении, сокращении их количества.

Заключение. В результате выполнения заданий по таблице воспитанник учится слышать логопеда, вслушиваться в свою речь, разбирать сказанное на составные части (символы), определять их последовательность и производить «запись» символов на карточках. Применение приёма по развитию графо-фонематических представлений в индивидуальной работе позволяет устранить недоразвитие символьных способностей аудиального языка у воспитанника, тем самым будет способствовать элиминации дисфункции фонематического восприятия.

Выводы:

1. В коррекции фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста на логопедическом пункте ДОУ используются модифицированная таблица Ундзенковой, готовые символы, карточки для выкладывания символов.

2. Данный прием не трудоемок, эффективен в работе с большим числом детей, укрепляет их положительную самооценку и повышает мотивацию в выполнении упражнений.

3. Метод позволяет дифференцировать и индивидуализировать работу с детьми.

4. Приём графо-моторного развития фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, зрительно-пространственных представлений, ВПФ у воспитанников.

5. Приём может быть использован также для профилактики дисграфии и дислексии у дошкольников.

Внедрение. Теоретические и практические результаты использования методического приёма были представлены на семинар-практикум городского методического объединения «Применение инновационных технологий и проектных методов в работе с детьми с ОНР» «18» апреля 2012 года и «25» апреля 2012 года. Результаты применения методического приёма обсуждались во время проведения мастер-класса «Организационные и содержательные аспекты функционирования логопедического пункта в ДОУ» для учителей-логопедов ДОУ Краснодарского края в ККИДППО в рамках курсов повышения квалификации по теме «Инновационные технологии в практической деятельности учителя-логопеда ДОУ» (февраль 2012 года). Методическое пособие стало победителем общероссийского конкурса «Инновационные методы преподавания на занятиях в учреждениях коррекционного образования детей» (декабрь, 2013).

Литература:

1. Лекции по психологии: Учеб. пособие, Гриф МО РФ/Под ред. П. Я. Гальперина. — М.: «Университет» (КДУ), 2002. — 400 с.
2. Ундзенкова, А. В. Инновационные методы и приемы работы по развитию навыков графического моделирования и вербализации звучащей речи как базовых предпосылок формирования процессов письма и чтения у детей дошкольного письма и чтения у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Специальное образование: Изд-во Уральского государственного педагогического университета. — Екатеринбург, 2010. — № 3. — с. 60–65.

Проектная деятельность как средство развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста

Лукьянова Светлана Александровна, воспитатель;

Сосункевич Ольга Викторовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад «Ручеек» №17 комбинированного вида» (г. Северодвинск)

Развитие познавательных способностей в различных областях знаний и видах деятельности является одной из составляющих успешности обучения детей в школе. Интерес дошкольника к окружающему миру, желание познать и освоить все новое — основа формирования этого качества [1].

Способности — это индивидуально-типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им деятельности и легкость ее освоения. К способностям относят не все психологические свойства, а только те, которые отличают одного человека от другого. Способности облегчают усвоение знаний, формирование умений и навыков. В свою очередь, знания, умения и навыки приводят к дальнейшему развитию способностей. Природными предпосылками развития способностей являются задатки, то есть генетически закрепленные анатомо-физиологические особенности организма. Задатки не заключают в себе способностей и не гарантируют их развития. Они могут превратиться и не превратиться в способности, в зависимости от воспитания и деятельности человека. При отсутствии надлежащего воспитания и деятельности даже большие задатки не станут способностями, а при соответствующем воспитании и деятельности даже из небольших задатков могут развиваться способности достаточно высокого уровня [5].

Следовательно, можно сделать вывод, что, только правильно организовав деятельность ребенка, можно выявить, а затем и развить его способности. В подтверждение приведем слова К.Д. Ушинского: «Основной закон детской природы можно выразить так: ребенок нуждается в деятельности непрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием или односторонностью».

Другим важным моментом, который следует учитывать педагогу в процессе развития способностей у детей, является комплексный подход, который предполагает одновременное совершенствование нескольких взаимно дополняющих друг друга способностей. Развивать какую-либо одну из способностей, не заботясь о повышении уровня развития других, практически нельзя [4].

Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все ее сферы диктуют необходимость выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий [3].

Одним из таких перспективных методов, является проектная деятельность. Основываясь на личностно-ориен-

тированном подходе к обучению и воспитанию, она развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества.

Сегодня метод проектов активно совершенствуется и приобретает все большую популярность, так как рационально сочетает в себе теоретические знания и их практическое применение при решении конкретных проблем. Рассмотрим его подробнее.

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершённая работа, имеющая социально значимый результат. В его основе лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое [1].

Метод проектной деятельности можно использовать в работе со старшими дошкольниками. Этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В работе можно объединить различные области знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей [2].

Таким образом, проблема формирования познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности является актуальной проблемой современного дошкольного образования.

Говоря о практической стороне вопроса, в качестве примера хотим привести реализованный нами в рамках подготовки празднования 75-летия Северодвинска информационный проект «Город мой — Северодвинск». На этапе предварительной беседы с детьми было выявлено, что их знания о родном городе и его достопримечательностях носят отрывочный и бессистемный характер. В качестве метода педагогической работы нами была выбрана проектная деятельность, поскольку она позволила бы решить сразу несколько стоящих перед нами проблем, а именно, данная форма работы позволяет заложить хорошую основу гармонично развитой личности ребенка, расширить его кругозор, сформировать патристические чувства. Все это не только облегчает процесс познания, но и активизирует у детей мыслительные процессы, развивает познавательные и творческие способности, а также доброе, заботливое отношение к окружающей среде.

Ниже кратко приведем содержание реализованного нами проекта:

Информационный проект «Город мой — Северодвинск»

Участники проекта: дети подготовительной группы, воспитатели, родители, музыкальный руководитель.

Срок реализации проекта: 3 месяца

Цель проекта: Дать детям знания о родном городе и его истории, развивать познавательные и творческие способности детей, воспитывать чувство гордости за свою малую родину.

Задачи:

— расширить и углубить знания детей о городе Северодвинске, его истории и достопримечательностях;

— активизировать познавательный интерес у детей и родителей к социальным объектам, стимулировать поисковую деятельность в процессе сбора информации по теме;

— закрепить умение отражать свои впечатления в продуктивных видах деятельности;

— воспитывать чувство гордости за свой город

Предполагаемые итоги реализации проекта:

— Знание ребенком достопримечательностей, улиц своего микрорайона, их истории и в честь кого названы;

— Умение детей ориентироваться в своем микрорайоне;

— Умение рассказать, о своем доме, улице, памятниках с помощью наглядного материала;

— Умение передавать в рисунках и в конструктивной деятельности свои впечатления от прогулок и экскурсий по городу;

— Развитие познавательных способностей, чувства гордости за свой город, желания узнать что-то новое о нем.

Этапы работы:

1. Постановка проблемы.

Беседа с детьми, мониторинговые исследования выявили низкий уровень знаний детей нашей группы о своем городе. Перед детьми была поставлена проблема: «Как мы можем больше узнать о нашем городе, который отмечает свой 75-летний юбилей»

2. Разработка проекта

— Были определены участники проекта;

— Составлен перспективный план мероприятий;

— Определили с детьми пути поиска информации: книги; компьютер; родители; телевидение; музеи;

— Составлен план взаимодействия с родителями и педагогами;

— Был объявлен конкурс рассказов «Моя улица»

3. Реализация проекта

Раздел Программы	Формы и методы работы с детьми
Познавательное развитие	1. Цикл экскурсий по улицам города (расположение улиц, домов, общественных зданий, памятники) 2. Экскурсия в краеведческий музей «Город прежде, город сейчас» 3. Посещение музея военно-патриотического клуба «Эдельвейс» 4. Просмотр видеофильмов «С высоты птичьего полета», «Поездка на теплоходе Н.В. Гоголь» 5. Цикл бесед с детьми о прошлом и настоящем нашего города, о людях, которые прославили Северодвинск 6. Рассматривание альбомов и фотографий о нашем городе
Речевое развитие	1. Составление рассказов на тему «Что интересного я увидел по дороге от дома до детского сада», «Расскажи о своем дворе», «Моя улица» 2. Составление описательных рассказов-загадок о социально-значимых объектах и достопримечательностях нашего микрорайона.
Игровая деятельность	1. Дидактические игры: «Узнай улицу по описанию», «Угадай, куда пришел турист», «Проложи по карте дорогу от садика до дома», «Подбери слова к заданной схеме» 2. Сюжетно-ролевые игры «Путешествие на автобусе по городу», «Мы идем в магазин», «Отдыхаем в Ягринском бору», «Такси», «Семья», «Больница», «Мы поисковики»
Работа с родителями	1. Беседа с родителями о важности ознакомления детей с городом. 2. Помощь родителей в организации экскурсий, прогулок, подборе научно-популярной, художественной литературы, иллюстрированного материала и видео материала по данной теме. 3. Участие родителей и детей в конкурсе рассказов «Моя улица», 4. Участие родителей в акции «Посади дерево» 5. Проведение итогового мероприятия «Город мой Северодвинск»
Продуктивная деятельность	1. Рисование на темы «Моя улица», «Что я видел в музее» 2. Участие в конкурсе рисунков, посвященному юбилею города 3. Создание макета улицы 4. Конструирование из бумаги на темы: «Многоэтажные дома», «Транспорт» 5. Конструирование из мелкого строителя на тему: «Улицы города»

4. Презентация проекта

- Выставка детских рисунков;
- Макет улицы «Город будущего»
- Фотовыставка «Любимые места отдыха в нашем городе», «Мы в музее»
- Альбомы «Моя улица», «Памятники нашего города»

Этапы реализации и презентации проекта были представлены в виде итогового мероприятия с участием родителей гостей, в ходе которого были решены все задачи, сформулированные на этапе разработки. Практическим итогом нашего информационного проекта следует

в первую очередь считать активизацию познавательного интереса у детей, получение ими новых знаний о родном городе и его достопримечательностях. Разнообразие форм деятельности, задействованных в процессе реализации данного проекта, позволяет говорить о его комплексном влиянии на развитие способностей детей (познавательных, музыкальных, художественных, конструкторских и т. д.)

Таким образом, в данной работе на конкретном практическом примере мы показали, что метод проектной деятельности, используемый в условиях дошкольного образовательного учреждения, позволяет комплексно развивать индивидуальные способности детей.

Литература:

1. Веракса, Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. // М: Мозаика-Синтез, 2008. — 112 с.
2. Данюкова, А. Вы любите проекты? // Обруч. — 2001. — № 4. — с. 11–13
3. Морозова, Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ. // Ребенок в детском саду. — 2010 № 2 — с. 7
4. Теплов, Б. М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, с. 133.
5. <http://www.psychologies.ru/glossary/dict/31/>

Двигательная деятельность детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема

Лямцева Ирина Владимировна, воспитатель;
Белинова Наталья Петровна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 247 (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

Состояние здоровья ребенка, его сопротивляемость заболеваниям связаны с резервными возможностями организма, уровнем его защитных сил, определяющих устойчивость по отношению к неблагоприятным внешним влияниям.

С. Н. Дышаль, М. Н. Кузнецова, И. Д. Маханева указывают на то, что растущий организм особенно нуждается в мышечной деятельности, поэтому недостаточная двигательная активность приводит к развитию целого ряда заболеваний [16, с. 17].

В работах С. С. Бычковой, Т. И. Богинной, И. И. Мاستюковой, С. Н. Попова, Е. А. Сагайдачной указывается, что дозированные физические нагрузки обладают общетонизирующим воздействием на растущий организм, что приводит к стимуляции деятельности жизненно важных систем и улучшению показателей физической подготовленности [6, с. 5].

При уменьшении физической нагрузки в мышцах отмечается усиливающаяся атрофия со структурными и функциональными изменениями, ведущими к прогрессирующей мышечной слабости. Например, из-за ослабления мышц связочного и костного аппарата туловища, нижних конечностей, которые не могут выполнять полноценно свою функцию — удержание опорно-двигательного

аппарата, развиваются нарушения осанки, деформация позвоночника, грудной клетки, таза и т. д. которые влекут целый ряд нарушений здоровья, что приводит к снижению работоспособности.

Ограничение двигательной активности приводит к изменениям функций внутренних органов. При этом очень уязвимой является ССС. Функциональное состояние сердца ухудшается, нарушаются процессы биологического окисления, что ухудшает тканевое дыхание. При небольшой нагрузке развивается кислородная недостаточность. Это приводит к ранней патологии системы кровообращения, развитию атеросклеротических бляшек, быстрому износу системы.

При низкой двигательной активности уменьшаются гормональные резервы, что снижает общую адаптационную способность организма. Происходит преждевременное формирование «старческого» механизма регуляции жизнедеятельности органов и тканей. У людей, ведущих малоподвижной образ жизни, наблюдается прерывистое дыхание, отдышка, снижение работоспособности, боли в области сердца, головокружение, боли в спине и т. д.

В результате недостаточной двигательной активности в организме человека нарушаются нервно-рефлекторные

связи, заложенные природой и закрепленные в процессе тяжелого физического труда, что приводит к расстройству регуляции деятельности сердечнососудистой и других систем, нарушению обмена веществ и развитию дегенеративных заболеваний (атеросклероз и др.).

Понятие «двигательная активность» (ДА) включает в себя сумму движений, выполняемых человеком в процессе его жизнедеятельности.

В детском возрасте двигательную активность можно условно разделить на 3 составные части: активность в процессе физического воспитания; физическая активность, осуществляемая во время обучения, общественно полезной и трудовой деятельности; спонтанная физическая активность в свободное время. Эти составляющие тесно связаны между собой [9, с. 22].

