

ные тенденции, паразитический образ жизни, члены семьи вступают в противоречие с законом; семью с алкогольным бытом (девиантную), где основные интересы членов семьи определяются употреблением спиртных напитков, наркотических и токсических веществ; формально благополучную семью, в которой отсутствует общность потребностей, жизненных целей, взаимное уважение между членами семьи; семью, в которой имеются душевнобольные родители, и в которой нет условий для полноценного развития личности [2, с. 75].

По мнению В.М. Целуйко, неблагополучные семьи условно можно разделить на две большие группы: семья с явной (открытой) формой неблагополучия: конфликтные семьи; проблемные семьи; асоциальные семьи; аморально – криминальные семьи; семьи с недостатком воспитательных ресурсов (неполные семьи) и семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные): внешне респектабельные семьи, однако в них ценностные установки и поведение родителей расходятся с общечеловеческими моральными требованиями, что сказывается на воспитании детей [5, с. 10].

По нашему мнению, характерными чертами неблагополучных семей является внутренняя нестабильность, не осознание возможностей удовлетворения своих потребностей в семье, отсутствие единых ориентаций. Дети не всегда способны успешно преодолеть стрессовые ситуации и в силу своих возрастных особенностей они оказываются особенно восприимчивыми к негативным социальным воздействиям. В связи с этим в ДОО перед педагогами, воспитывающими детей из неблагополучных семей, особенно остро встает вопрос о том, как помочь детям устоять перед неблагоприятными воздействиями социальной среды, преодолеть травмирующую ситуацию и совладать с негативными эмоциональными переживаниями. Помочь ребенку найти себя, компенсировать социальное неблагополучие интересным делом, обрести новых друзей. Для решения данных проблем с детьми группы социального риска в ДОО проводится индивидуальная работа по развитию эмоциональной сферы, формирование культурных чувств, т.е. умение подавлять негативные эмоции положительными, моральными, этическими, интеллектуальными чувствами. Реализация индивидуальной работы с детьми зависит от проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут мы определяем, как персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в образовании. При разработке индивидуального маршрута в дошкольном учреждении педагоги опираются на следующие принципы: опора на обучаемость ребенка; соотнесение уровня актуального развития и зоны ближайшего развития; соблюдение интересов ребенка; тесное взаимодействие и согласованность работы «команды» специалистов, в ходе изучения ребенка (явления, ситуации); непрерывность; отказ от усредненного нормирования; опора на детскую субкультуру [6].

К особенностям работы педагогов по созданию индивидуального образовательного маршрута ребенка мы относим:

1 этап. Выбор: Коллективное решение для работы по построению индивидуального маршрута развития;

2 этап. Наблюдение: наблюдение за ребенком в организованной взрослым и свободной деятельности детей; беседы о склонностях и предпочтениях ребенка с педагогами и родителями;

3 этап. Диагностика: определение «проблемных» и «успешных» зон развития (углубленное диагностическое обследование); построение маршрута с ориентированием на зону ближайшего развития ребенка; подбор методик, определение методов и приемов работы.

4 этап. Работа: подбор индивидуальных заданий; связь с родителями и педагогами; домашние задания; корректировка задач, методов работы с ребенком.

5 этап. Контроль: диагностика; представление работ ребенка на мероприятиях ДОО.

В работе с неблагополучными детьми мы выделяем основные направления индивидуального образовательного маршрута, на которые необходимо обратить внимание: организация движения (развитие общей и мелкой моторики); развитие навыков (культурно-гигиенических и коммуникативно-социальных); формирование деятельности ребенка (манипулятивной, сенсорно-перцептивной, предметно-практической, игровой, продуктивных видов - лепки, аппликации, рисования); развитие речи (формирование чувственной основы речи, сенсорного механизма, речевых функций); формирование представлений об окружающем (предметном мире и социальных отношениях); формирование представлений о пространстве, времени и количестве и др.

