

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРЫ
БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ
«Сургутский государственный педагогический университет»**

Факультет психологии и педагогики

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2017**

**материалы IV всероссийской очно-заочной
научно-практической конференции**

Сургут, 2017

УДК 373 (08)
ББК 74.1+74.20я431
А 43

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета СурГПУ*

Рецензент:

Лашкова Л.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования факультета психологии и педагогики
БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет»

А 43

Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях: материалы всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. от 28 апреля 2017 г. / Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос.пед. ун-т» ; под общ. ред. Е.А. Шанц. – Сургут : РИО СурГПУ, 2017. – 467, [1] с.

ISBN

В сборнике представлены статьи научно-исследовательских работ студентов, магистрантов, аспирантов БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет» и других вузов России.

Статьи посвящены проблемам модернизации образовательного пространства; теоретико-методологическим основам дошкольного и начального образования. Важнейшими задачами конференции и данного издания являются поиск решений по актуальным проблемам дошкольной педагогики и педагогики начального образования; активизация исследовательской работы студентов, научная интеграция студенческого сообщества; установление и расширение контактов между студентами, обмен опытом, результатами научных исследований в области дошкольного и начального образования.

Материалы публикуются в авторской редакции. Редакционная коллегия за достоверность информации, опубликованной в сборнике, ответственности не несет. При цитировании материалов ссылка на данный сборник трудов и авторов обязательна.

УДК 373 (08)
ББК 74.1+74.20я431

ISBN 978-5-93190-318-7

@ Сургутский государственный
педагогический университет, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1.

АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Витергольд М.А., Евтушенко И.Н. К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	11
Гребнева В.А., Корнеева С.А. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	14
Деденева Я.П., Топчий Я.П., Корнеева С.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ	18
Лукша А.О., Попова О. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ В ЖАНРОВЫХ КАРТИНАХ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ	20
Пашинская С.А., Москаленко С. В. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	22
Рог Е.Г., Гут Ю.Н. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ	27
Чепчугова К. С. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	30
Шевченко О.А., Мочалова Я.В. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	33

Секция 2.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алимагомедова Р. А., Алексеева О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	37
Андреева Е.С., Фархшатова И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	41
Андреева Е.С., Мендыгалиева А.К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОЧНОГО СЮЖЕТА В ТЕКСТЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	43
Балакирева Е.А., Арасланова А.А. ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	48
Белова К.А., Мендыгалиева А.К. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КРИТИЧНОСТИ	53

МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

- Белоусова И.В., Яковлева Т.В.** К ПРОБЛЕМЕ ТОЛЕРАНТНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 58
- Бужинская Я.Н., Иващенко Е.В.** ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ 62
- Воценко И.В., Иващенко Е.В.** МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 65
- Власенко К.Е., Синябрюхова В.Л.** ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ ПО ТЕХНОЛОГИИ 70
- Горбачева А.Е., Сулима Т.В.** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 75
- Горбунова Н.Е., Филатова И.А.** ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 78
- Денисова М.О., Мусс Г.Н.** СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 80
- Добранская Л. С., Алексеева О.В.** ГРАФИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОБОБЩАТЬ ИНФОРМАЦИЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 83
- Дудо В.Д., Синябрюхова В.Л.** КЕЙС-СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ 90
- Ена Л.Н., Арасланова А.А.** ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 96
- Ермачкова К.С., Мусс Г.Н.** ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 98
- Ермошина К.А., Фархшатова И.А.** УЧЕБНЫЕ И ВНЕУРОЧНЫЕ ФОРМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 100
- Ермошина К.А., Мендыгалиева А.К.** ВАРИАТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 104