Двигательная активность принадлежит к числу основных факторов, определяющих уровень обменных процессов организма и состояние его костной, мышечной и сердечно-сосудистой системы. Она связана тесно с тремя аспектами здоровья: физическим, психическим и социальным и в течение жизни человека играет разную роль.

Потребность организма в двигательной активности индивидуальна и зависит от многих физиологических, социально-экономических и культурных факторов. Уровень потребности в двигательной активности в значительной мере обуславливается наследственными и генетическими признаками.

Для нормального развития и функционирования организма сохранения здоровья необходим определенный уровень физической активности. Этот диапазон имеет минимальный, оптимальный уровни двигательной активности и максимальный. Минимальный уровень позволяет поддерживать нормальное функциональное состояние организма. При оптимальном достигается наиболее высокий уровень функциональных возможностей и жизнедеятельности организма; максимальные границы отделяют чрезмерные нагрузки, которые могут привести к переутомлению, резкому снижению работоспособности.

Двигательная активность оказывает влияние на формирование психофизиологического статуса ребенка. Существует прямая зависимость между уровнем физической подготовленности и психическим развитием ребенка, двигательная активность стимулирует перцептивные, мнемические и интеллектуальные процессы, ритмические движения тренируют пирамидную и экстрапирамидную системы. Дети, имеющие большой объём двигательной активности в режиме дня характеризуются средним и высоким уровнем физического развития, адекватными показателями состояния ЦНС, экономичной работой сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышенной иммунной устойчивостью, низкой заболеваемостью простудными заболеваниями.

В группах младшего дошкольного возраста решаются задачи формирования основных навыков движения, правильной осанки, простейших навыков работы с мячом.

Основным направлением в работе с детьми старшего дошкольного возраста является развитие психофизических качеств (сила, выносливость, быстрота, ловкость, гибкость), формирование наиболее важных двигательных умений и навыков, в соответствии с биологическими ритмами года.

Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ реализуется в следующих формах:

- физкультурного занятия;



— утренней гимнастики;



— Физкультминутки



— упражнений после дневного сна;



— организованной двигательной активности детей на прогулках;



— коррекционного занятия [20, с. 39].

Физкультурное занятие — основная форма физического воспитания, направленная на ознакомление детей с основными, общеразвивающими движениями, играми. Физкультурное занятие в зависимости от задач проводится фронтально, подгруппами, индивидуально руководителем физического воспитания и (или) воспитателем.

Утренняя гимнастика представляет собой комплекс общеразвивающих упражнений, направленный на повышение функциональной активности жизнеобеспечивающих систем организма. Упражнения нормализуют общий и эмоциональный тонус организма, улучшают функции системы внешнего дыхания и кровообращения, активизируют обмен веществ. Утренняя гимнастика проводится ежедневно до завтрака (в летнее время на свежем воздухе, зимой — в помещении).

Физкультминутка — комплекс специальных упражнений и игровых заданий для отдельных групп мышц. Физкультминутка проводится на занятиях малоподвижного характера с целью освобождения от мышечного и умственного напряжения, создания положительных эмоций, подъема активности детей.

Физкультурная пауза — перерыв между занятиями, во время которого проводятся игры, игровые задания,

комплексы упражнений. Физкультурная пауза необходима для снятия эмоционального напряжения и утомления у детей, сформировавшегося в процессе занятий с умственной нагрузкой, повышения двигательной активности детей.

Упражнения после дневного сна содействуют постепенному переходу организма из состояния сна в бодрствование, повышают эмоциональный и мышечный тонус, способствуют эффективному закаливанию, хорошо сочетаются с водными процедурами.

Организованная двигательная активность детей на прогулке (утренней и вечерней) направлена на совершенствование двигательных действий, воспитание личностных качеств в игровой деятельности. Для подвижных и спортивных игр используют игровой материал и пособия в соответствии с утвержденным типовым перечнем физкультурного и спортивного инвентаря и оборудования для учреждений дошкольного образования. Спортивные игры проводятся по упрощенным правилам.

Коррекционное занятие — комплекс мероприятий медицинского, физического, психологического характера, которые направлены на восстановление индивидуального здоровья детей. Коррекционное занятие проводится руководителем физического воспитания с подгруппами детей при наличии единых медицинских показаний и противопоказаний или индивидуально.

Самостоятельная двигательная деятельность в учреждении дошкольного образования может быть индивидуальной и групповой, включает игры и упражнения, которые выбирают дети в соответствии с собственными желаниями, интересами и способностями. С целью стимулирования самостоятельной двигательной деятельности детей в учреждении дошкольного образования используют разнообразное физкультурное оборудование.

Принципиально важно то, чтобы в занятиях постепенно нарастали сложность и трудоемкость. Также постепенно в занятия включают упражнения, которые должны выполняться с использованием различных предметов и технических средств при помощи взрослых. Дети особенно любят такие упражнения. Наиболее целесообразно проводить занятия физическими упражнениями на открытом воздухе с применением спортивных снарядов — турника, лесенки, бревна и др.

Оценка двигательного режима проводится на основании комплекса показателей:

1. Времени двигательной деятельности детей с отражением содержания и качества в различные режимные моменты, определяемого с помощью метода индивидуального хронометража.

2. Объема двигательной деятельности с использованием метода шагометрии для количественной оценки двигательной активности.

3. Интенсивности двигательной деятельности методом пульсометрии (подсчет частоты сердечных сокращений в уд/мин) при выполнении различных видов мышечной деятельности.

Формы занятий по физическому воспитанию в ДОУ

	Форма занятия	Количество и продолжительность занятий (в мин) в зависимости от возраста детей	
		3–4 года	5–6 (7) лет
Физкультурно-оздоровительная работа	Физкультурное занятие	2–5 раз в неделю	
		15–20 мин	25–35 мин
	Утренняя гимнастика	Ежедневно	
		5–7 мин	8–12 мин
	Физкультминутка	Ежедневно 1–3 мин в зависимости от вида и содержания занятий	
	Физкультурная пауза	Ежедневно 10–12 мин в зависимости от вида и содержания занятий	
	Упражнения после дневного сна	Ежедневно 7–15 мин	
Организованная двигательная активность детей на прогулке	2 раза в день		
	20–25 мин	25–30 мин	
Коррекционное занятие	Проводится не менее 2 раз в неделю (индивидуально и по подгруппам) 20–30 мин во второй половине дня		
Самостоятельная двигательная деятельность детей	Свободная двигательная активность	Ежедневно в утренние часы, до занятий и между занятиями, на прогулках и во второй половине дня по желанию детей	

Удовлетворение возрастных потребностей детей в движении в отведенной режимом время может быть осуществлено только при очень четкой организации их деятельности, строгом выполнении требований по содержанию этой деятельности в каждом режимном отрезка. Поэтому необходимо обеспечить не только выполнение режима по времени, но и по объему движений; количество за дневное время пребывания в дошкольном учреждении — по шагомеру: 3 года — 9000–9500 движений, 4 года — 10000–10500, 5 лет — 11000–12000, 6 лет — 13000–13500, 7 лет — 14000–15000 [16, с. 19].

Для достижения такого уровня двигательной активности более 70% ее должно быть реализовано при использовании организованных форм двигательной деятельности детей (физкультурные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры, физкультминутки, спортивные упражнения, прогулки, физические упражнения в сочетании с закаливающими мероприятиями, музыкальные занятия, трудовая деятельность и др.).

Физкультурные занятия являются основной формой организованного, систематического обучения детей физическим упражнениям. При этом решаются взаимосвязанные задачи — оздоровительные, образовательные и воспитательные. Физкультурные занятия состоят из 3 частей: вводной, основной и заключительной. Задачи вводной части: повысить эмоциональную настроенность детей, активизировать их внимание, постепенно подготовить организм к предстоящей повышенной физической нагрузке.

Задачи основной части: обучение основным двигательным навыкам и их закрепление, развитие физических

качеств, тренировка различных мышечных групп, тренировка и совершенствование физиологических функций организма. Основная часть начинается с общеразвивающих упражнений. Упражнения выполняются из различных исходных положений — стоя, сидя, лежа. Используются упражнения для укрепления и развития различных мышечных групп — плечевого пояса и рук, мышц туловища (спины и живота), подвижности позвоночника, ног, бег, упражнения для формирования правильной осанки, развития и формирования свода стопы, упражнения для углубленного дыхания, перестроения и т.д. Затем следуют упражнения в основных движениях — обучение новым движениям или совершенствование и закрепление известных. Как правило, в одном занятии происходит сочетание обучения и закрепления 2–3 движений. Основная часть заканчивается подвижной игрой, включающей также одно или несколько основных движений (бег, подскок, лазание и т.п.).

Задачи заключительной части: обеспечить постепенный переход от повышенной мышечной деятельности к спокойной, уменьшить двигательное возбуждение, сохранив при этом бодрое настроение детей. В этой части проводятся различные виды ходьбы, ходьба с выполнением движений, тренирующих дыхание и др., игры малой подвижности с двигательными заданиями.

С помощью хронометража определяется общая продолжительность занятия и его отдельных частей. Общая продолжительность физкультурного занятия в зависимости от возраста: 3–4 года — 15–20 минут, 4–5 лет — 20–25 минут, 5–6 лет — 25–30 минут, 6–7 лет — 30–35 минут. Каждая из частей занимает

соответственно: вводная — 2–6 минут, основная — 15–25 минут, заключительная — 2–4 минуты. В основной части физкультурного занятия на общеразвивающие упражнения отводится 3–7 минут, на основные виды движений — 8–12 минут и на подвижную игру — 4–5 минут [20, с. 40].

Оценка двигательной активности детей на занятии проводится путем вычисления общей и моторной плотности.

При определении общей плотности учитывается время, затраченное на выполнение движений, показ и объяснения воспитателя, перестроения и расстановку, уборку спортивного инвентаря (полезное время), за вычетом времени, затраченного на простой детей по вине воспитателя, неоправданные ожидания, восстановления нарушений дисциплины.

Общая плотность представляет собой отношение полезного времени к общей продолжительности всего занятия, выраженное в процентах:

Общая плотность = полезное время \times 100 / продолжительность занятия

Общая плотность занятия должна составлять не менее 80–90 %.

Моторная плотность характеризуется отношением времени, непосредственно затрачиваемым ребенком на выполнение движений, ко всему времени занятия, выраженным в процентах. При достаточной двигательной активности она должна составлять не менее 70–85 % [16, с. 20].

Моторная плотность = время, затраченное на движение \times 100 / общее время занятия.

Интенсивность мышечной нагрузки зависит от подбора физических упражнений, их сложности и сочетания, частоты повторений. При подборе и использовании физических упражнений для нормирования физической нагрузки следует ориентироваться на сдвиги частоты сердечных сокращений при их выполнении. Для определения интенсивности мышечной нагрузки, правильности построения занятия и распределения физической нагрузки проводят измерение частоты сердечных сокращений 10-секундными отрезками до занятия, после вводной части, общеразвивающих упражнений, основных движений подвижной игры, заключительной части и в восстановительном периоде в течение 3–5 минут. На основании изменений частоты сердечных сокращений строят физиологическую кривую занятия — графическое изображение частоты сердечных сокращений.

Максимальная частота сердечных сокращений обычно достигается во время подвижной игры, что объясняется как увеличением нагрузки, так и большим эмоциональным возбуждением детей. Обычно во вводной части занятия частота сердечных сокращений возрастает на 15–20 %, в основной части — на 50–60 % по отношению к исходной величине, а во время подвижной игры учащение ее достигает 70–90 % (до 100 %).

В заключительной части частота сердечных сокращений снижается и превышает исходные данные на 5–10 %, после занятий (спустя 2–3 минуты) возвращается к исходному уровню.

Для обеспечения тренирующего эффекта на физических занятиях средний уровень частоты сердечных сокращений для детей 5–7 лет — 140–150 уд/мин; 3–4 лет — 130–140 уд/мин. Средний уровень частоты сердечных сокращений за все время занятия определяется путем суммирования частоты сердечных сокращений после: 1) вводной части, 2) общеразвивающих упражнений, 3) основных видов движений, 4) подвижной игры, 5) заключительной части и деления на 5.

В зависимости от интенсивности мышечной нагрузки находятся и энергозатраты организма. Наибольшие затраты энергии отмечаются во время бега (по сравнению с покоем возрастают в 3–4 раза) и во время подвижной игры (в 5 раз). После занятий на 2–3 минуте энергозатраты остаются выше исходного уровня на 20–15 % [16, с. 21].

Важное значение при оценке двигательного режима приобретает определение внешних признаков утомления (покраснение лица, потливость, дыхание, общее самочувствие). Если у всех детей имеют место выраженные признаки утомления, воспитатель должен задуматься о соответствии предлагаемой нагрузки уровню физической подготовленности детей данной группы и соответственно снизить ее и перестроить занятие.

Заключение

Важность и значимость для развития детей в процессе двигательной деятельности доказана исследованиями ученых и практиков. Нами были изучены особенности двигательной деятельности детей дошкольного возраста в режимных моментах.

Изучена психолого-педагогическая литература по проблеме развития двигательной деятельности детей. Выявлено, что развитие двигательной деятельности связано с возрастом ребенка и формированием физических качеств.

Охарактеризованы пути оптимизации двигательной деятельности детей дошкольного возраста.

Рассмотрены и охарактеризованы условия для организации двигательной деятельности дошкольников в режимных моментах. Данные условия ДОУ предполагают специально организованную двигательную деятельность и самостоятельную деятельность детей в группе, на прогулке, в физкультурном зале. Разнообразные формы и виды двигательной деятельности способствуют полноценному развитию детей и подготовке их к обучению в школе. Кроме этого, важна роль воспитателя, его профессионализм для качественной организации двигательной деятельности детей в первой и второй половинах дня.