В заключении мы хотим отметить, что индивидуальный образовательный маршрут составляется на диагностической основе, с учетом рекомендаций специалистов, с опорой на понимание причин и механизмов развития конкретного ребенка, сильные стороны детей группы педагогического риска дошкольного возраста.

Список литературы

1. Алмазов, Б.Н. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192с.
2. Ганишина И.С., Ушатиков А.И. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: учеб. пособие. [Текст] / И.С. Ганишина, А.И. Ушатиков. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 288 с.
3. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н.Е. Вераски, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. 3-е изд., испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 368с.
4. Организация индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними и семьями, воспитывающими несовершеннолетних детей: Сборник материалов/ Сост. С.Н. Жирякова, С.И. Усова. Губкин: ООО «Айкью», 2011. 458с.
5. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей [Текст] / В.М. Целуйко. М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 271с.
6. Шипицина Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л.М. Шипицина, А.А. Хилько и др.; под науч. ред. проф. Л. М. Шипициной. СПб.: Речь, 2003. 240 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НЕМОТИВИРОВАННЫХ И МОТИВИРОВАННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Шишенок Ю.В.

*МПГУ, институт детства (кафедра логопедии),
Москва, Россия, shishenok.yuliya@mail.ru*

Наше исследование направлено на изучение особенностей семантизации немотивированной и мотивированной предметной лексики младшими школьниками с общим недоразвитием лексики (далее ОНР).

Невозможно понять и описать систему лексики, не обращаясь к процессу семантизации. Под семантизацией мы понимаем форму метаязыковой деятельности носителя языка. Сам процесс семантизации лексики опосредован апеллирующей к её значению и смыслу, которые эксплицируются в виде развернутого высказывания. При этом слово закреплено за эмпири-

чекскими представлениями личности, т.е. представляя-ет собой вербализированное знание.

При толковании слова носитель языка использует определенную стратегию (по Н.Д. Голеву [3]):

1) соотнесение слова с обозначаемой им реалией, родовым понятием и экспликация дифференциальных признаков предмета – дефиниционная стратегия семантизации;

2) соотнесение предмета, обозначаемого словом, со свойственным ему признаком, действием (без определения дифференциальных компонентов значения слова) – ассоциативная стратегия;

3) описание дифференциальных признаков предмета, обозначаемого лексической единицей, его портретирование – описательная стратегия;

4) приведение примеров употребления лексемы – контекстная стратегия;

5) определение мотивирующего слова – мотивационная стратегия;

6) обращение к внутренней форме слова, его синонимам и антонимам, изображениям объекта – отсылочная стратегия.

Для изучения проблемы толкования мотивированных и немотивированных существительных нами разработана методика обследования возможностей семантизации предметной лексики младших школьников с недоразвитием речи. В её опробировании были задействованы 2 группы: основная группа (далее ОГ) – учащиеся 3-их классов с ОНР III уровня; группа сопоставительного анализа (далее ГСА) – ученики 3-их классов с нормальным речевым развитием.

В рамках данной работы представлен анализ выполнения заданий «Толкование отдельных немотивированных существительных» и «Толкование отдельных мотивированных существительных».

Подбирая стимульный материал, мы учитывали мотивированность / немотивированность слов, их принадлежность к определенным лексико-тематическим группам, частотность употребления.

Таким образом, для семантизации немотивированных существительных испытуемым предлагалась инструкция: «Объясни значение слова...?». Стимульный материал включал следующие лексические единицы:

1) Берёза, осина, дуб, ель, ива, пальма (лексико-тематическая группа «Деревья»);

2) Ромашка, роза, тюльпан, ландыш, астра, лютик («Цветы»);

3) Лиса, лошадь, бобр, крот, белка, жираф («Животные»);

4) Воробей, орёл, дятел, голубь, чайка, колибри («Птицы»).