Есмейкина М.А., Мусс Г.Н. АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	109
Журавель Д.А., Сулима Т.В.ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	112
Зайцева М.Н., Синебрюхова В.Л.ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИИ СВОЕЙ СТРАНЫ	117
Зиганшина Э.Р., Алексеева О.В.РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	122
Ишанкулиева Д.А., Синебрюхова В.Л. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ СТРОИТЬ АЛГОРИТМЫ	126
Калоша О.В., Мендыгалиева А.К.ЗАДАЧИ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	131
Калоша О. В., Фархшатова И.А. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	137
Козлова Ю.А., Иващенко Е.В.ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	141
Конюк О.А., Конюк Л.В., Новосёлов С.А.АС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	144
Корнилина А.А., Арасланова А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	150
Кучук О.В., Алексеева О.В.ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	154
Лисейко М.В., Ротова Н.А.КОНЦЕПЦИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ЗВИТИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СОБСТВЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	161
Лосева Е.А., Арасланова А.А.ЗНАКОВО – СИМВОЛИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	166
Маховицкая А.С., Локтева А.В.ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭПИЛЕПСИЕЙ	170
Михайлова И., Гороховцева Л.А. ЗАДАЧИ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	174
Мухаметянова Д. М., Арасланова А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО	178

ЧТЕНИЯ

Натальская Л.А., Коротовских Т.В. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	181
Натальская Л.А., Коротовских Т.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	189
Панфилова В.В., Сулима Т.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	200
Подлужняк Е.М., Синябрюхова В.Л. ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	203
Резниченко Е.В., Иващенко Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	208
Смирнова О.В., Фархшатова И.А. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	211
Степаненко Т.С., Сулима Т.В. РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	214
Струк С.В., Абрамовских Н.В. ОСОБЕННОСТИ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ В КУРСЕ «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»	217
Тужикова В.Д., Алексеева О.В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА С ПОМОЩЬЮ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ	222
Фадеева М.И., Яковлева Т.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	225
Чернецкая В.Е., Гороховцева Л.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	227
Шиндяева И.А., Гороховцева Л.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБЪЕМНЫХ ТЕЛ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	231
Шмидт Т. В., Гороховцева Л.А. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ РЕБУСЫ КАК ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ	236
Шмидт Т. В., Фархшатова И. А. К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ И ПРИЁМАХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	241

Секция 3
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Абдуганиева М. А, Абашина В.В. РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	246
Авазова Н.А., Лашкова Л.Л. ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	249
Алексеева А.Н., Михайлова С.Г. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЮЖЕТНЫМ КАРТИНАМ	253
Алиева Г., Абашина В.В. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КНИГИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	257
Бобровникова Н., Филиппова А.Р. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	262
Бобырь Н.Ф., Толмачева В.В. ИГРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	266
Волкова К.С., Якоб С.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО С СЕМЬЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	269
Гайнетдинова Т.С., Коротовских Т.В. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	276
Дементьева В.А., Сулима Т.В. ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	281
Демшин И.Д., Гринева К.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	285
Джалилова Н., Филиппова А.Р. РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КЛИМАТИЧЕСКИХ ЗОНАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИТУАЦИЯХ	290
Диденко С.В., Лашкова Л.Л. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	292
Дмитриева Л.И., Сурова О.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	296
Доля С.Г., Зайцева О.Ю. К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И	298

ПОДХОДАХ К ЕЕ ДИАГНОСТИКЕ

Дядьмина К., Шанц Е.А.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	302
Елтошкина А.А., Лашкова Л.Л.ПОНЯТИЕ «КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА» В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	309
Емельянова С.С., Кириенко С.Д.ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	312
Исаева Л.П., Сурова О.А.УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	316
Калинина О.С., Сулима Т.В.ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ И ИНСТИТУТАМИ ОБЩЕСТВА	318
Киргинцева А.О., Шанц Е.А.КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	320
Киселева Т.В., Бехтерева Е.Н.К ВОПРОСУ О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	327
Кожакарь Л.С., Коротовских Т.В.ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	331
Комарова О.С., Удова О. В.К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОУ	337
Корелина А.В., Шанц Е.А.НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	342
Котлярова О.С., Зайцева О.Ю.ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	345
Крутикова Н., Шанц Е.А.РОЛЬ ДАРОВ ФРЕБЕЛЯ В УМСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	350
Крутикова Н.,Шанц Е.А.ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	353
Лантух И.Д., Абашина В.В.РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	356
Леонова И.В., Зырянова С.М.ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	359