Литература:

1. Антонов, Ю. Е., Иванова, Е. Ю. Основные положения программы «Здоровый дошкольник» [Текст]/Ю. Е. Антонов, Е. Ю. Иванова // Обруч. — 1996. — № 1. — с. 5–6.
2. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. [Текст]/Е. Н. Вавилова. — М.: Просвещение, 1981.
3. Глазырина, Л. Д. Физическая культура — дошкольникам. [Текст]/Л. Д. Глазырина. — М.: Владос, 1999.
4. Голицына, Н. С. Организация и содержание работы старшего воспитателя ДООУ [Текст]/Н. С. Голицына. — М.: Скрипторий 2003, 2008. — с. 12.
5. Громова, С. Сюжетные физкультурные занятия с элементами корригирующей гимнастики [Текст]/С. Громова // Дошкольное воспитание. — 1996. — № № 6, 8, 10.
6. Доронова, Т. Н. Право на охрану здоровья [Текст]/Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — с. 5–8.

Проект: «Использование возможностей предметной дидактической среды с картиннографией в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи»

Малинина Лариса Витальевна, заведующий;
Воронова Елена Геннадьевна, учитель-логопед;
Харлампиева Светлана Яковлевна, учитель-логопед;
Шейко Н.А., учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №312 комбинированного вида» (г. Красноярск)

Данное дошкольное учреждение, ориентированное на детей с ранними проявлениями туберкулезной инфекции, с малыми затихающими формами туберкулеза и для детей с тяжелыми нарушениями речи и фонетико-фонематическими нарушениями речи имеющих туберкулезную инфекцию. Наши воспитанники помимо соматической ослабленности имеют сопутствующие нарушения психических процессов, как память, внимание, логическое мышление, воображение и речь.

Основываясь на результатах логопедической диагностики, было выявлено, что дети мало используют фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций, отсутствует самостоятельность в составлении рассказов, нарушена логическая последовательность изложения, наблюдаются смысловые пропуски. В связи с этим, возникло противоречие, приведшее к возникновению проблемы.

Проблема: не совершенство образовательной деятельности. Не созданы оптимальные условия для развития у детей связной речи.

Актуальность формирования связной речи в дошкольном возрасте: от степени сформированности умений и навыков связной речи, зависит дальнейшее развитие ребенка и приобретение им учебных знаний в системе школьного обучения. Это объясняется тем, что связная речь является способом формирования мысли, средством общения и воздействие на окружающих.

При разработке проекта мы основывались на авторскую методику Воробьева В.К. «Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи». Она говорила, что работа по развитию связной речи будет эффективной, при использовании наглядного оформления в виде картинно-графических схем, которые будут для детей неким планом построения связного высказывания, способствующие развитию внимания, мышления, наблюдательности, образования наиболее отчетливых и правильных представлений об изучаемых предметах и явлениях, активизации чувственного опыта детей.

Реализация данного проекта позволяет развивать у детей интерес к занятиям по формированию связной речи и обучению грамоте; значительно расширять активный словарь; способствовать усвоению ряда языковых средств необходимых для составления речевых высказываний; улучшению монологической и диалогической речи.

Цель и задачи проекта

Цель: развитие связной речи детей через использование возможностей предметной-дидактической среды с картиннографией.

Задачи работы:

1. Пополнить базу картинно-графическими моделями и схемам.
2. Знакомить детей с приёмом картиннография.
3. Развивать связную речь, через составление описательных, повествовательных и творческих рассказов.
4. Обучать грамоте.

5. Развивать психические процессы: память, внимание, мышление.

Деятельность по реализации проекта

Основным средством для достижения цели является систематизированное использование в коррекционной работе наглядных картинно-графических схем, применяя различные формы организации детей: непосредственно-образовательная деятельность, игра, экскурсии, наблюдения.

Была выстроена система работы с детьми по моделированию плана высказывания. Разработаны графические способы представлений информации в форме условных обозначений, схематических рисунков.

Этапы работы:

I этап: Преобразование предметной-дидактической среды картиннографией.

1. Анализ предметной — дидактической среды.
2. Изучение, освоение опыта работы В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко по формированию связной речи у дошкольников.
3. Разработка собственных картинно-графических схем.

II этап: Внедрение опыта работы в образовательную деятельность с детьми.

1. Знакомство детей с картинно-графическими схемами для составления описательных, повествовательных рассказов и для разучивания стихотворений.

Нами были разработаны картин-графические схемы по разделам:

— Схемы для составления описательных рассказов по темам:

времена года; животные домашние, дикие, жарких стран и севера; птицы домашние, перелётные, зимующие; транспорт; посуда; мебель; овощи, фрукты, ягоды, грибы; спорт; комнатные растения.

— Схемы для составления повествовательных рассказов цепной организации предложений.

— Схемы для разучивания стихотворений.

Описательный рассказ

1. Знакомство детей со значением символов.
2. Составление детьми отдельных предложений по каждому символу.

3. Составление целого связного рассказа.

Повествовательный рассказ

1. Беседа по прочитанному произведению.
2. Выбор детьми предметных картинок и составление на панно рассказа цепной организации предложений.
3. Итоговое рассказывание детьми по картинно-графической схеме.

Для усложнения рассказа распространенными предложениями, были введены модели «красивые слова» для употребления детьми качественных прилагательных; «слова действия» — глаголов.

Незаменимое место отводится моделям «настроения», с помощью которых дети во время пересказа вносили в рассказ эмоциональные нотки грусти, радости.

Заучивание стихотворений

1. Чтение стихотворения взрослым, акцентируя внимание детей на картинно-графическую схему.

2. Повторное чтение по схеме совместно с детьми.

3. Чтение стихотворения по схеме с добавлением двигательных образов.

4. Самостоятельное рассказывание стихотворения детьми (взрослый оказывает подсказку только двигательными образами).

2. Обучение грамоте детей через использование картинно-графических схем.

В старшем дошкольном возрасте, у детей формируют первоначальные навыки звукового анализа и синтеза. Будущих школьников необходимо знакомить с такими понятиями, как звуки гласные, согласные, звонкие, глухие, твёрдые и мягкие. А как же можно составить полную характеристику о звуке и букве. Да в этом поможет уже знакомый приём картиннография, компьютерные развивающие игры по обучению грамоте.

Нами были разработаны картин-графические схемы по разделам:

— Звуко-буквенные домики для изучения звуков и букв родного языка.

— Буквенные игры-схемы, для закрепления навыка чтения.

— Графические модели слов и предложений, для знакомства детей со словами предметами не живыми, и неживыми, словами действиями, признаками, с маленькими словами — предлогами.

«Волшебные звукобуквенные домики».

Данные схемы облегчают детям усвоить материал по грамоте, помогают в игровой форме охарактеризовать изучаемый звук, как по артикуляционным признакам, так и по акустическим.

Буквенные игры-схемы чудо книжки «Игры со звуками и буквами

Дети по схемам — таблицам чудо книжки разгадывают несложные ребусные задания, которые помогают развить фонематическое восприятие, логику, мышление.

Данные игровые задания знакомят детей с элементарными правилами правописания: «Жи-ши — дружит только с буквой И», «Ча и ща — не играет с хватушкой буквой Я» и т. д.

Графические модели слов и предложений.

Дети учатся по моделькам составлять предложения, знакомятся с правилами правописания его.

Результаты внедрения педагогической инициативы.

Работа по развитию связной речи через картинно-графию осуществлялась с детьми 6—7 лет с общим недоразвитием речи. Анализ результатов сформированности связной речи у детей на 2012—2013 учебный год показал: начало учебного года — 42%, середина года — 80%, и конец учебного года — 96%. Динамика развития выросла на конец учебного года 54%.

Для сравнительного анализа нами была проведена диагностика развития языковых средств общения детей

6–7 лет с нормой речевого развития. С данной категорией детей педагоги не использовали в работе картинно-графию. Анализ результатов сформированности связной речи у детей на 2012–2013 учебный год показал: начало учебного года — 48%, середина года — 68%, и конец учебного года — 82%. Динамика развития выросла на конец учебного года 34%.

Литература:

1. Развитие речи детей в ДОУ (в таблицах и схемах). Носенко Н. П. Издательство: М.: Центр педагогического образования. 2009 г.
2. Формирование и развитие связной речи: альбом дошкольника. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. Ткаченко Т. А. Издательство: Гном и Д. 2005 г.
3. Опорные схемы для составления описательных рассказов. Волкова Ю. С. Издательство: Сфера. 2010 г.
4. Подготовка дошкольника к обучению грамоте. Триггер Р. Д. Издательство: Владос. 2010 г.
5. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4–6 лет. Ткаченко Т. А. Издательство: Ювента. 2007 г.
6. Игры со словами для развития речи. Картотека игр для детей дошкольного возраста. Кирьянова Р. А. Издательство: КАРО. 2010 г.
7. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Воробьева В. К. Издательство: М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига. 2006 г.

Вывод: Сравнительного анализа диагностики языковых средств общения показал, что сформированность связной речи у детей с общим недоразвитием речи выше на 20%, чем у детей с нормой речевого развития. Следовательно, использование предметной — дидактической среды с картиннографией помогает общему речевому развитию дошкольника.

Основы безопасности в ДОУ

Мятишкина Светлана Михайловна, воспитатель
МБДОУ детский сад №1 (г. Лабинск, Краснодарский край)

Работая много лет с дошкольниками, я убедилась в том, что проводя его в большой самостоятельный мир, мы должны дать не только багаж знаний, но и научить уметь защищаться в этом непростом мире, быть осторожным, чтобы не навредить себе и окружающим. Если раньше понятие безопасности жизнедеятельности включало в себя охрану жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда и игры в ДОУ, то в настоящее время ворвались такие понятия, как экологическая катастрофа и страшное слово терроризм.

Безопасность — это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно вести себя в различных ситуациях.

Правила поведения и меры безопасности непосредственным образом связаны с условиями проживания человека, будь то современный город или сельская местность, привычная домашняя обстановка или морское побережье — каждая среда диктует совершенно различные способы поведения и соответственно меры предосторожности.

Любая общепринятая норма должна быть осознана и принята маленьким человеком — только тогда она станет действенным регулятором его поведения. Прямое, декларативное требование соблюдать принятые в обществе правила поведения чаще всего оказывается малоэффективным. Тем не менее, необходимо выделить

такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависят их здоровье и безопасность. Для этого очень важно найти адекватный способ объяснения детям этих правил, а затем следить за их выполнением.

Дошкольный возраст — важнейший период, когда формируется человеческая личность, и закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Малыш по своим физиологическим особенностям не может самостоятельно определить всю меру опасности. Поэтому на взрослого человека природой возложена миссия защиты своего ребенка. Детям нужно разумно помогать избегать повреждений, ведь невозможно все время водить их за руку, удерживать возле себя.

Дошкольный возраст — период впитывания, накопления знаний. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. И здесь важна роль педагога, который, подбирая правильные методы и приемы, вводит ребенка в социальный мир.

Начиная эту большую работу, с помощью бесед с детьми я выяснила что знают, думают, чувствуют, дабы избежать передачи уже известных им знаний или таких,

которые они пока не могут использовать из-за их непонятности или удаленности от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, выделила те направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрала адекватную методику (непосредственно образовательная деятельность, игра, чтение, беседа, мультфильм). Большую помощь мне оказало учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста «Безопасность» Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. — М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. — 160 с.

Взяв за основу разделы программ: ребёнок и другие люди; ребёнок и природа; ребёнок дома; здоровье ребёнка; ребёнок на улице, преломила к своим детям и условиям в детском саду составила перспективный план на учебный год.

В содержание образовательного процесса включала следующее:

1. Решение ситуативных задач с детьми;
2. Анкетирование родителей «Соблюдаете ли вы основы безопасности в быту»;
3. Собрание с родителями на тему «Профилактика детского травматизма в быту»;
4. Организация предметно-развивающей среды с учетом основ безопасности;
5. Тематические НОД, занятия-инсценировки на тему: «Когда мамы ушла на работу», «Каждому опасному предмету — свое место»;
6. Использование словесно-наглядных, настольно — печатных, дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных игр;
7. Итоговое НОД на тему «Безопасное путешествие».

В средствах обучения и воспитания образовательного процесса применяла:

1. Чтение художественной литературы с последующим разбором: Е. Хоринский «Спичка-невеличка», И. Творабукин «Андрейкино дежурство», Б. Житков «Пожар в море», Л. Толстой «Пожар», «Пожарные собаки»; С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», «Пожар»; С.Я. Маршак «Кошкин дом», «Колобок», «Приключения Буратино», К. Чуковский «Телефон», «Айболит», Н. Носов «Телефон».

2. Беседы с детьми на тему: «О правилах важных поговорим», «Осторожно, огонь!», «Один дома».

3. Создавала пространство, где дети могли познакомиться с разным материалом по основам безопасности (разные альбомы на данную тему, детские рисунки, настольно-печатные игры, картины, наборы иллюстраций, разные виды театра, художественная литература, сборники стихов, загадок, пословиц, атрибуты к сюжетно-ролевой игре «Юные пожарные».

4. Одной из основных задач ставила перед собой — обогащение игровой среды такими элементами, которые могли бы стимулировать познавательную активность

детей. Совместно с родителями приобрели разнообразные учебные пособия по ознакомлению детей с основами безопасности: альбомы «Опасные предметы дома», «Профессия пожарных», Службы «01», «02», «03», «Спичка-невеличка», «Пожары», «Опасные ситуации в жизни детей» (ребенок и другие люди, ребенок дома, здоровье ребенка).

В работе с детьми по ознакомлению безопасности использовала метод сравнения, который помогал детям выполнять задания на группировку и классификацию. Для того, чтобы группировать, классифицировать предметы, явления, требуются умения анализировать, обобщать, выделять существенные признаки. Все это способствовало осознанному усвоению материала и вызывало интерес к нему. Прием классификации способствовал сознательной активности.