При исследовании возможностей семантизации мотивированных существительных нам важно определить наличие у школьников ориентации на использование мотивационной стратегии, способность «увидеть» слово- и смыслообразующие морфемы. Для решения данных задач испытуемым предлагалась инструкция, аналогичная первому заданию. Стимульный материал содержал лексемы, образованные от существительных разными способами:

1) существительные, образованные суффиксальным способом: кассир, мыльница, муравейник, когтищи, соломина.

2) существительные, образованные сложным способом с нулевой аффиксацией: лесоруб, огнемёт, сеновал, снегопад, короед.

В ходе экспериментального исследования каждый испытуемый в устной форме выполнял задания. Все реакции (ответы) школьников фиксировались посредством записи на диктофон с дальнейшим переносом экспериментатором в письменный вид.

Интерпретация полученных толкований к первому заданию осуществлялась на основе их информативности и полноты. Проанализировав ответы, мы увидели, что все испытуемые ГСА семантизировали частотные слова-стимулы. Отказы вывлены при толковании менее частотных лексем (герань, ландыш). При семантизации школьники преимущественно использовали дефиниционную стратегию семантизации и придерживались ей на протяжении всего задания. Так, более половины ответов (54%) отражают гипероним и один (и более) дифференциальный признак денотата. Например: «Лошадь – это животное, у которого есть копыта и большая пышная грива». Реже (в 40% случаев) отмечается экспликация либо гиперонима, либо признака реалии, обозначаемой словом-стимулом. Например: «(голубь) – Птица; «(крот) – он живет под землёй». Нами обнаружено, что только один из испытуемых данной группы использовал наряду с дефиниционной, мотивационную стратегию («(астра) – практически от слова «острый», только «астр»). Данный ход рассуждений – поиск мотивирующей основы – привёл к ошибочным, неинформативным толкованиям толкованиям (менее 3%).

Проанализировав ответы испытуемых ОГ, мы установили, что отказ от семантизации у данной группы школьников распространяется на более широкий круг лексем, чем у учеников ГСА. Неинформативные толкования составляют 9% («Ландыш – его очень любят, обожают»). Экспликация верного родового понятия встречается в 51% случаев, а дифференциального признака/действия – почти в четверти (19%). Полные информативные толкования, отражающие гипероним и один (и более) дифференциальный признак денотата составляют 17%. Наряду с дефиниционной стратегией толкования наблюдается использование описательной: «Пальма? Пустая, тонкая, большая, с большими листьями». При попытке объяснить значения незнакомых лексем ученики прибегают к поиску мотивирующего слова, что приводит к ложной мотивации. Например: «Ива – ива... Иван».

Представленная ниже диаграмма отражает описанные результаты.

При интерпретации толкований мотивированных существительных мы учитывали следующие параметры: 1) выявление верной семантики слова; 2) отражение связи с мотивирующей(-ими) основой(-ами). Рассмотрим результаты выполнения данного задания испытуемыми ОГ и ГСА.

Школьники, входящие в ГСА в 42% толкований отражают семантику лексемы (через гипероним) и её связь с мотивирующим словом. Например: «Короед – это животное, которое ест кору»; «Мыльница – это такая коробочка, в которую кладут мыло». Ответы, эксплицирующие верное семантическое содержание слова-стимула с помощью ассоциаций или только мотивирующей основы составляют 49%. Например: «(Кассир) – в магазине который», «(мельница) – От слова «мыло». Неинформативные ответы («Кассир – этот тот человек, у которого покупают пиццу») встречаются в 6% случаев, а отказ – всего в 3%. В данном задании наше внимание привлекли ответы типа: «Сеновал? Я не слышала такого раньше. Я думаю, это там, где сено валят»; «(огнемёт) – Я не знаю, но, по-моему, это такое приспособление, которое стреляет огнём». В данных примерах отражен «путь» нахождения верной семантики незнакомого слова через определение мотивирующих основ. Это является показателем сформированности сложных речемыслительных процессов у школьников с высоким уровнем развития речи. У учеников с ОНР подобных ответов не наблюдалось.