Литвякова Ю.С., Зырянова С.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	364
Манафова А.С., Абашина В.В. КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ	367
Миллер А.И., Абашина В.В. ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИЙ СРАВНЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	370
Мочалова О.М., Сурова О.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ	374
Мухамедьянова Д.Ф., Лашкова Л.Л. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОЙ ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	377
Нехорошкова А.О., Зырянова С.М. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕМ ОРГАНИЗМЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО	381
Очкалова Т.Ю., Толмачева В.В. БАСНИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	385
Передерей Е., Толмачева В.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	390
Попкова О. А., Семенова И.С., Сибилева Л.В. РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ	393
Пудовкина Н.А., Коротовских Т.В. К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	397
Распутина Ю.А., Коротовских Т.В. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	405
Руденко Е.В., Локтева А.В. ПРОЯВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	410
Саадова О.О., Абашина В.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	415
Самойлова С. В., Евтушенко И.Н. ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	419
Семенова И.С., Панькова Е.Е., Сибилева Л.В. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	422

Скорлыгина Е.А., Кириенко С.Д. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	425
Тараканова А.А., Зырянова С.М. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	429
Тилекова З., Толмачева В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	435
Фадеева В.С., Чуйкова И.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОНР В ДОО	441
Чепелева Е.И., Волошина Л.Н. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	444
Чичиланова О.А., Евтушенко И.Н. ПРЕДМЕТНО - РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	448
Чичиланова О.А., Евтушенко И.Н. ВОСПИТАНИЕ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТ	451
Шапошникова П.Э., Локтева А.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ФОНЕ НАРУШЕНИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	456
Шаршунова И.И., Абашина В.В. К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	461
Ярушина Т.И., Иванова И.Ю. ДЕТСКИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	464

Секция 1.
АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Витергольд М.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Евтушенко И.Н.,
канд.пед., наук, доцент кафедры ЮУрГГПУ,
г. Челябинск

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современной стратегии образования особая роль принадлежит новому Учителю в широком диапазоне этого слова: воспитателю дошкольного учреждения, учителю школы, преподавателю профессионального училища, техникума, вуза, педагогу дополнительного образования. Речь идет не только о профессиональных знаниях и умениях, практически важнейших, но и об общей масштабной задаче - развитии профессиональной компетентности с позиций возможностей, способностей педагога и педагогического коллектива в целом, способствующих запросам стратегического развития страны [5].

Содержание существующих на сегодняшний день программ составлено без учета гендерных особенностей мальчиков и девочек. В них делается упор на психологические, индивидуальные и возрастные особенности детей, без акцента на гендер. Таким образом, в дошкольных учреждениях осуществляется «бесполое» (усредненное) воспитание, что в конечном итоге приводит к формированию феминного (женственного) мальчика и мускулиной (мужественной) девочки.

С момента поступления в образовательное учреждение (детский сад, школа, университет) мальчики и девочки оказываются под влиянием новых воспитателей-педагогов. Их задачей является не только передача детям разнообразных знаний, умений, навыков, но и формирование мировоззрения детей, распределение обязанностей между мальчиками и девочками, контроль и оказание помощи в их осуществлении, создание организационно-педагогических условий для занятий. Именно педагоги, работающие с детьми изо дня в день, являются основным «агентами» гендерной социализации [5].

Мы согласны с Евтушенко И.Н., которая интерпретирует результаты проведенных исследований о том, что «большинство педагогов имеет мало представлений о гендерных исследованиях, гендерных особенностях или гендере вообще»[4;114]. Ссылаясь на исследования А.В. Смирновой, Евтушенко И.Н. указывает ... «только 10% педагогов принимали когда-либо участие в семинарах или посещали курсы повышения квалификации, где затрагивалась гендерная проблематика; $\frac{3}{4}$ учителей никогда не слышали термина «гендер» или затрудняются в его определении и только 15% педагогов поддерживают идеи гендерного равенства»[4;114]. Решение данной проблемы

нам видится в следующем – работа по формированию гендерной компетентности педагогов.