Метод моделирования помогал научить детей располагать предметы в пространстве, соотнести их. Дети быстро могли читать карту участка, группы. Моделирование таких ситуаций: дым в группе, дым из соседнего дома, прорвало водопровод, что ты будешь делать, подай ножницы правильно, нашел таблетку в группе, твои действия. Моделирование ситуаций дает ребенку практические умения применить полученные знания на деле и развивает мышление, воображение и готовит ребенка к умению выбраться из экстремальных ситуаций в жизни. Для развития воображения и творческого начала ставила детей в ситуацию поиска решения логических и практических задач.

И, конечно же, ведущим приёмом был игровой приём. Он помогал усвоению познавательного материала и способствовал закреплению чувств. Одним из приемов может быть воображаемая ситуация: воображаемое путешествие к древним людям, встреча с воображаемыми героями и т.п. Повышению эмоциональной активности помогают игры-драматизации, которые можно включать в НОД (после прочтения художественного произведения, при подготовке концерта). Дидактические игры: «Я пожарный», «Почему эти предметы опасны», «Предметы быта».

Придумывание сказок на разные темы. Придумаем сказку «Как я спасал куклу от пожара... о доме, где я живу и где много электрических приборов...». Повышению активности детей помогли игры — драматизации. Сильное воздействие на чувства оказывали интегрированные НОД (чтение художественного произведения, последующее рассматривание иллюстраций и далее изобразительная деятельность, инсценировки).

Ни одно начинание в ДОО не обходится без родителей. В моей группе родители полноправные участники воспитательного процесса. Работая с ними в тесном контакте, мне удалось донести до родителей, что нельзя требовать от ребенка выполнения какого-либо правила поведения, если они сами не всегда ему следуют. Их особая родительская ответственность заключается в том, чтобы дома было как можно меньше опасных ситуаций. На родительском

собрании информирую о содержании образовательной работы в группе, что стимулирует их активное участие в выставках и других вопросах.

Беседы, консультации, информация в уголках для родителей — всё это помогло донести до родителей важное значение безопасности детей.

В результате, дети соблюдают правила безопасности, в группе не происходит травм, в игре отражаются знания, которые получили дети. А родители стали моими помощниками и порой предлагают темы для НОД. С большим желанием ребята принимают участие в выставках, посвящённых «Служба спасения — 01», получают призы.

Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр

Никитенко Алевтина Викторовна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад №3 (г. Старый Оскол)

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной, устной (диалогической, монологической) речи. Формирование связной, устной речи необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к школе.

Именно формирование коммуникативной функции речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем к освоению диалогической речи [5]. Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки [6].

Характерные речевые недостатки дошкольников 4–5 лет, поступающих в группы для детей с общим недоразвитием речи, следующие: ограниченный словарный запас, грамматически неправильное построение фразы, фонетико-фонематическое несовершенство [13]. Наряду с несформированностью всех компонентов языковой системы, большинство таких детей имеют нарушения внимания и словесно-логического мышления, и это, в свою очередь, ведет к трудностям овладения связной речью, что выражается в разной степени: от полного отсутствия развернутого смыслового высказывания до речи с рядом недочетов, ошибок, неточностей. Диалог является школой развития и активизации речи, поскольку через диалог ребенок усваивает синтаксис родного языка, в нем представлены все разновидности предложений. В диалоге формируется необходимый словарь, фонетика, формирование грамматического строя

речи, развитие связности речи, формированием элементарного осознания явлений языка [7]. Успешное овладение диалогической речью подразумевает целое направленное обучение, формирование определенных навыков построения связных высказываний. Являясь основным инструментом общения, диалог оказывает влияние на формирование познавательной сферы дошкольника. Ж. Пиаже отмечал, что от привычек, приобретаемых в диалоге, зависит осознание логических правил и форма дедуктивных рассуждений [17]. На связь диалога и мышления указывал А. Валлон. Он говорил, что вся речь, все словесное мышление были с самого начала диалогическими. Через диалог с окружающими людьми, особенно с взрослыми, дошкольник черпает немало полезной для него информации [8]. В коррекционной логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи формирование связной диалогической речи и развитие логического мышления приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу и главную конечную цель коррекционного процесса, которая требует длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

На основании сказанного можно заключить, что диалог имеет большое значение для развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, а его формирование у них является важной коррекционной задачей. Эта проблема важна и в плане преемственности содержания и методов развития речи в дошкольном учреждении и школе [12].

Согласно современным научным данным, высоким коррекционно-развивающим потенциалом в отношении моторных и высших психических функций, в том числе речевой функции человека, обладает игра. Игра основная ступень, являющиеся важной для развития ребенка. Существуют различные дидактические игры. Дидактические словесно — логические игры стимулируют логическое мышление, развивают словарный запас детей, формируют грамматический строй речи у дошкольников, учат детей понимать речевое взаимодействие. Вовлекают дошкольников в диалог с взрослым и со сверстниками [7].

Приоритетным направлением в работе логопеда является привлечение внимания ребенка дошкольного возраста к речевому общению через диалог и развитию у детей умения лексико-синтаксически оформлять результаты своей мыслительной деятельности.

Коррекционная работа по развитию связной диалогической речи строится в два этапа:

- **подготовительный**
- **коррекционный** [18].

Подготовительный этап — предварительная работа строится по двум линиям:

а) интеллектуальное развитие, и прежде всего развитие мышления: Педагог может использовать знакомые игры «Четвёртый лишний», «Что изменилось?»;

б) речевое развитие: развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

Начальный этап — овладение диалогической речью при частичном слиянии обоих процессов: развития мышления и речи.

Развитие мышления, овладение мыслительными операциями способствует формированию связанных с мышлением других познавательных процессов (восприятия, представления, памяти, внимания), косвенно влияет на развитие речи (обогащение лексики, усвоение грамматических форм) и одновременно испытывает обратное воздействие речи на мышление [18].

Речевое развитие на подготовительном этапе проходит по следующим коррекционным направлениям:

1. Развитие восприятия и понимания речи, а именно:

а) понимание постепенно усложняющихся инструкций, например «Поставь стул. Возьми деревянный стул и поставь его около стола»

б) бытовых и игровых ситуаций, игра «Магазин», «Больница», «На прогулке»

в) грамматических конструкций, словосочетаний, фраз, элементарных текстов, например, игра «Назови ласково», «Сосчитай до пяти со словом...»

г) расширение пассивного словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами: «Игрушки», «Мебель», «Профессии», «Овощи»,

«Фрукты» и т. д.

2. Развитие экспрессивной речи вне зависимости от состояния фонетической стороны и сформированности грамматического строя, направленное на решение главной задачи — пробудить у детей **желание речевого общения**. Педагог стимулирует ребёнка, используя игрушки, картинки, мяч. Например, бросая ребёнку мяч, и прося его назвать предмет ласково, ребёнок уже вовлечён в процесс общения в доступной для него форме.

3. Подготовка речевого аппарата к коррекции звукопроизношения:

а) развитие артикуляционной моторики — артикуляционная гимнастика: «Гармошка», «Вкусное варенье», «Часики» и т. д.;

б) формирование фонематического восприятия и первоначальных навыков звукового анализа: упражнение «Повтори», «Живые звуки»

4. Формирование фразы, являющейся первым шагом к овладению связной речью, в определенной последовательности:

а) договаривание предложений по предметным картинкам; по образцу, данному логопедом: «На диване спит ... (кот)»;

б) составление предложений по демонстрации действия с помощью вопросов. Педагог показывает картинку кота и показывает движение «идёт», задаёт вопрос «Что делает кот?»;

в) составление предложений сначала по 1-фигурным затем многофигурным сюжетным картинкам с помощью вопросов; по опорным словам, по образцу и самостоятельно «Девочка укладывает куклу спать. — Маша укладывает куклу спать, Паша катает машину.

г) заучивание и воспроизведение 2–3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу Картинка «Дети на прогулке» Катя и Петя вышли на прогулку. У Кати кукла. У Пети мяч.

Коррекционный этап.

Начальный этап формирования связной речи у детей с ОНР — овладение диалогической речью.

Только имея готовые предпосылки к формированию связной речи в виде сформированной фразы, можно сделать следующий шаг — приступить к работе над *диалогической речью*.

Оптимальная форма организации работы по формированию диалогической речи на начальном этапе — это подгрупповые занятия с 3–4-мя детьми.

Оптимальный возраст для формирования диалогической речи у детей с ОНР — четыре-пять лет, оптимальный уровень речевого развития III.

В работе над диалогической речью можно выделить три задачи:

— научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные ответы);

— научить постановке вопросов;

— воспитать способность свободно, непринужденно вести беседу (эта задача в значительной степени психологическая) [18].

Обучение умению отвечать на вопросы

По своему характеру и по степени сложности ответов выделяют три вида вопросов.

Репродуктивные (констатирующие) вопросы наиболее легкие, доступные, требующие простых ответов. Начинаются они вопросительными местоимениями. Перечень их ограничен: *кто? кто это? что? что это? что делает?*

Ответы на репродуктивные вопросы, как правило, однословные (как назывные односоставные предложения, так и неполные):

Кто это? — Мальчик.

Что это? — Мячик.

Что делает кот? — Спит.

Постепенно ответы следует усложнять, помогая детям начинать ответ с *последнего слова вопроса* (своеобразной подсказки), тем самым осуществляя переход к двухсловным предложениям. Модель отрабатывается по образцу:

Кто *это*? — *Это* мальчик.

Что *это*? — *Это* мячик.

Что делает *кот*? — *Кот* спит.

Поэтому вариант этих вопросов:

Это кто?

Это что?

Например, словесно — логическая игра «Вопрос с подсказкой».

Поисковые вопросы более сложные и предполагают использование в ответах полных распространенных предложений (вначале с прямыми дополнениями без предлога, затем с косвенными как с предлогом, так и без него).

Составной частью поисковых вопросов являются вопросительные местоимения или наречия, с которых начинается вопрос, *где? куда? откуда? как? когда? сколько? какой?* Продолжается отработка модели ответа, начинающегося с последнего слова (словосочетания) вопроса. Это облегчает ребенку уже несколько усложненный ответ и является своего рода подсказкой, но и требует от логопеда грамотной, четкой, заранее продуманной формулировки вопросов. [15]

В данной ситуации из 2-х вариантов:

Где спит кот?

Где кот спит?

предпочтительнее первый вариант, подсказывающий ответ:

Где спит *кот*? — *Кот* спит на диване.

Например, использование словесно — логической игры «Вопрос — ответ»

Проблемные вопросы начинаются вопросительными наречиями *почему? зачем?*

Эти вопросы сложнее по синтаксической конструкции, а главное — по содержанию, так как требуют определенной мотивации ответов, осмысливания причинно-следственных связей, установления смысловых ассоциаций — и следовательно непосредственно связаны с развитием логического мышления.

Ответы на проблемные вопросы представляют собой сложноподчиненные предложения с придаточными причины или цели, предполагающие четкое грамматическое оформление и использование более абстрактной книжной лексики.

В обучении ответам на проблемные вопросы еще большую роль играет помощь педагога, как в форме *образца* ответа, так и в использовании такого приема, как *подсказывающее начало* ответа на поставленный вопрос. На этом этапе педагог проводит, например, словесно — логическую игру «Только на этот звук»

Начинать работу над формированием диалогической речи необходимо с наиболее простых и легких вопросов

и ответов, по мере усвоения которых подключаются все более сложные синтаксические конструкции, и уменьшается помощь педагога.

Постепенно, как и в обычной речевой практике людей, на занятиях (не только по развитию речи), в повседневной жизни и деятельности детей используются все виды вопросов и различные по структуре ответы, имеющие разное назначение в дальнейшем развитии связной речи и логического мышления детей:

репродуктивные вопросы (и ответы на них) помогают удерживать последовательность высказывания, повествования и способствуют развитию памяти);

поисковые, кроме вышесказанного, развивают наблюдательность и внимание;

проблемные, помогая устанавливать причинно-следственные связи и смысловые ассоциации, развивают логическое мышление и способствуют выстраиванию смысловой связи между отдельными предложениями и объединению их в связный контекст [18].

На этом этапе работы учитель-логопед широко использует словесно — логические игры для активизации словаря по разным лексическим темам, по формированию грамматических конструкций предложений.

Следующей и более сложной ступенью в овладении диалогической речью является обучение детей *постановке вопросов* [18].

Умение ставить вопрос вырабатывается довольно медленно. Необходима дополнительная и кропотливая работа и неукоснительное соблюдение двух взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов:

— постепенное уменьшение помощи логопеда и возрастание самостоятельности детей;

— последовательное усложнение дидактического материала (картинного и вербального).

Примерная **последовательность в формировании умения постановки вопросов**

I. Постановка вопросов *кто? что? (кто это? что это?)* по предметной картинке или предмету:

а) по данному логопедом образцу:

у логопеда две предметные картинки с изображением одушевленного и неодушевленного предмета и по одной картинке у каждого ребенка,

логопед, показывая картинку, давал *образец* вопроса *кто это?* или *что это?*,

затем предлагает детям по очереди, показывая свою картинку, задавать вопрос логопеду по *образцу*;

б) закрепляется данный вид вопросов *без образца* на последующих логопедических и воспитательских занятиях, индивидуальных и подгрупповых, в игровой и бытовой деятельности детей в детском саду и дома с различными предметами и предметными картинками. Например, на этом этапе работы логопед использует словесно-логические игры «Что в чудесном мешочке?», «У маленькой Зины игрушки в корзине».