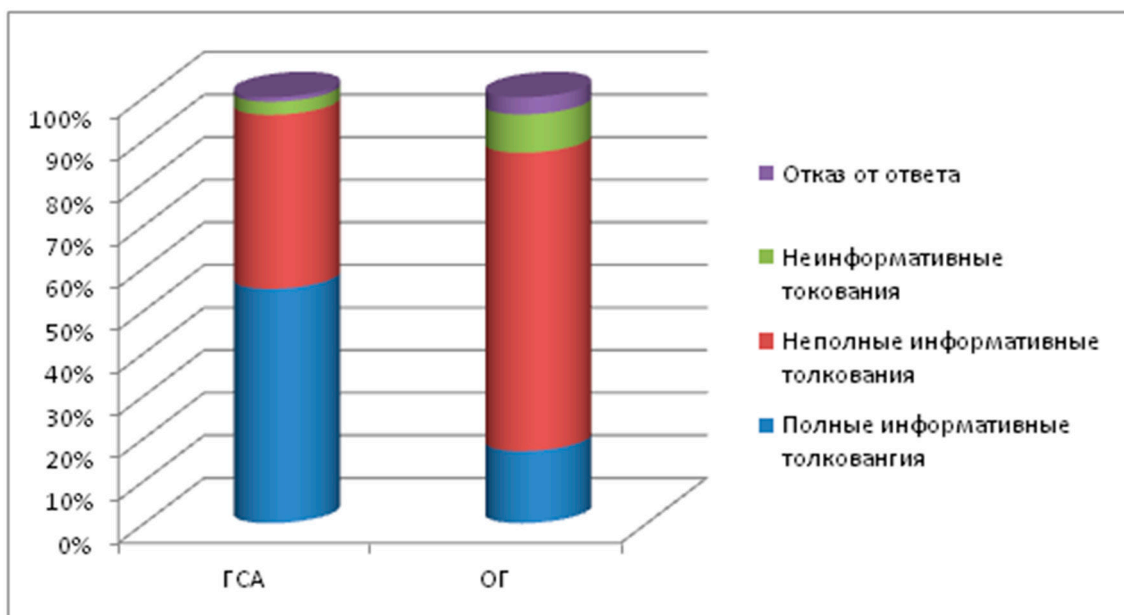


Диаграмма 1. Сравнение результатов семантизации немотивированных существительных испытуемыми ГСА и ОГ

Толкования испытуемых ОГ, эксплицирующие семантику верную лексемы через категорию и мотивирующую (-ие) основу (-ы) составляют 10%. 42% ответов отражают верную связь с мотивирующим

словом: «(муравейник) – От слова «муравей». В 32% случаев семантика слова раскрыта неверно. Например: «(мыльница) – Это мыло». Ответы «Не знаю» встречались с частотой 16%.

