

Стремясь сделать педагогический процесс креативным, начиная с первых занятий, побуждаем интеллектуальную энергию слушателей на развитие творческой деятельности. С этой целью большое внимание уделяем развитию любознательности, заинтересованности, поисковой активности, самосовершенствованию, congruentности, то есть соотвествию внутреннего содержания внешнему, ясности, решительности, терпимости, качествам личности, определяющих эффективность взаимодействия, развитию ораторского мастерства и др

Руководство факультетов, оценивая профессиональные навыки профессорско-преподавательского состава, в первую очередь, должно обращать внимание на общие интеллектуальные способности преподавателей, так как преподавателю постоянно приходится сталкиваться с незнакомыми задачами, самостоятельно разрабатывать стратегию и тактику ее выполнения, на скорость перцепции, уровень психомоторных способностей, что в конечном итоге влияет на конкурентоспособность выпускников вуза. Считаем, что каждый преподаватель должен овладеть теоретико-методологическими основами креативной педагогики. С этой целью необходимо овладеть знаниями по таким направлениям, как:

- творчество – основа преподавательской деятельности; сущность и содержание креативного образовательного процесса;
- образовательная среда вуза как основа интегрально-креативного педагогического взаимодействия;
- интегрально-креативный стиль мышления как основа педагогического творчества и конструктивного взаимодействия;
- педагогические технологии формирования интегрально-креативного стиля мышления преподавателей и др.

Таким образом:

- повышение квалификации преподавателей следует сделать непрерывным, совершенствуя не только знания, но и личностные качества: тактичность, внимательность, скромность, согласие, педагогическую креативность;
- руководство вузов должно постоянно стимулировать самообразование и повышение квалификации преподавателей;
- повышая мотивацию обучающихся, разрешить свободно выбирать способы и формы повышения квалификации;
- наладить мониторинг: успешности профессиональной деятельности преподавателей.

*Н. Н. Баль (г. Минск), Е. А. Плакса (г. Несвиж)*

## **РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Процесс чтения является предметом исследования многих авторов в силу его социальной значимости: чтение воссоздает опыт, выступает проводником человека в информационной среде, является одним из основных способов коммуникации, стимулирует развитие интеллектуальной деятельности, совершенствует личность. Особое место занимает исследование, посвященные проблемам обучения грамоте, готовности детей к овладению чтением [2, 3, 4], поскольку чтение как деятельность обеспечивает общеобразовательную деятельность ребенка, является средством воспитания и развития личности.

Как отмечает М.Н. Русецкая [3], процесс овладения чтением характеризуется большой вариативностью. Только 5% детей в популяции овладевает чтением самостоятельно, начиная читать рано в дошкольном детстве. 20–30% детей овладевают этим навыком достаточно легко. Большинство методов, используемых для обучения чтению, является подходящим и вполне эффективным для этой группы детей. Еще 30 – 50% детей овладевают чтением медленно и достаточно сложно. Для автоматизации этого навыка, помимо программных уроков, им требуются дополнительные уроки и самостоятельные занятия. И, наконец, около 30% школьников испытывают при обучении чтению серьезные проблемы (специфические нарушения чтения – дислексию). Без специально организованной помощи учителя-логопеда, психолога, учителя дети этой группы не могут преодолеть возникающие трудности и овладеть навыком чтения.

В последние десятилетия активно развивается особая область превентивного коррекционно-педагогического воздействия, интенсивно используются методики, позволяющие своевременно выявить и скорректировать ранние признаки отклонений в развитии. Одним из наиболее приоритетных проблем современном логопедии и коррекционной педагогики в целом являются проблемы предупреждения нарушений чтения у детей. Их актуальность определяется необходимостью повышения качества коррекционно-развивающего обучения: детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Еще в 60–70 гг. XX века была доказана взаимосвязь нарушений чтения и недоразвития устной речи, описаны ранние предвестники дислексии (недоразвитие устной речи, несформированность зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и др.) [2, 3]. В настоящее время отмечается устойчивая тенденция увеличения числа детей с расстройствами речи [1]. Раннее выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников и организация мероприятий, направленных на предупреждение возникновения нарушений чтения у детей на этапе дошкольной подготовки, позволят решать задачи профилактики школьной дезадаптации.

В 2008 г. нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников 5,5–6 лет. Выборку составили 60 детей – воспитанников дошкольных учреждений

г. Несвижа, из которых 30 посещали дошкольное учреждение общего типа и 30 – специальные группы для детей с тяжелыми нарушениями речи. У испытуемых из специальных групп по данным психолого-медико-педагогического обследования в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации квалифицировалось наличие общего недоразвития речи (3 уровень речевого развития). В качестве диагностического инструментария использовалась «Методика раннего выявления дислексии» А.Н. Корнева, включающая субтесты «Рядоговорение», «Повторение цифр», «Ритмы», «Ориентировка в право-лево», «Рассказ по картинкам».