II. Постановка вопроса *что делает?*:

а) по демонстрации действия, которое выполнял ло-

гопед, воспитатель или заранее подготовленный ребенок, *по образцу*;

б) *по элементарной* 1-фигурной сюжетной картинке, изображающей предмет и действие, также *по образцу*: логопед подбирает несколько групп картинок:

Утка летит II *девочка сидит* III *мальчик стоит*
утка стоит *девочка плачет* *мальчик бежит*
утка плавает *девочка смеётся* *мальчик прыгает*

затем выставляет на доске (панно, фланелеграфе) I группу картинок, давал образец вопроса к одной картинке из I группы: *Что делает утка?* и предлагает детям поставить коллективно вопросы к двум оставшимся картинкам из I группы (*«утка стоит»*, *«утка плавает»*); далее каждый ребенок выбирает себе по одной картинке и самостоятельно по аналогии задаёт вопрос к индивидуальной картинке;

в) *закрепление* данного вопроса (*что делает...?*) проводится с *образцом* и *без образца* как по картинкам, так и по демонстрации действий, во время игровой, бытовой, трудовой деятельности в раздевалке, в столовой, в умывальной, на прогулке и т. д.

III. Постановка серии репродуктивных вопросов к парным 1-фигурным сюжетным картинкам, подобраным по принципу противопоставления действий. Примеры таких пар в словесно — логической игре «Кто, что делает?»:

Утка летит. — *Лебедь плавает.*
Мальчик стоит. — *Девочка бежит.*
Мальчик смеется. — *Девочка плачет.*
Пингвин стоит. — *Дельфин плавает.*

После рассматривания пары картинок (*«Утка летит»* — *«Лебедь плавает»*), логопед, указывая на картинку *«Утка летит»*, даёт образец вопросов к ней:

Кто это? Кто летит? Что делает утка?

Ко второй картинке из этой пары (*«Лебедь плавает»*) дети по данному выше образцу сами задавали вопросы: *Кто это? Кто плавает? Что делает лебедь?*

Далее две картинки из пары сопоставляются, что дает возможность усложнения вопросов, трансформации их по типу сопоставления *по образцу*:

Кто летит, а кто плавает?

Что делает утка и что делает лебедь?

По данной модели проводится работа с каждой последующей парой.

IV. Постановка серии репродуктивных вопросов к группе усложненных сюжетных картинок (предмет — действие — объект) с одним изменяющимся предметом:

мальчик катает машину;

мальчик ловит мяч;

мальчик держит машину;

мальчик держит мяч;

девочка держит мяч.

а) Рассматривается первая и вторая картинки, называются действия мальчика на них с установкой на запоминание. Картинки переворачиваются. Детям

предлагается вспомнить действия мальчика на каждой картинке и спросить о них у логопеда или товарищей в словесно-логической игре «Спроси, у меня»;

Что делает мальчик? (первая картинка) — Мальчик катает машину.

Что делает мальчик? (вторая картинка) — Мальчик ловит мяч.

б) Рассматривается третья и четвертая картинки. Логопед закрывает *машину* и *мяч* (они «убежали») и просит поставить вопрос так, чтобы у мальчика вновь появились «убежавшие» *машина* и *мяч*:

Что держит мальчик? (третья картинка) — Мальчик держит машину.

Что держит мальчик? (четвертая картинка) — Мальчик держит мяч.

в) После рассматривания четвертой и пятой картинок закрывается *мальчик* и *девочка* (остается рука с мячом), логопед закрывает глаза, дети перемещают картинки, затем спрашивают у логопеда, указывая по очереди на картинки, *кто держит мяч*.

В случае затруднений детей педагог дает образец вопроса или подсказка в виде слова, несущего основной смысл вопроса.

г) В заключение проводится перекрестный экспресс-опрос — дети припоминают и задают вопросы ко всей группе картинок в форме соревнования *«Кто больше задаст вопросов»*.

V. Аналогично педагог проводит работу по постановке репродуктивных вопросов к многофигурной сюжетной картинке:

- несколько субъектов
- несколько действий
- несколько объектов

В данном случае имеет место пропорциональное увеличение количества репродуктивных вопросов и появляется возможность постановки *поискового* вопроса *сколько?* в словесно — логической игре «Незнайкины игры».

VI. При усложнении сюжетных картинок элементами пейзажа или обстановки к репродуктивным вопросам, которые дети уже могут задавать более-менее самостоятельно, добавлялись вопросы *поискового* характера (*где? куда? откуда? как? какой? сколько?*), которые формулируются детьми с помощью подсказки логопеда (ключевого слова или указания на направленность вопроса).

Пример 1. К сюжетной картинке *«Кошка спит на диване»* после репродуктивных вопросов детей (*Кто спит на диване? Что делает кошка?*) следует предложить детям спросить о *месте* нахождения кошки (*Где спит кошка?*). Вопрос, *где кошка спит?*, нежелателен как затрудняющий ответ.

Пример 2. К сюжетной картинке *«Мальчик ловит рыбу»* дети по той же схеме сначала задают репродуктивные вопросы (*Кто ловит рыбу? Что делает мальчик? Что ловит мальчик?*), затем логопед просит определить, но не называть вслух, время года и часть суток

на картинке, а затем спросить об этом логопеда или товарищей (*Когда ловит рыбку мальчик?*), словесно — логическая игра «Спрашиваешь — отвечаем».

VII. Постановка вопросов к предложению с опорой на предметные картинки или символы, их заменяющие.

Прослушав предложение (например: *Кошка ловит мышку*), дети называют предметы (*кошка, мышка*) и действие (*ловит*) в этом предложении.

Логопед предъявляет предметные картинки (*кошка, мышка*) или символы-заменители картинок и схематическое изображение действия (карточку с двумя полосками или линиями) и выставляет на доске (панно, фланелеграфе) модель предложения:

кошка мышка
(картинка) (ловит) (картинка)

Далее следует коллективное «чтение» предложения по выставленным карточкам (по модели).

Затем карточки переворачиваются: они «убежали». И «вернутся» они только тогда, когда дети зададут к каждой карточке такой вопрос, в ответе на который называется только одна «убежавшая карточка» — одно слово.

Кто ловит мышку? — *Кошка* (открывается картинка).
Кого ловит кошка? — *Мышка* (открывается картинка).
Что делает кошка? — *Ловит* (открывается карточка).

Заканчивается работа повторным «чтением» предложения по наглядной модели (условно можно назвать схему) предложения.

VIII. Работа по постановке вопросов к трем предложениям, связанным контекстом, проводилась аналогично сначала с первым, затем вторым и третьим предложением.

Кот спит на диване. Мышка выглянула из норки. Кот поймал мышку.

После составления «схем» предложений, чтение их по схемам, постановки вопросов к каждому слову всех трех предложений и повторного чтения «схемы» убираются.

Детям предлагается вспомнить по порядку все три предложения, с которыми работали.

Это уже плавный переход к элементарному пересказу, с одной стороны, с другой, своеобразное тренировочное упражнение, развивающее словесно-логическую память.

(Имеющиеся предлоги в предложениях можно обозначить любым значком, по усмотрению логопеда.)

Литература:

1. Алексеева, М. М., Ушакова О. С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста: Межвуз. сб. научн. трудов. — М., 1983. — с. 27–43.
2. Алексеева, С. Активизация словесного творчества детей // Дошкольное воспитание, 1970. N 9. — с. 78–82.
3. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи: Методическое пособие для педагогов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — с. 3–12, 287
4. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект. — СПб., 1992. — С. 57–66
5. Богатырева, А. Н. Возрастные особенности понимания и употребления слов детьми 3-х — 5-ти лет: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — Л., 1970. — 21 с.

Используя, словесно — логические игры на данном этапе педагог учит детей правильно задавать вопросы, обращая внимание дошкольников на различные качества предметов

(цвет, размер, форма и др.)

Беседа

Логопед определяет тему беседы, тщательно продумывает вопросы, моделирует ожидаемые ответы и предполагаемые вопросы детей, расставляет смысловые акценты в тексте и в картине, стимулирует активное участие детей в диалоге, особенно в постановке вопросов, иногда начинает вопрос или подсказывает тему, ключевое слово, направленность вопроса, предлагает свои варианты вопросов и ответов, корректирует и уточняет высказывания детей [11].

Беседа не должна быть игрой в одни ворота, когда педагог спрашивает, а дети отвечают. Это содержательный диалог нескольких собеседников, в котором, безусловно, ведущая роль принадлежит педагогу, но одновременно очень высок уровень речевой и интеллектуальной самостоятельности детей, чего не так просто достигнуть

На этом этапе своей работы педагог, использует словесно — логические игры учит детей понимать главную мысль в предложении, видеть взаимодействие слов в речи. Например, словесно — логические игры «Снежный ком», «Распространение предложений».

Роль навыков диалогической речи становится наиболее очевидной при обучении ребенка, когда отсутствие элементарных умений затрудняет его общение со сверстниками и взрослыми, нарушает процесс общения в целом, не дает возможности включиться в ход занятий и, в конечном счете, влияет социальное и личностное развитие ребенка. Таким образом, коррекционная работа по развитию связной диалогической речи и логического мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективна при условии: поэтапного проведения занятий, с использованием словесно — логических игр, предусматривающих работу по двум основным линиям:

— интеллектуальное развитие, прежде всего развитие мышления, понимание речи;

— речевое развитие: обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

6. Брунер Дж. Игра, мышление, речь/Перспективы // Вопросы образования. — 1987. — N 71—81.
7. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. — М.: Просвещение, 1967. — 196 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 2. — М.: Педагогика, 1982. — с. 6—361.
9. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка/Под ред. С. А. Абакумова. — М.: АПН РСФСР, 1949. — Ч. 1. — 268 с.
10. Гусарова, Н. Н. Беседы по картинке. -СПб.: ДЕТСТВО — ПРЕСС, 2010.
11. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.
12. Жукова, Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998.
13. Исенина, Е. И. Развитие диалога у детей раннего возраста в связи с формированием образа себя и другого// Человек в мире диалога: Тезисы доклада. — Л., 1990. — с. 138—141
14. Коноваленко, В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: методическое пособие. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. — с. 3—19.
15. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. — М.: Просвещение, 1985.
16. Пиаже, Ж. Речь и мышление дошкольников. Педагогика-Пресс. М.:
17. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи. Спб.: ДЕТСТВО — ПРЕСС, 1998.

Работа с гиперактивными детьми в условиях детского сада

Серебрякова Людмила Анатольевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей №41 «Лесная сказка» (Красноярский край, г. Лесосибирск)

Ключевые слова: гиперактивность, индивидуальный подход, здоровье, опыт, практика.

Гиперактивные дети — широкое и неоднородное понятие. При выборе методики педагогической коррекции сложились две противоположные концепции. Первая (более распространенная) характеризуется тем, что гиперактивного дошкольника считают плохим, неисправным. К нему проявляют всеобщее недоброжелательное отношение, неприязнь, бесконечно фиксируются его поступки, его осуждают и наказывают. Положительные черты личности при этом не выявляются. Вследствие этого возникает ожесточение, озлобленность, желание отомстить обидчикам — воспитателям и сверстникам за равнодушие к его положению. У каждого воспитанника есть стремление к хорошему; плохое его самого тяготит и вызывает страдания. Но ребёнок не может самостоятельно сосредоточить свои силы на исправлении ошибок. Он нуждается в помощи доброго и вдумчивого воспитателя.

Главное отличие гиперактивности от просто активного ребёнка в том, что это не черта характера ребёнка, а следствие не слишком гладкого появления на свет, патология беременности и родов, физических и психических травм. Экология и темп современной жизни сейчас оставляет желать лучшего, неудивительно, почему гиперактивные дети не редкость, а скорее норма нашей, сегодняшней жизни.

Гиперактивных детей нельзя не заметить. Они, как ртуть, постоянно в движении, они бегают, вертятся, натываются на вещи, они постоянно находятся виновниками на-

рушения всевозможных правил, причём это не столько по умыслу, сколько по неспособности усвоить эти правила и выполнять их. Отношение этих детей со сверстниками и со старшими по возрасту нередко отличаются несоблюдением дистанции, недостаточной осторожностью и сдержанностью. Все мы знаем этих неугомонных непосед, вездесущих сорванцов, которым ни секунды не сидится на месте и которые, похоже, находятся в плену своей ненасытной жажды движения. Гиперактивность — не просто внешне малопримемное поведение — это комплексное нарушение, которое затрагивает целостное развитие личности этих очень нуждающихся в помощи детей. Разрыв между постоянными попытками детей изменить своё поведение и ежедневными неудачами питает чувство вины и неполноценности.

В моей группе был ребёнок (сейчас он первоклассник) у которого была повышенная агрессивность, неусидчивость, слабо развита мелкая моторика, с трудом запоминал стихи. Поведение этого ребёнка меня озадачило. Проведя работу совместно с педагогом, психологом — путём тестирования, предложили наличие гипердинамического синдрома. Поставив родителей в известность о возможном наличии гипердинамического синдрома. Посоветовали обратиться к врачу невропатологу, ребёнок прошёл курс лечения у врача невропатолога.

Для определения методов работы с такими детьми основополагающим является индивидуальный подход, ос-

нованный на глубоком изучении и хорошем знании состояния психофизиологического здоровья ребёнка, его привычек, любимых занятий.

Что нужно сделать, чтобы малыш избавился от «излишков активности»?

Создать ему определённые условия жизни и в первую очередь в семье, поэтому большую работу проводила с семьёй. Консультации: «Спокойная психологическая обстановка в семье — спокоен и уравновешен ребёнок», «соблюдение режима дня — это очень важно и полезно», «Игры на свежем воздухе», где есть возможность порезвиться на славу.

В детском саду — через спортивные игры: «футбол», «хоккей», эстафеты в командах, учила ребёнка управлять собой, выплёскивать энергию наружу. Создали с детьми в группе футбольную команду, рассматривали фотографии футболистов, в таких играх ребёнку приходилось соблюдать правила (завели жёлтые штрафные карточки), договариваться (иногда и со слезами) не говоря о том, что приходилось много двигаться. Посоветовала родителям и договорилась со школьным тренером, чтобы ребёнок-дошкольник посещал футбольную секцию. У ребёнка появилась ответственность, собранность, а с какой силой он бил по мячу...!