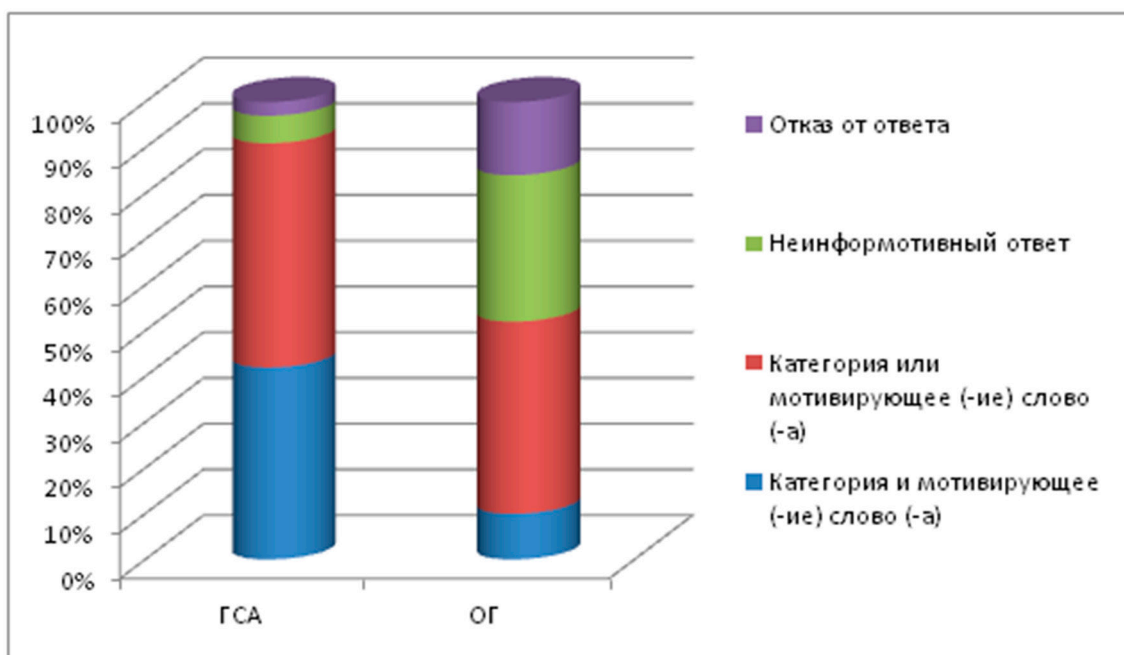


Диаграмма 1. Сравнение результатов семантизации мотивированных существительных испытуемыми ГСА и ОГ

Полученные нами результаты показывают особенности толкования немотивированной и мотивированной предметной лексики, присущие младшим школьникам с ОНР в сравнении с учениками с нормальным речевым развитием. Эти данные ориентируют на необходимость обучения детей семантизации лексики в процессе логопедической работы.

Список литературы

1. Бабина Г.В. Семантизация лексических единиц как результат текстовой деятельности школьников с недоразвитием речи // Наука и школа №5, 2013, с. 169-172.
2. Гарганеева К.В. Мотивационный словарь детской речи. Томск., 2007. 122 с.
3. Голев Н.Д. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Ч.1. Кемерово, 2009. 400 с.

4. Кузнецова Т.Ю. Стратегии семантизации слов и факторы, детерминирующие их выбор. Вестник Томского государственного университета № 343 / 2011.

**ПСИХОЛОГОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Юртаев С.В., Закирова А

Московский государственный областной гуманитарный институт, Орехово-Зуево, Россия, yurtaev1961@mail.ru

Задачи формирования у школьников творческого подхода к делу, учению, формирования активности и самостоятельности в поиске знаний особенно актуальны в настоящее время. Большую роль в развитии самостоятельности мысли, познавательного интереса каждого ученика, активизации его творческих возможностей играет начальная школа.

Современный этап исторического развития характеризуется огромным динамизмом, глобальными противоречиями, радикальными изменениями во всех областях общественной жизни. В этих условиях большую актуальность приобретает проведение планомерной, систематической внеурочной деятельности по русскому языку.

При организации внеурочной деятельности по русскому языку в начальных классах учитель должен учитывать психологические особенности младших школьников. Это поможет ему не только грамотно построить учебный процесс, но и способствовать наиболее качественно усвоению детьми учебного материала.

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учение, учебная деятельность, систематическое усвоение культурно-исторического опыта человечества, выраженного в системе научных знаний. В этом возрасте формируются и закладываются основы духовного и физического развития, ребенка, научно-теоретического и логического мышления, развиваются предметные и умственные действия посредством решения задач и выполнение других учебных заданий. У ребенка развивается способность корректировать свои текущие действия в соответствии с запланированным результатом, критически оценивать итоги своей деятельности.