Результаты исследования показали, что среди воспитанников как специальных групп, так и групп общего типа, есть дети с предрасположенностью к дислексии, несформированностью функционального базиса готовности к овладению чтением: 85 % испытуемых с общим недоразвитием речи и 15 % дошкольников из групп общего типа.

Значительный процент случаев предрасположенности к дислексии у детей с общим недоразвитием речи объясняется вышеназванной взаимосвязью нарушений устной и письменной речи. Наши исследования подтвердили данные С.П. Хабаровой, которая в 1992–1995 гг. на основе изучения готовности к овладению чтением старших дошкольников с общим недоразвитием речи, посещавших дошкольные учреждения г. Минска, обнаружила значительное отставание этих детей от возрастной нормы по сформированности различных предпосылок овладения чтением: речевых (звукопроизношение, слоговая структура слова, фонематические процессы, лексическая сторона речи, грамматический строй речи, языковой анализ и синтез и др.) и невербальных (зрительно-пространственный анализ, слуховая память, слухомоторная координация, сукцессивная организация движений и др.) [4].

Влияние системного недоразвития речи на готовность к обучению чтением отмечается и в исследовании А.В. Лагутиной, которая на базе лаборатории Института коррекционной педагогики (г. Москва) проводила изучение состояния функционального базиса чтения детей 5 года жизни с общим недоразвитием речи [2]. Сопоставляя различные варианты сочетания признаков речевого недоразвития с нарушениями неречевых компонентов функционального базиса чтения, автор выделяет группы детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с разным уровнем готовности к чтению, указывая, что 50 % таких детей имеют недостаточную готовность, а у 23,4 % выявлено отсутствие такой готовности, т.е. вовлечение в патологический процесс всех компонентов функционального базиса чтения.

Названные исследования показывают необходимость особого внимания педагогов, работающих с дошкольниками с общим недоразвитием речи, к проблемам обучения грамоте этих детей, предупреждения у них нарушений чтения путем целенаправленного формирования психических функций и процессов, которые являются функциональным базисом чтения.

Отдельного обсуждения требует факт наличия среди воспитанников дошкольных учреждений общего типа детей с предрасположенностью к дислексии (в нашем исследовании – 15 % испытуемых), низким уровнем готовности к обучению чтению (по данным С.П. Хабаровой – 25 % старших дошкольников, посещающих массовые детские сады). Среди причин такого явления С.П. Хабарова называет влияние социально-психологических факторов на готовность детей к обучению чтению (недостаточная образованность родителей и др.). На наш взгляд, данный факт можно объяснить и тем, что не всегда в дошкольном возрасте у детей своевременно выявляются нарушения речевого развития и другие проблемы, которые являются факторами риска в возникновении дислексии. Такие дети, не попавшие в поле зрения специалистов, воспитываются в обычных группах и не получают необходимой коррекционно-педагогической помощи. Их проблемы, связанные с овладением чтением, часто обнаруживаются уже в школьном возрасте, по окончании чувствительного периода формирования функционального базиса чтения и предупреждения дислексии. В этой связи можно говорить о целесообразности проведения массового профилактического изучения детей 5–7 лет с использованием «Методики раннего выявления дислексии» А.Н. Корнева и других соответствующих методик, а также необходимой подготовки практиков-логопедов к такой работе.

Рассмотрение проблемы профилактики нарушений чтения тесно связано с вопросами своевременной диагностики и преодоления нарушений устной речи в дошкольном возрасте. Речь идет о необходимости расширения сети дошкольных пунктов коррекционно-педагогической помощи, на которых оказывается логопедическая помощь детям с фонетическими нарушениями, фонетико-фонематическим недоразвитием и нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Открытие подобных пунктов не означает одновременное закрытие специальных групп детей с тяжелыми нарушениями речи. Данные структуры призваны оказывать специализированную помощь дошкольникам с разными речевыми нарушениями, поэтому в одном дошкольном учреждении должно быть возможно открытие как группы для детей с тяжелыми нарушениями речи, так и пункта коррекционно-педагогической помощи.