В воспитании необходимо избегать двух крайностей — проявление чрезмерной мягкости и предъявления ему повышенных требований. Нельзя допускать вседозволенности: детям должны быть чётко разъяснены правила поведения в различных ситуациях. Однако, количество запретов и ограничений следует свести к разумному минимуму.

Ребёнка хвалила в каждом случае, когда ему удавалось довести начатое дело до конца, когда он лепил, рисовал. Использовала настольные игры, моделирование из бумаги, учитывая интересы ребёнка (раскраски автомобилей, военной техники, самолётов, героев мультфильмов и т. д.). Для достижения результата необходимо проявлять настойчивость и требовательность к ребёнку.

К гиперактивному ребёнку и близкие могут испытывать отчуждение, но, следует постараться понять его и вместе с ребёнком нравственно, расти в процессе решения его многочисленных проблем.

Отечественный психолог и педагог В.В. Зеньковский считает: «Мы никогда не можем, не смеем ставить крест на ребёнке, который в данный момент кажется испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в нём».

Основные направления коррекционной помощи



Проектирование как один из активных методов формирования у старших дошкольников с ОНР опыта коллективной деятельности

Утемова Галина Ефимовна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №49» (г. Пермь)

Система дошкольного образования в настоящее время ориентирована на подход к ребенку, как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. Образовательная работа с детьми направлена на обеспечение условий, открывающих ребенку возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира. При данном подходе особую значимость приобретает проблема взаимодействия детей со сверстниками, формирование у них навыков сотрудничества.

Эта проблема еще более актуальна при работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Известно, что у таких детей в связи с несформированностью речевых процессов начинают отставать в развитии и другие психические функции. Эти дети часто испытывают трудности в общении со сверстниками, они более конфликтны, неуравновешены.

Кроме того, деятельность педагога в логопедических группах осложняется не только использованием особых форм и методов работы с детьми с речевыми нарушениями, координацией деятельности воспитателя и учителя — логопеда, но и построением содержания образовательного процесса на основе лексических тем. Как доказывает наш опыт, наиболее целесообразной формой построения воспитательно-образовательного процесса является метод проектов. Проектирование отвечает основному принципу построения работы в логопедической группе — лексическая тема проходит через все виды деятельности детей. А это создает благоприятные условия для речевой практики, обеспечивает более прочное усвоение программного материала.

Спецификой проекта является его комплексный интегрированный характер. Это открывает большие возможности в организации совместной познавательной — поисковой или творческой деятельности детей. Поэтому в процессе использования метода проекта можно формировать и закреплять навыки сотрудничества ребенка со сверстником.

Итак, специфика работы с детьми с речевыми нарушениями, поиск эффективных форм построения образовательного процесса, интерес к проблеме развития детского сотрудничества побудили меня выбрать именно эту тему.

Цель разработки — формирование у детей 6–7 лет с речевыми нарушениями навыков сотрудничества в ходе реализации коллективных проектов.

Основная идея разработки — в ходе реализации образовательных проектов, основанных на лексических темах, использовать методы и приемы, позволяющие решать задачи по формированию у детей старшего дошкольного возраста навыков сотрудничества со сверстником.

Задачи:

1. Учить детей выдвигать и озвучивать собственные цели
2. Учить детей использовать разнообразные способы объединения; учить объединяться в микрогруппы по деловым качествам, обращая внимание на достоинства и возможности сверстников
3. Привлекать детей к целостному планированию предстоящей деятельности:
 - Знакомить детей с понятием последовательность, учить фиксировать последовательность действий или событий условными обозначениями
 - Побуждать к осуществлению деятельности на основе схемы обозначенной последовательности (на знакомой деятельности)
 - Учить детей планировать вместе со сверстниками, побуждать к обговариванию замысла
 - Побуждать детей к совместным действиям по заданному взрослому плану, затем к совместному составлению плана действий
4. Продолжать учить договариваться разными способами о распределении материала, действий, ролей.
5. Учить использовать разнообразные способы разрешения конфликтных ситуаций, побуждать к самостоятельному разрешению конфликта
6. Знакомить детей с несимметричным распределением функций в рамках принятых ролей (лидера, исполнителя, контролера)
7. Учить детей описывать образец с учетом позиции сверстника; слушать и выполнять указания партнера, восполняя недостающую информацию вопросами
8. Учить детей контролировать действия сверстника и их ошибки
9. Учить работать в общем темпе и ритме
10. Привлекать детей к оцениванию результатов совместной деятельности;
11. Формировать чувство ответственности за общий результат и адекватную самооценку

Любой проект начинается с выбора темы. В условиях логопедической группы тема проекта инициируется взрослым (логопедом, воспитателем) согласно лексической теме. При этом целесообразно использовать «модель трех вопросов», рекомендуемую Л. Свирской: накануне выбора новой темы в свободном общении с детьми выясняется, что они знают по данной теме, что хотят узнать, что нужно сделать, чтобы узнать. В результате использования такого приема дети учатся выдвигать собственные цели (сначала индивидуальные, потом коллективные) и озвучивать их («Расскажи не мне, а друзьям,

что бы ты хотел узнать» или «Что ты хочешь получить в результате работы»).

Во время работы над проектом необходимо создавать такие ситуации, при которых детям нужно объединяться в микрогруппы. Мотивация объединения — данную работу, невозможно или трудно выполнить одному. При этом выбор способа объединения детей в микрогруппы зависит от умения детей общаться и договариваться друг с другом, уровня сформированности произвольного поведения, содержания заданий. Такие объединения происходят в каждом проекте не по одному разу, поэтому у детей появляется возможность практиковаться в разных способах объединения: по симпатиям, случайному выбору (разрезные картинки, фишки), деловым качествам.

При планировании деятельности по реализации проекта важно включать такие задания для подгрупп детей, выполнение которых требует от них различных умений (бегло читать, хорошо рисовать, уметь быстро и аккуратно вырезать и т. д.). Зная заранее, какую работу придется выполнять в подгруппе, дети уже начинают понимать, что для успешного ее выполнения лучше объединиться не по симпатиям, а по деловым качествам партнера («делает быстро, хорошо читает, его часто хвалят» и т. п.).

У каждого ребенка есть свои достижения, и в ходе работы над проектом нужно дать ему возможность сначала осознать собственные достижения, а потом научиться и представлять их. Необходимо специально создавать такие ситуации, в которых каждому ребенку, даже самому слабому, предоставляется возможность проявить себя в чем-то, показать свои умения. Например, умение завязывать шнурки пригодится, чтобы собрать в пустыне самый длинный караван верблюдов (проект «Путешествие в Африку»), или найти в море самый длинный рыбный косяк (проект «Обитатели морских глубин»). Проект охватывает разные виды деятельности, а так как в логопедической группе много времени уделяется коррекционной работе, то зачастую дидактические игры, проводимые в микрогруппах, также дают детям возможность представить сверстникам свои достижения. Например, в игре с математическим содержанием «Лесная школа» (проект «Животные нашего края») для того, чтобы выполнить задания, нужно уметь бегло читать, а это в начале года умеют немногие — значит, у них есть возможность проявить себя.

Чтобы научить детей способам договора о взаимодействии (я умею это делать, я вам буду помогать и т. д.) проводятся тренинговые игры типа «Докажи, что ты — нужный для команды игрок», создавая для этого ситуацию «лишнего» игрока. Одному из детей «случайно» дается какое-либо поручение как раз в тот момент, когда дети объединяются в группы. Затем ребенку предлагается присоединиться к одной из групп, доказав, что он им просто необходим («расскажи ребятам, что ты сумеешь сделать очень хорошо в этом задании»). При планировании проектов практикуются «социологические опросы», прово-

димые детьми, например, заполнение таблицы ожиданий в проекте «Обитатели морских глубин». Выбирается «руководитель», который сам набирает себе команду. Детям нужно уговорить, убедить «руководителя» взять их к себе в партнеры. А «руководителю» приходится отказывать некоторым из них. Здесь удачно вписывается тренинговая игра «Откажи так, чтобы было не обидно».

Метод проектов предусматривает составление вместе с детьми плана реализации проекта. Но прежде чем привлечь ребенка к целостному планированию деятельности, нужно научить его планировать свою деятельность.

Это можно сделать через ознакомление детей с понятием последовательность. Первоначально ребенок работает по готовой схеме (последовательность рисования птиц, составление описательных рассказов о животных по схеме, звуковой анализ слов по темам, составление предложений по заданной схеме). Затем учится правильно устанавливать последовательность (разложить картинки по порядку «Рассказ рассыпался», найти ошибку в последовательности «Найди картинке место», сделать «фильм» из готовых кадров на компьютере).

После освоения ребенком понятия последовательности (по готовым схемам) важно научить его фиксировать последовательность событий или деятельности с помощью условных обозначений вместе со взрослым. Например, введение условных обозначений для фиксации результатов наблюдений за птицами, прилетающими на участок; составление схемы последовательности изготовления кормушки для птиц, зарисовка схемы составления описательного рассказа о зимующих птицах (в проекте «Зимующие птицы»). Только после этого побуждаем его к самостоятельному планированию и фиксации последовательности своей деятельности (зарисовка последовательности проведения опыта, составление рисуночного плана рассказа).

После того, как дети научатся целостному планированию индивидуальной деятельности, можно переходить к обучению планирования со сверстниками. Эту работу целесообразно начинать в микрогруппах, так детям будет проще высказать свое мнение, выслушать друг друга, прийти к общему решению. Начать удобнее с обсуждения детьми замысла (расскажите друг другу, что должно получиться; обговорите, как можно выполнить это задание). Например, при выполнении задания «Составить и нарисовать математическую задачу» (в различных проектах) дети должны договориться, какое условие или вопрос можно нарисовать, какой команде решить задачу. При выполнении аппликации в микрогруппах «Животный мир Севера» с использованием трафаретов вместе обсудить замысел — какую картинку будут составлять, только после этого можно начать планировать и распределять работу — выбрать трафареты, обвести, раскрасить, вырезать, составить композицию. Умение планировать совместную деятельность в микрогруппе формируется у детей только в результате многократных упражнений (дидактические игры в микрогруппах: «Загадки Саванны», «Рыбалка»,

разгадывание кроссвордов). Дети также учатся действовать вместе, по заданному взрослым плану (конструирование лего «Корабль»)

При планировании общей групповой работы, например, составление коллажа «Морское дно», со всеми детьми ставится общая цель — используя нетрадиционные способы и материалы, показать жизнь на морском дне. Затем озвучиваются этапы ее реализации, вся работа «дробится» на несколько частей (сделать общий фон, показать растительный мир, животный мир, собрать все в общую композицию). После этого дети объединяются в микрогруппы (по интересам), планируют совместную деятельность (что будут изображать, какие нужны материалы, какая последовательность выполнения), при необходимости обращаются за советом к воспитателю.

Одним из навыков сотрудничества является умение распределять функции в процессе совместной деятельности. К старшему возрасту дети, как правило, уже умеют распределять материал и действия (в совместно — последовательной деятельности). Теперь им предстоит научиться распределять роли в ходе совместно — взаимодействующей деятельности.

Так им приходится выбирать капитанов для путешествия, для игр КВН (проект «Обитатели морских глубин») или «Что? Где? Когда?» (проект «Животные Севера») или лидеров микрогрупп для выполнения различных заданий (создание книги сказок Чуковского, разгадывание кроссвордов и ребусов, дидактические игры — соревнования). И если первоначально дети мало задумываются, что значит быть лидером микрогруппы (на первых порах они могут просто решить «я буду главным» или предлагают выбирать лидера считалкой), то, испытав на себе эту роль или наблюдая, как с ней справляются другие дети, они начинают понимать, что лидер должен обладать определенными качествами. (Уметь распределить обязанности, нести ответственность за выполнение общего задания, иметь определенное влияние на остальных, выступать от лица команды и пр.). Поэтому в дальнейшем дети выбирают лидера по деловым качествам, обосновывая свой выбор. Важно помнить, что через роль лидера должен пройти каждый ребенок. Значит нужно продумывать такие задания для микрогрупп, чтобы помочь раскрыться каждому ребенку.

В роли исполнителя в совместной деятельности детям приходится быть довольно часто. С этой ролью, как правило, справляются все. Здесь важно, чтобы дети, с одной стороны, могли изложить собственную точку зрения (например, при обсуждении плана деятельности); с другой стороны, подчинялись лидеру, даже если не совсем согласны, т. е. признавали лидерство сверстника.

Нередко у детей возникают конфликты при распределении ролей. Надо побуждать детей самостоятельно, без вмешательства взрослого, использовать различные способы разрешения конфликтных ситуаций (считалка, уступка, договор). В подготовительной группе дети

обычно усваивают эти способы.

Не менее важно и взаимодействие детей в процессе деятельности. Чтобы научить детей слушать и выполнять указания партнера, контролировать действия сверстников и их ошибки, детям сначала предлагаются различные задания в парах: математические диктанты (рисование по клеточкам животных, птиц, рыб), придумывание и решение задач (контролируют друг друга), выкладывание силуэтов животных из геометрических форм. Затем при работе в микрогруппах необходимо побуждать детей контролировать друг друга, замечать ошибки партнеров, по собственной инициативе предлагать помощь.

Кроме того, дети должны научиться работать в общем темпе и ритме. В логопедической группе эту задачу помогают решить занятия логоритмикой и игры на координацию речи с движением. Вся эта работа органично вписывается в темы проектов.

При формировании у детей навыков сотрудничества большая роль отводится оценке результатов совместной деятельности. При подведении итогов совместной работы (в микрогруппах или в целой группе) каждый раз нужно обращать внимание на то, что результат достигнут благодаря усилиям каждого ребенка. Причем качественный и быстрый результат получается, если работать вместе, дружно, договариваясь друг с другом. Детей нужно учить анализировать успехи и неудачи, развивать у них рефлексивную позицию.