Специальная подготовка педагога в этой области поможет доступно и грамотно ответить на возможные вопросы детей. Какими словами педагог обращается к мальчикам и девочкам. Какие поступки он поощряет, какие наказывает – все это ориентирует мальчиков на внесемейную, а девочек на семейную деятельность. Судьба девочек обычно определяется терминами «когда ты выйдешь замуж», «когда у тебя будут свои дети» и т.д., а мальчикам обычно говорят только в шутку. Для многих педагогов характерно повышенное бережное отношение к девочкам, которое способствует закреплению у детей убеждения, что «биология – это судьба». Л.В. Попова пишет, что в результате этой диспропорции «мальчики получают явное преимущество в попытках «найти себя»... в то время как девочки не находят для себя ролевых моделей [5].

В настоящее время обращение воспитателей ограничивается словом «дети», что не способствует идентификации образа Я ребенка с определенной социальной ролью. Поэтому первоочередной задачей является введение в жизнь дошкольных образовательных учреждений полоориентированных обращений к детям в тех ситуациях, когда это является уместным.

Для того чтобы в дошкольном образовательном учреждении воспитание детей осуществлялось с учетом их гендерных особенностей, у воспитателей и специалистов должна быть сформирована гендерная компетентность, которая позволит им нейтрализовать негативные последствия процесса феминизации дошкольного образования. Под гендерной компетентностью мы понимаем информированность педагога относительно того, что понятие гендер охватывает круг психосоциальных и социокультурных характеристик, ассоциирующихся с мужским или женским полом в рамках определенной культуры. Гендерная принадлежность характеризуется «мужественностью» – формами поведения типичными для мужчин, или «женственностью» – формами поведения типичными для женщин. Гендерная компетентность педагога предполагает овладение им организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей ребенка с акцентом на гендерную идентичность (психологическое ощущение ребенком себя будущим мужчиной или будущей женщиной) [3, с. 211].

Особенности обучения, формы и методы работы с детьми, применяемые в детском саду, чаще всего рассчитаны на девочек. При этом воспитывают и девочек и мальчиков чаще всего женщины: дома – мама или бабушка, а в детском саду – женщины-воспитатели. В результате для многих мальчиков гендерная устойчивость формируется без участия мужчин. Женщины, по мнению ученых, правильно воспитывать мальчиков не могут, только по одной простой причине: у них другой тип мозга и другой тип мышления. Кроме того, педагог-женщина, естественно, не располагает детским опытом переживаний, с

которыми сталкиваются мальчики дошкольного возраста при общении со взрослыми и детьми. Поэтому при общении с мальчиками многие воспитатели руководствуются лишь представлениями о том, что если это мальчик, то, следовательно, он является воплощением воли, силы, выносливости. В результате этого совсем не мужественные, боязливые, слабые физически и очень ранимые мальчики систематически подвергаются со стороны воспитателей травмирующему их воздействию. Например, когда на занятии воспитатель обращается с вопросом к детям, то первыми всегда поднимают руку девочки. При ответе на вопрос они стараются, чтобы их ответ был полным, смотрят в глаза педагогу и т.д. Мальчики не торопятся с ответом, потому что более тщательно обдумывают его. Речь у мальчиков развита хуже, чем у девочек, поэтому они вынуждены потратить большее количество времени для того, чтобы подобрать нужные слова и высказать их. В результате всего этого, в глазах воспитателя девочки выглядят более знающими и умеющими и получают больше положительных оценок и похвал. У мальчиков на фоне этого формируется низкая самооценка, они теряют уверенность в себе и своих возможностях. В связи с этим первоочередной задачей является обучение воспитателей осуществлению дифференцированного подхода к девочкам и мальчикам, как при общении с ними, так и при организации и руководстве различными видами деятельности на занятиях и в повседневной жизни[2, с. 4].