В этом возрасте у ребенка формируются фундаментальные психические новообразования - произвольные психические процессы и способность действовать в уме, во внутреннем плане действий, закладывается способность произвольно сосредотачивать внимание на нужном объекте, произвольно вычленивать из памяти то, что необходимо для решения текущей задачи. Ребёнок научается выделять цель действия, условия и средства её достижения. Наряду с наглядно-образным мышлением у него при современных методах обучения вырабатываются способности к абстрактному, теоретическому мышлению, обобщённому охвату конкретной ситуации [2, 242].

Интересы младших школьников, как указывают психологи и педагоги, характеризуются в первую очередь недифференцированностью, «разбросанностью», их привлекают многие «совершенно разные области знания без всякой их связи» [3, 386].

Дети проявляют интерес, прежде всего, к тем учебным предметам, по которым они хорошо успевают. Избирательное отношение к той или иной школьной дисциплине, дифференциация интересов свойственны больше третьеклассникам, да и то далеко не всем. Причем следует отметить, что в предпочтении того или иного предмета ученики «невольно» следуют за своим учителем, который нередко отдает симпатии какой-либо области знания.

Другой особенностью интересов в этом возрасте оказывается их неустойчивость, «недолговечность» (С.Л. Рубинштейн), «непостоянство» (А.А. Люблинская), способность легко переключаться с одних предметов на другие. Вчера детей могла интересовать математика, сегодня они заявляют о своей приверженности русскому языку. Такой вид интереса известный советский психолог Н.Г. Морозова называет эпизодическим, ситуативным, реактивным. Его возникновение зависит от способа изложения материала учителем, от особенностей деятельности учеников, от той ситуации, в которую они вовлекаются [4].

Эмоциональная неустойчивость учащихся начальных классов делает их недостаточно способными на длительные усилия. Они легко отвлекаются, если цель слишком далека, а ее достижение требует постановки ряда промежуточных задач. Поэтому лучше всего даются младшим школьникам небольшие дела, близкие и конкретные по результатам, когда все дело – от замысла до завершения – они хорошо представляют.

Ученые отмечают также поверхностность интересов младших школьников, в частности учеников I-II классов. Их привлекают главным образом внешние факты, особенно яркие, необычные. Стремление углубиться в сущность предмета, интерес к его закономерностям наступает позднее, в III-IV классах. Вот почему процесс обучения младших школьников опирается, прежде всего, на их интерес к знанию вообще, на желание узнать новое. «Интуитивное принятие ребенком ценности самого знания,- замечает В. В. Давыдов,- необходимо поддерживать и развивать с первых шагов школьного обучения, но уже путем демонстрации неожиданных, заманчивых и интересных проявлений самого предмета русского языка, математики и других дисциплин. Это позволяет формировать у детей подлинные познавательные интересы как основу учебной деятельности» [1, 69].

Являясь важной составной частью методики обучения русскому языку, внеурочная деятельность по русскому языку не может не основываться на методических принципах: внимания к материи языка, понимания языковых значений, оценки выразительности речи и т.д. Общеизвестно, что существуют некоторые принципы, которые лежат в основе именно внеурочной деятельности по предмету. Это принцип добровольного участия школьников во внеклассных занятиях, принцип самостоятельности, предполагающий самостоятельность учащихся в подготовке и проведении мероприятий, принцип равноправного участия школьников.

Методы, которые используются во внеурочной деятельности по русскому языку, отличаются от основных методов обучения не столько содержанием, сколько формой. Так, широко используется во внеурочной деятельности по русскому языку и слово учителя, и беседа, и самостоятельная работа ученика. Однако все эти методы используются в непринужденной обстановке, что создает атмосферу большой заинтересованности в работе.

Формы организации внеурочной деятельности по русскому языку разнообразны: беседа, конкурсы, викторины, игры, КВН, утренники и вечера, конференции и устные журналы, олимпиады и т. д. [5, 38].

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выделить задания, которые вызывали трудности при их выполнении. Учащимися недостаточно уверенно выполнялись такие задания, которые были связаны с подбором антонимов и синонимов к слову, поиском многозначных слов. Выполнение их сопровождалось постоянными вопросами учащихся, что свидетельствовало о не-