Итак, условиями организации проектной деятельности, способствующей развитию навыков сотрудничества старших дошкольников, являются:

- организация проектной деятельности с учетом индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями;
- соответствие содержания и видов проектов возрастным особенностям детей;
- значимость проектной деятельности для старших дошкольников.

Все это нашло отражение в представленном ниже перспективном плане

Предполагаемый результат.

В результате построения образовательной работы с использованием данного перспективного плана:

- дети научатся выдвигать собственные и коллективные цели, планировать индивидуальную и совместную деятельность;
- дети научатся строить свои взаимоотношения с другими детьми (договариваться о взаимодействии, видеть достоинства и возможности сверстников, самостоятельно разрешать конфликтные ситуации социально приемлемыми способами);
- речь детей станет более развитой, доказательной;

Данная разработка может быть использована воспитателями логопедических групп при планировании образовательной и коррекционной работы с детьми по формированию навыков сотрудничества.

Литература:

1. Буре, Р. С. «Формирование опыта коллективной деятельности» в кн. Р. С. Буре «Когда обучение воспитывает» С-Пб 2002
2. Евдокимова, Е. «Проект, как мотивация к познанию». — Дошкольное воспитание №3/2003
3. Нищева, Н. В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР». — СПб.: Детство-пресс, 2003
4. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. — М., 2003
5. Савенков, А. «Учебное исследование в детском саду: вопросы теории и методики». — Дошкольное воспитание №2/2000
6. Свирская, Л. «Дорогой малокомплектный». — приложение к журналу «Детский сад со всех сторон» №43,44/2000
7. Силивон, В. «Совместная работа на занятиях по изобразительной деятельности». — Дошкольное воспитание №10/1986
8. Фадеева, Е. М. «К вопросу о развитии детского сотрудничества» в сб. «Дошкольные образовательные учреждения как пространство развития». — Пермь, 2009
9. Цукерман, Г., Елизарова Н., «Обучение учебному сотрудничеству». — Вопросы психологии №3/1993
10. Штанько, И. В. «Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста». — Управление дошкольным образовательным учреждением» №4/2004.

Воспитание культуры поведения по средствам произведений художественной литературы

Ходеева Светлана Фёдоровна, воспитатель;

Логоша Галина Егоровна, воспитатель;

Кудрина Любовь Владимировна, воспитатель;

Кислинская Наталья Петровна, воспитатель

МДОУ детский сад №31 «Журавлик» — центр развития ребенка (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

В наше время, когда людям так не хватает эмоционального контакта и понимания, часто можно встретить агрессивных детей. Сегодня вряд ли кого-то можно удивить статистическими данными о росте детской преступности. Взрослые порой просто не знают, как побороть все возрастающую детскую жестокость, враждебность. Гнев, злоба, месть как формы проявления агрессивности разрушают общество. Большинство ученых считают, что агрессия влечет за собой злонамеренное поведение.

Признаки агрессивности могут проявляться уже в детстве. У детей 5–7 лет агрессия зачастую становится защитным механизмом, что объясняется эмоциональной неустойчивостью. Детям сложно разобраться в мире человеческих отношений, освоить язык чувств. Многого еще не зная и не умея, дети часто нарушают установленные нормы, ведут себя неадекватно.

Детская агрессивность рассматривается как социальное явление, поэтому взрослым очень важно найти пути воспитания у детей миролюбия и доброжелательного поведения.

Одним из способов оказания психолого-педагогической помощи детям 5–7 лет по преодолению агрессивных тенденций в условиях социально-одобряемых форм поведения является воспитание культуры поведения.

Воспитанность человека заключается в его духовности, в гармонии нравственных качеств, в душевной тонкости и способности к самоконтролю, в ответственности и чувстве дома перед обществом, Родиной. Все эти качества проявляются в труде, общении с людьми, разумных потребностях, культуре поведения.

Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство уважения к человеку, к законам человеческого общества. Хочешь, чтобы уважали тебя-уважай других, веди себя так, чтобы не вызвать у людей осуждения, неприязни. Культура человеческих отношений дело не только личное, но и общественное. Поэтому стремление человека к овладению культурой поведения есть не что иное, как стремление к самоусовершенствованию личности.

В дошкольном возрасте у ребенка следует вырабатывать такие навыки и привычки, которые положили бы начало дальнейшему совершенствованию личности, общему развитию и воспитанности и отвечали нормам морали. А. С. Макаренко указывал на то, что «культурное воспитание ребенка должно начинаться очень рано, когда ребенку еще очень далеко до грамотности, когда он только что научился хорошо видеть, слышать и кое-как говорить».

С самого раннего возраста ребенок учится у взрослых. Он учится не только ходить, говорить, правильно пользоваться предметами, играть, получать знания, трудиться, но и чувствовать, думать, переживать, правильно относиться к другим людям и к себе самому. С каждым годом кругозор детей значительно расширяется, растет интерес к окружающей жизни. Дети хотят знать о многом, и на помощь должна прийти хорошая книга.

Художественная литература — это тот источник, который благотворно влияет на развитие эмоциональной и духовной сторон личности ребенка. В искусстве и особенно в художественной литературе ярко представлена эмоциональная оценка действительности. В этом преимущество литературы как средства воспитания культуры поведения.

Велика роль художественного слова. Слушая произведение, ребенок знакомится с окружающей жизнью, природой, трудом людей, со сверстниками, их радостями, а порой и не удачами. Художественное слово воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки ребенка. Слово может окрылить ребенка, вызвать желание стать лучше, сделать что-то хорошее, помогает осознать человеческие взаимоотношения, познакомиться с нормами поведения.

Художественная литература воздействует на чувства и разум ребенка, развивает его восприимчивость, эмоциональность. По словам Б. М. Теплова, искусство захватывает различные стороны психики человека: воображение, чувства, волю, развивает его сознание и самосознание, формирует мировоззрение.

Используя художественную литературу как средство воспитания культуры поведения, воспитатель должен обратить особое внимание на отбор произведений, методику чтения и проведения бесед по художественным произведениям с целью формирования у детей гуманных чувств и этических представлений, на перенос этих представлений в жизнь и деятельность детей (насколько отражаются чувства детей, пробуждаемые искусством, в их деятельности, в их общении с окружающими людьми)

Отбирая литературу для детей, нужно понимать, что моральное, нравственное воздействие литературного произведения на ребенка зависит, прежде всего, от его художественной ценности.

Воспитатель подбирает художественные произведения в зависимости от конкретных воспитательных задач, стоящих перед ним. От содержания художественного произведения зависят те воспитательные задачи, которые решает воспитатель как на занятиях, так и вне их.

Книги для чтения и рассказывания дошкольникам должны быть идейно направленными, иметь высокое художественное мастерство, литературную ценность, доступность, соответствовать возрастным и психологическим особенностям детей, сюжетную занимательность, простоту и ясность композиции, конкретные педагогические задачи.

Ребенок, вследствие небольшого жизненного опыта, не всегда может увидеть главное в содержании книги, поэтому важно проводить этические беседы о прочитанном.

Готовясь к беседе, воспитатель должен продумать, какой аспект культурного поведения он собирается раскрыть перед детьми с помощью данного художественного произведения, и в соответствии с этим подобрать вопросы.

Беседы с детьми нужно строить так, чтобы этическое представление приобрело для ребенка определенное, яркое, живое содержание.

Тогда и чувства его развиваются более интенсивно. Именно поэтому необходимы разговоры с детьми о состояниях, переживаниях героев, о характере их поступков, о совести, о сложности различных ситуаций.

Беседы о сказках «Фея» Ш. Перро, «Гадкий утенок» Г.-Х. Андерсена, рассказе «Серая Звездочка» Б. Заходера и т. п. помогают формированию у детей чувства доброжелательности и справедливости по отношению к тем, кто несправедливо обижен, унижен.

Перед беседой по этим произведениям воспитатель делает такое вступление: «Вспомните, дети, в сказке «Фея» рассказывается о том, что мать любила старшую дочь за то, что она была такая же некрасивая, как и она сама, а младшую не любила за ее красоту. В рассказе Б. Заходера «Серая Звездочка» злой мальчишка хочет убить жабу и кричит, что она страшная, уродина, а цветы любят ее, потому что она помогает им жить, радоваться, расцветать, спасая от вредных насекомых. В сказке Андерсена бедного утенка гонят, преследуют только за то, что он не был похож на других и казался всем гадким, хотя он никому не сделал зла. Справедливо ли обижать и унижать за то, что кто-то красив или некрасив, беден или богат? Давайте вместе подумаем». Таким образом беседы помогают переносить этические представления, полученными детьми в их жизнь и деятельность. С этой целью в конце беседы о художественном произведении можно задавать детям такие вопросы: «О чем ты думал, когда слушал этот рассказ? Может быть что-нибудь похожее было и в твоей жизни? Расскажи». И т. п.

Нецелесообразно ставить перед детьми слишком много вопросов, так как это мешает им осознать главную идею художественного произведения, снижает впечатление от прочитанного. Вопросы должны побуждать у дошкольников интерес к поступкам, мотивам поведения героев, их внутреннему миру, их переживаниям.

Вопросы эти должны помочь ребенку разобраться в образе, высказать свое отношение к нему, они должны помочь воспитателю понять душевное состояние воспитанника во время чтения, выявить способность детей сравнить и обобщить прочитанное, стимулировать дискуссию среди детей в связи с прочитанным.

Чувства ребенка необходимо укреплять, развивать. Для этого воспитатель подбирает близкие по содержанию художественные произведения, например рассказ В. Осеевой «Почему?» и аналогичный ему по содержанию рассказ Н. Носова «Карасик». В обоих рассказах описываются душевные переживания мальчиков, связанные с тем, что по их вине в одном случае собака, в другом — котенок должны понести незаслуженное наказание, и с тем, что они обманули мам. Целесообразно беседовать сразу

о двух произведениях, формируя у детей сравнительную оценку образов, поступков героев. Постепенно ребенок научится сравнивать не только поступки литературных героев, но и свои, а так же поступки сверстников. Учитывая, что дети уже знакомы с рассказом Н. Носова «Карасик» и, следовательно, уже должны были осознать подобный ход событий, содержание вопросов к ним по рассказу В. Осеевой «Почему?» меняется. Теперь воспитатель выясняет умение детей сравнивать, воспринимать в других ситуациях полученные ранее представления; кроме того, ставится конкретная цель: закрепить возникшее у детей чувства и представления о том, что переносить свою вину на другого — это несправедливо, нечестно.

Представления, полученные детьми из художественных произведений, переносятся в их жизненный

опыт постепенно, систематически. Художественная литература способствует возникновению у детей эмоционального отношения к поступкам героев, а затем и окружающих людей своим собственным поступкам.

Таким образом беседы по содержанию произведений художественной литературы способствуют формированию у детей нравственных мотивов культурного поведения, которыми он в дальнейшем руководствуется в своих поступках. Именно детская литература позволяет раскрыть дошкольникам сложность взаимоотношений между людьми, многообразие человеческих характеров, особенности тех или иных переживаний, наглядно представляет примеры культурного поведения, которые дети могут использовать как образцы для подражания.

Литература:

1. С. И. Семенака: «Уроки добра». Коррекционно-развивающая программа для детей 5–7 лет. М.: АРКТИ, 2002
2. Карпинская, Н. С. «Художественное слово в воспитании детей. Ранний и дошкольный возраст». М., Педагогика», 1972
3. «Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников». Под ред. А. М. Виноградовой. М.: Просвещение, 1989
4. «Нравственное воспитание дошкольников». Под ред. В. Г. Неч.

Педагогическая система руководства конструктивными играми

Яковлева Ирина Анатольевна, воспитатель
МБДОУ «Карагайский детский сад №5» (Пермский край)

Строительно-конструктивные игры — разновидность творческой игры. В них дети отражают свои знания и впечатления об окружающем предметном мире, самостоятельно делают различные вещи, возводят здания, сооружения, но в весьма обобщенном и схематизированном виде.

Посредством строительных игр у ребенка формируются умения, качества и свойства личности, подготавливающие его переход к новому виду деятельности.

Эти игры развивают моторику, способствуют совершенствованию мыслительного аппарата, воспитывают самостоятельность, пытливость, творческую направленность личности, воспитывают трудолюбие и целенаправленность.

Особенностью игр со строительным материалом является то, что для усвоения конструктивных умений необходимо специальное обучение. Без последовательного формирования конструктивных умений игры остаются на уровне манипуляций. В их основе лежат конструктивные умения и способности, вследствие чего они в большей степени, чем другие виды детской игры, приближаются к самостоятельной продуктивной человеческой деятельности.

Очень часто строительно-конструктивная игра переплетается с ролевой игрой. Дети принимают на себя роли

строителей, которые возводят постройку, строительный материал им привозят шоферы на грузовиках, рабочие обедают в столовой, идут домой.

Строительно-конструктивная игра, являясь деятельностью продуктивной, позволяет формировать у детей умение сравнивать, сопоставлять данную постройку с реальными вещами и предметами и с тем образом, на основе которого данная постройка возводилась, следовательно, на данном этапе игра способствует развитию наблюдательности у детей. Таким образом, в строительно-конструктивной игре происходит всестороннее, многогранное развитие умственной деятельности.

Косвенное руководство игрой осуществляется путем побуждения детей к играм, обогащения знаний об окружающей общественной жизни, предоставление и обновление игрового материала для строительства и конструирования, поощрение инициативы и самостоятельности — вот те педагогические условия, которые обеспечивают высокую воспитательную эффективность строительно-конструктивных игр.

Педагоги З. В. Лиштван, В. Г. Нечаева, раскрыли особенности и значение строительных игр — «строительно-конструктивные игры требуют от ребенка умений

воссоздать образ предмета в его пространственном выражении».