При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские. Аналогичным образом может быть построена и театрализованная деятельность.

Анализ педагогического опыта в детских садах показывает, что воспитание мальчиков и девочек сегодня отстает от реальных потребностей практики воспитания дошкольников и современных требований общества. Программы «Я – человек», «Открой себя» и др., ориентированные на развитие личности мальчика/девочки, имеют экспериментальный характер. В целом воспитатели дошкольных образовательных учреждений остаются неподготовленными к воспитанию дошкольников в ходе гендерной социализации. Предпринимаемые попытки воспитания мальчиков и девочек в дошкольных образовательных учреждениях недостаточно эффективны, т.к. накопленный ценный опыт полового воспитания игнорируется, упрощается или не учитывает реалии жизни, современный социальный контекст; детям не даются представления о вариативности гендерного поведения, не формируются навыки овладения мужскими и женскими ролями, способами гендерной саморегуляции.

Обобщая вышеизложенное можно сделать вывод, что, что рассматривая вопрос о гендерной компетенции педагога, следует особенно выдвигать путь самоорганизации, путь коллективного анализа педагогической практики в вопросе гендерной социализации детей дошкольного возраста,

которые являются незаменимой педагогической школой повышения качества дошкольного образования.

Список литературы

1. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: пособие для дошкольных образовательных учреждений. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 212 с.
2. Доронова Т.Н. Пол или гендер?: (девочки налево, мальчики направо!) // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2009. – № 3. – С. 3-6.
3. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие [Текст] / Под ред. И.В. Костиковой. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 201-215.
4. Дошкольное образование: актуальные проблемы и перспективы развития: коллективная монография [Текст] / И.Е. Емельянова, О.Г. Мишанова, С.Д. Кириенко и др.; под науч. ред. И.Е. Емельяновой. – Челябинск: Издательство «ТИТУЛ», 2016. – 152, С. 101-119.
5. Евтушенко, И.Н. Подготовка педагогов дошкольного образовательного учреждения к осуществлению гендерного воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / И.Н. Евтушенко // Формирование базовых профессиональных компетентностей будущих педагогов в условиях реализации новых образовательных стандартов: сб. мат. III Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей пед. вузов «Образовательная система «Школа 2100». - 2009. - . С. 283-287

*Гребнева В.А., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Корнеева С.А.,
канд. психол.н., доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла должно соответствовать современным требованиям, опираться на новейшие научно-технические достижения в области педагогики и дидактики, быть комплексной и действенной, позволяющей выявлять и развивать творческие способности учащихся, интеллектуальную и эмоциональную активность. Особая роль в данном случае отводится культурно-эстетическим дисциплинам. Воспитание духовно-нравственной личности специалисты образования рассматривают как одну из задач преподавания «Мировой художественной культуры» в школе. Показать красоту и уникальность нашего мира, цивилизации через призму искусства, продукты творческой деятельности человека – вот главная цель педагога, в обязанности которого входит преподавание данной дисциплины. Специфичность предмета, его роль и место в системе предпочтений ученика, общества требуют от педагога креативности, нестандартности в процессе преподавания [3].

Одним из таких методов является метод, построенный на принципе художественно-педагогической драматургии, который предусматривает построение урока искусства как педагогического произведения на основе реализации закономерностей драматургии и режиссуры, разработанных в начале прошлого века К.С. Станиславским [1].

В педагогической практике часто используется метод художественной драматургии, в основе которого лежит идея об использовании специфических средств выразительности на уроке искусства. Данный метод разработан Д. Б. Кабалевским и Л. М. Предтеченской. Большой вклад в развитие метода внесли отечественные педагоги П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов, посвятившие свои исследования проблеме общения на уроке и режиссуре поведения учителя. Широко известны работы В. Ильева, Л.В. Ламыкиной, Т. Себар, Л.Б. Рыловой, Т.В. Чельшевой и др. Этими и другими авторами в настоящее время сформулирована главная задача учителя: организовать встречу учащихся с произведением искусства, добиваясь сотрудничества. Они внесли в разработку урока также, понятия: композиции урока: завязка, постановка проблемы, разработка проблемы, кульминация, обобщение важнейших идей, развязка, последствие [2, 4].