Еще одним важным аспектом рассматриваемой проблемы профилактики дислексии у дошкольников является вопрос об адекватности сроков и методов обучения грамоте дошкольников. Часто завышенные требования педагогов к поступающим в школу детям приводят к тому, что начало обучения чтению сдвигается на более ранний возраст. Для родителей навыки чтения их детей-дошкольников (иногда даже детей 3 лет) расцениваются как показатель интеллектуальных способностей ребенка, становятся объектом гордости, престижа. Очевидно, что выполнение «социального заказа» на раннее обучение чтению дошкольников должно учитывать разную подготовленность детей к обучению грамоте, значительную распространенность речевых нарушений у дошкольников и необходимость дифференцированного подхода в работе по предупреждению нарушений чтения у детей дошкольного возраста с

учетом уровня их речевого развития, сформированности речевых и неречевых предпосылок функционального базиса чтения. Важной становится просветительская работа, информирование родителей, воспитателей дошкольных учреждений по вопросам обучения чтению и предупреждению специфических расстройств чтения у дошкольников.

*Список использованных источников*

1. Баль, Н.Н. Диагностика как основа построения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями речи // Пралеска. – 2008. – № 6. – С. 5 – 6.
2. Лагутина, А.В. Прогнозирование готовности к обучению чтению дошкольников с нарушениями речи // Ребенок с нарушениями чтения и письма: образовательные траектории и возможности сопровождения: материалы III Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии, 21 – 22 мая 2007 г. / Моск. городск. пед. ун-т; редкол. Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2007. – С. 82–88.
3. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
4. Хабарова, С. П. К вопросу о формировании готовности к овладению чтением дошкольников с общим недоразвитием речи // Издмж сучасного педагога. Логопедичнi знання – вчителю. – 2007. – № 4. – С. 22 – 23.

*Л. И. Баранова (г. Минск)*

## **БЕЛОРУССКАЯ НАРОДНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА**

В процессе воспитания ребенок усваивает нормы повседневной жизни вместе с общественным опытом, представляющим собой совокупность исторически накопленных человечеством ценностей, принципов, требований и правил поведения человека в обществе. В свою очередь индивидуальный социальный опыт рассматривается как мотивационно-потребностная и операциональная готовность личности к самоорганизации своего поведения на основе выработанных общественным сознанием нравственных принципов и ценностей. Они выступают мотивационным ядром деятельности, в процессе которой у человека формируются определенные жизненные установки, качества, характеризующие его как личность.

Понятие «опыт социального поведения» шире и богаче понятия «навыки и привычки», так как оно включает в себя интеллектуальную, чувственную и волевую сферы, в то время как навыки и привычки больше всего характеризуют исполнительские черты поведения личности. В то же время, организация социального опыта немислима без выработки навыков и привычек поведения, наблюдения за играми детей разных стран и народов, изучение черт сходства до автоматического исполнения. Социальный опыт, включая в себя формы и результаты деятельности, составляет целую систему зависимостей между отдельными его частями.

Процесс накопления социального опыта сложен и длителен. Он включает в себя как объективные (принципы, нормы, правила), так и субъективные факторы (знания, взгляды, убеждения, потребности, интересы, привычки).

Многочисленные исследования, наблюдения за играми детей разных стран и народов, изучение черт сходства и различия в их играх свидетельствуют о роли игры в формировании социального опыта ребенка. Еще древнегреческий философ Платон утверждал, что от характера и постоянства репертуара игр детей зависит в будущем установление законов в обществе и их прочность.

Детская игра – исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых, отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социальной действительности. Игра как форма деятельности в условных ситуациях направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

В игре воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. Вместе с тем, игра – универсальный способ самоутверждения и самореализации детей, что является центральным положением гуманистической педагогики.

Игры своеобразно отражают систему общественных отношений общества. Многие игры детей издавна носят политический характер («в царя», «в судью» и т.п.). Игра способствует освоению социальных ролей гражданина, семьянина, труженика. К примеру, подвижные игры положительно влияют не только на физическое развитие ребенка, но формируют опыт общения со сверстниками, готовность быть защитником себя, своей семьи, отечества.

Различия в характере народов неизбежно приносят определенный оттенок в игры детей. Известный российский исследователь игровой деятельности С.А. Шамаков отмечает, что игра помогает народам хранить и развивать свои наиболее привлекательные черты характера, устанавливая посредством игр связь между поколениями.

Находясь в тесной связи с социально-экономическим уровнем развития общества и культурными традициями народа, игра эволюционирует вместе с обществом. Серьезный отпечаток на игру накладывают и особенности исторических эпох. Так, по мнению исследователей (В.В. Абраменкова, В. Штерн и др.), содержание игры в войну, которая является универсальной, выходящей за рамки времени и национальных особенностей, во многом определяется историческим моментом (кто с кем воюет, каким оружием, как организуются игровые действия).