В теории и практике сложилось несколько видов конструирования.

1. Конструирование по образцу — самый распространенный вид конструирования. При использовании разных способов предъявления образца, а также изменении его характера, этот вид конструирования имеет много положительных: у детей формируются различные умения, они овладевают общими способами действий, усваивают последовательность операций, познают конструктивные возможности строительного материала.

2. Конструирование по заданной теме. Подводит ребенка к творческому воплощению поставленной задачи, но пределы ее решения ограничены темой.

3. Конструирование по собственному замыслу. Ребенок решает все задачи самостоятельно: ставит перед собой цель деятельности, планирует ее, подбирает необходимый материал, реализует замысел.

4. Конструирование по условиям содержит большие развивающие возможности. Проводится после того, как дети научатся строить тот или иной предмет.

5. «Стройка по моделям». Ребенку предлагается модель постройки, в которой очертания составляющих элементов скрыты. Ребенок сначала анализирует модель: выделяет составные части, подбирает те формы, которые нужны для воссоздания модели.

У каждого из видов конструирования свои достоинства, поэтому необходимо сочетать их в образовательной работе.

Вид материала определяет вид конструирования:

— Конструирование из строительных материалов

— Конструирование из бумаги и дополнительных материалов

— Конструирование из природного материала

Каждый из перечисленных видов имеет свои особенности. Однако основы деятельности едины: в каждой конструкции ребенок отражает в основном предметы реальной действительности, имеющие практическое применение (для игры, для украшения елки, для подарка мамы и т. д.)

Воспитательное и развивающее воздействие строительных игр достигается лишь тогда, когда целенаправленное обучающее и направляющее руководство воспитателя правильно сочетается с самостоятельностью и активностью детей. При этом воспитатель осуществляет следующие задачи:

1. Расширять представления детей и направлять их внимание на труд строителей, используемую ими технику;

2. Обучать способам строительства, воспитывать и развивать самостоятельность и активность мышления, конструктивно-творческие способности;

3. Формировать трудолюбие, развивать правильные взаимоотношения детей, способствовать объединению их в дружный коллектив.

Эффективность обучения конструктивным умениям зависит от того, насколько оно интересно ребенку. Для того чтобы формировать у детей интерес к играм со строительным материалом, педагог использует различные приемы.

— Строит сам в присутствии детей младшего возраста.

— Использует прием сотворчества: предлагает детям (в разных возрастных группах) достроить, перестроить, преобразовывать постройку, которую он соорудил.

— Воспитатель использует различные методические приемы: демонстрация образца, показ способов постройки с объяснением приемов конструирования, постановка проблемной задачи, сообщение постройки с указанием условий.

Руководство воспитателя заключается в создании игровой среды — отборе строительного материала.

Различают различные виды строительного материала:

— специально созданный (напольный, настольный строительный материал, наборы типа «Юный архитектор», «Старинный замок», конструкторы.)

— природный (песок, снег, глина, камни)

— подсобный (ящики, коробки, доски, ...)

Материала должно быть достаточно для того, чтобы могли играть все желающие.

Содержанием игр со строительным материалом является созидание, воспроизведение окружающей действительности с помощью различных материалов.

Игры со строительным материалом связаны с другими видами игр. Наличие игрового замысла, его свободное развитие, вариативность решения созидательной задачи, интерес к процессу деятельности — все это определяет творческий характер игр со строительным материалом.

З.В. Лиштван, В.Г. Нечаева, Е.И. Корзакова доказали, что развитие конструктивных способностей детей находится в прямой зависимости от руководства воспитателя детской деятельностью. Если воспитатель систематически обучает детей сооружению различных построек, знакомит их с конструктивными особенностями материалов, то практически все дети овладевают определенным объемом умений и навыков. Строительные игры становятся богаче по содержанию, постройки более разнообразными, лучше технически выполнены. Если же воспитатель ограничивается только наблюдением за развитием строительной игры, то конструктивные способности у детей развиваются не одинаково и разница в умениях будет значительной. Так же дети не смогут самостоятельно, без помощи воспитателя договориться о характере постройки, о том, кто какую работу будет выполнять. Таким образом, в играх со строительным материалом при отсутствии должного руководства со стороны воспитателя взаимоотношения детей могут принимать совершенно неправильное направление.

Систематическое обучение конструированию и руководство воспитателя детской игрой приводят к существенному изменению характера строительной деятельности детей.

Для возникновения и укрепления интереса к играм со строительным материалом много дает ознакомление со строительством в действительной жизни. На прогулках, экскурсиях целесообразно обращать внимание дошкольников на особенности разных сооружений: как построен мост, чем отличается жилой дом от здания художественного назначения (музей, театр), чем похожи и чем различаются виды городских транспортных средств. Интересным для детей может стать ознакомление с характером труда строителя, со строительной техникой. Внимание старших дошкольников следует привлекать к архитектурным особенностям сооружений, развивая при этом их умения сравнивать постройки по назначению, конструкции, способам украшения.

Показ и анализ образца, выполнение воспитателем всех действий изготовления конструкции применяются, когда дети не имеют достаточного опыта конструирования или когда они впервые сооружают постройку или поделку из бумаги и способы действий им неизвестны.

Очень важно сформировать у детей обобщенные способы обследования предметов, научить выделять части предмета, определять основные, от которых зависит расположение других частей, устанавливать их функциональное назначение. Поэтому обследование предметов проводится в следующей последовательности:

— Целостное восприятие предмета с общей характеристикой

— Определение общей формы предмета, выделение основных его частей, определение его формы и величины.

— Выявление пространственного размещения частей относительно друг друга.

— Выделение более мелких частей и определение пространственного расположения их по отношению к основным, определение материала, из которого выполнена каждая часть.

В заключении повторное восприятие предмета в целом с определением его общей характеристики.

В процессе наблюдения и обследования предмета дети получают представление о его назначении в жизни. В целенаправленных и организованных наблюдениях нуждаются дети всех возрастных групп, разница лишь в глубине процесса и в отборе объектов для наблюдения.

В играх детей 2–3 лет нет замысла или сюжета. Малышей привлекает сам материал. Они разбирают кубики и кирпичики, переносят, перекалывают их, громоздят один на другой, разрушают стихийно возникшие постройки. Дети как бы осваивают материал. Воспитатель должен уметь выждать сравнительно короткий период такого первичного освоения, но не задерживать его. Нужно предупреждать неорганизованное, не соответствующее его назначению пользование строительным материалом, когда некоторые дети бросают кубики, кирпичики, колотят ими и т.п. Игре со строительным материалом необходимо придать содержательный характер. Малышам 2–3 лет воспитатель предлагает доступный им мир игрушек. Обстраивание игрушек и составляет содержание

строительных игр у младших детей. Детей побуждают строить для кукол стульчики, кровати, для петушка и лошадки — дворики, заборчики и организуют на этой основе игры.

Педагог обращает внимание на окружающие предметы и постройки: скамеечки в саду, заборчики, игровые домики на участке, лесенки, побуждает отражать виденное в строительных играх.

Для детей 3–4 лет предусматривается дальнейшее развитие интереса к строительным играм, использование созданных построек в сюжетно-ролевых играх, воспитание умения строить не только по предложенному образцу, но и по намеченной самими теме, обучение более сложным приемам работы. Под руководством воспитателя ребенок 4–5 лет способен отражать в строительной игре впечатления об окружающем. У них есть уже и необходимый опыт в его наиболее простых формах, умение играть небольшими коллективами, умение распределять между собой строительный материал, позволяющий производить более сложные постройки. Детей побуждают оценивать сделанное, намечать варианты его использования в сюжетно-ролевой игре, предлагать необходимые изменения и дополнения. В процессе руководства строительными играми детей этого возраста расширяются их представления об окружающем, которые они используют в игре. Целесообразно обучать детей строительным приемам путем использования образца и совместной с воспитателем постройки, упражнений в повторных знакомых строительных играх. Педагог должен тактично помогать детям в самостоятельном выборе сюжетов строительных игр.

Для детей 5–6 лет программа предусматривает обучение предварительному планированию строительных игр, постановке цели игры, применение конструктивно-строительных умений не только по наглядному образцу, но и по рисункам, фотографиям различных сооружений. Руководство играми старших детей в большей мере направлено на сочетание интеллектуальной и практической деятельности. Воспитатель учит их обдумывать предстоящие игровые действия, сравнивать одно с другим, развивает сообразительность, поощряет догадку, побуждает претворять в жизнь принятое решение.

Для старших дошкольников рекомендуются разнообразные строительные материалы. Следует показать им, как пользоваться тем или иным из них, как соединять отдельные части, блоки, как делать постройки подвижными, прочными, красивыми. Развитие содержания игры определяется богатством, ясностью, отчетливостью впечатлений детей от окружающей жизни. Показывая им сложные постройки (жилые дома, вокзалы, театры, пристани и т.д.), воспитатель обращает внимание детей на общий вид зданий, раскрывает соответствие архитектурных особенностей их назначению, учит выделять отдельные части, указывает на симметрию, контрасты. Дошкольников обучают также «читать» изображения (фотографии, рисунки), т.е. выделять в них общее,

основное, части и т. д. Зрительный анализ помогает детям глубже запечатлеть особенности рассматриваемого сооружения, составить о нём представления, затем использовать его как основу в строительной игре. Для старших детей большое значение приобретает слово. Так, источником замысла и содержания строительной игры иногда является рассказ воспитателя. Он сообщает ребёнку о цели игры, последовательности игровых действий, поддерживает интересные предложения, критические замечания, это развивает у ребёнка самостоятельность мысли и поиска. Со старшими детьми возможно обсуждение хода строительной игры, качества действий её участников, так как они стремятся хорошо выполнять необходимые действия, получают удовольствие от заслуженной похвалы и способны учесть критические замечания. Многие строительные игры направлены на удовлетворение познавательных интересов дошкольников. Стремление к точности приводит к некоторому снижению игровой условности. Ребёнок хочет, чтобы игровая постройка была похожа на настоящую. Сходство с изображаемым реальным сооружением, относительная масштабность, декоративность, художественная выразительность являются для него критериями правильности конструирования. Интересы ребёнка 5–6 лет, его возможности предъявляют к руководству строителями играми большие требования. Воспитатель должен иметь необходимые знания, проявлять интерес к технике, изобретательству. Из большого разнообразия зданий, сооружений, видов строительства он отбирает немного, то, что доступно детям и оказывает обучающее и воспитательное воздействие. В обучении конструированию большое значение имеет перевод плоскостного изображения (фотографии, рисунка) в объёмную постройку, что предъявляет к ребёнку значительные требования и содействует развитию аналитической деятельности. Педагог приучает ребёнка анализировать итоги игры, в том числе и строительства, входящего в её состав. Это дисциплинирует ум, учит детей соотносить процесс и цель строительства с результатом.

Таким образом, важным условием обучающего и воспитывающего воздействия строительных игр является руководство ими при сохранении творческой самостоятельности детей, развитие их интереса к технике, использование наглядных пособий (иллюстраций, фотографий, простых технических рисунков), обучение способам перевода плоского изображения в объёмную постройку.

Литература:

1. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: уч. пос. для студ./С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М.: Академия, 1998, 2002. — с. 320–330.
2. Куцакова, Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий/Л. В. Куцакова. — М.: Сфера, 2006.
3. Лиштван, З. В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду/З. В. Лиштван. — М.: Просвещение, 1971.
4. Дошкольная педагогика: учеб. пос. для студ. педвузов/под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — М.: Просвещение, 1988. — Ч. 2.

Для развития игровой деятельности детей необходимо создать такие условия:

— организовать игровую среду: подобрать необходимые строительный материал, соответствующий задачам развития конструктивной деятельности детей данного возраста. Материал должен быть разнообразным, привлекательно оформленным, достаточно устойчивым, соответствовать возможностям детей.

— обеспечить время и место для игр со строительным материалом. Игры требуют сосредоточенности мышления, внимания. Поэтому стеллажи для игр с настольным строительным материалом, конструкторами следует ставить так, чтобы они не мешали детям, не отвлекали их.

— бережное отношение к постройкам, сооружениям, выполненным детьми. Ребенок любит возвращаться к своим постройкам, вносить в них изменения.

— создавать условия для обыгрывания построек. Следует подбирать мелкие игрушки.

— объединять детей для совместных построек, когда ребенок, овладевший новыми конструктивными умениями, обучает им других детей.

— учить детей бережно обращаться с конструкторами и строительными материалами, аккуратно разбирать постройки, поделки из конструктора, раскладывать детали, формы по ячейкам стеллажа.

Дошкольное детство — небольшой отрезок в жизни человека, но за это время ребенок приобретает значительно больше, чем за всю последующую жизнь. Дошкольный возраст это возраст игры, дети много и с удовольствием играют и легче принимают задание взрослого, если оно имеет игровую форму.

Строительно-конструктивная игра — своеобразная форма участия детей в жизни взрослых. Очень важно, какие именно стороны жизни воспроизводят дети в своих играх. Подражая деятельности и взаимоотношениям взрослых людей, ребенок проникается их чувствами, содержанием их труда, усваивает законы общества, в котором он живет. Сюжеты игр чрезвычайно разнообразны. Они зависят от эпохи, в которой живут дети, производственных условий, их окружающих. Важно, чтобы ребенок отображал в игре то, что впоследствии появится в его собственном поведении — доброжелательное отношение к людям, взаимная помощь, правдивость, честность, уважение к старшим, всё это может быть воспитано у ребенка в правильно организованной игре.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

V Международная научная конференция
Чита, апрель 2014 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.04.2014. Формат 60x90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 11,45. Уч.-изд. л. 7,75. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
115093, г.Москва, м. Серпуховская, Партийный переулок, д.1, корп. 58, стр.1