Предметом нашего исследования явились особенности эмоциональных состояний учащихся на уроках МХК с использованием метода художественно-педагогической драматургии.

В своем исследовании мы предполагали, что использование метода художественно-педагогической драматургии на уроках МХК будет способствовать эмоциональной включенности учащихся в процесс усвоения учебного материала, которая в свою очередь может повысить качество усвоения учебного материала.

В нашем исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов г. Белгорода. Общее количество испытуемых составило 52 человека (24 учащихся – составили экспериментальную группу, 28 – контрольную. Специфика экспериментальной группы заключалась в том, что при изучении МХК в данной группе использовался метод художественно-педагогической драматургии (далее ХПД). В контрольной группе обучение проводилось традиционно. Исключение составил этап тестирования учащихся экспериментальной группы после традиционного урока и урока с применением метода ХПД.

На первом этапе исследования нами были подобраны темы уроков по МХК с использованием метода ХПД. Урок был разделен на пять частей в соответствии с законами драматургии, и включал следующие этапы и их содержание. Экспозиция - задает уроку определенную тональность, вводит школьника в его образный мир и направляет его внимание на главную мысль, главную идею, которую ему предстоит понять в ходе всего занятия. Завязка – событие, факт, явление, создающее конфликтную ситуацию и позволяющее определить проблему урока. Разработка – углубление проблемной ситуации, поиск ответа на проблему урока. Кульминация – пик эмоционального

напряжения на уроке, решение поставленных темой урока проблем. Финал/Последствие – обобщение и формулировка выводов. Домашнее задание. Инициативы учащихся в отношении самостоятельной работы по теме

Для объективной оценки эффективности использования метода ХПД на уроках МХК нами был разработан протокол наблюдений действий учащихся. В протокол мы включили основные действия учащихся: Аплодисменты. Смех/слезы (после просмотра картин, музыки и т.п.). Улыбки. Вопросы по теме. Коллективные обсуждения по теме (по собственной инициативе). Интерес к учебным материалам (работа с учебником, учебным материалом). Разговоры на отвлеченные темы. Бездействие (лежит на парте, смотрит в окно и т.п.). Недовольство (нетерпение, смотрит на часы, гримасничает). Раздражение (бросает ручку, учебник).

Кроме того, нами был апробирован метод самооценки эмоциональных состояний учащихся в процессе урока с помощью методики Н. П. Фетискина «Градусник». Данная методика предназначена для выявления эмоциональных состояний в данный момент («здесь и сейчас») у школьников старшего возраста и может использоваться в процессе учебной и трудовой деятельности. Бланк методики представляет собой медицинский градусник, на котором имеется несколько шкал, соответствующих тому или иному эмоциональному состоянию. Школьникам необходимо отметить на какой-либо шкале градусника «температуру» имеющегося в данный момент эмоционального состояния.

Для проверки качества усвоения изучаемого материала на уроках МХК учащимися в контрольном и экспериментальном классах нами были разработаны рубежные тесты. В контрольном классе темы МХК изучались в традиционной форме. В экспериментальной группе использовался метод художественно-педагогической драматургии.

На первом этапе исследования нами были исследованы эмоциональные состояния, непосредственно переживаемые учащимися в процессе изучения МХК. В экспериментальном классе урок был разделен по минутам в соответствии с композицией художественного замысла. В контрольном - урок делился просто по минутам.

В экспериментальной группе динамика эмоциональных состояний учащихся наблюдалась следующая: наиболее высокие показатели эмоциональных состояний учащихся наблюдались в ситуации кульминации и соответствовали «восторженному», «радостному» и «приятному» состояниям. «Градус» состояний находился в диапазоне 38 – 39 градусов, что в соответствии с методикой Фетискина обозначает очень высокий уровень. В диапазоне 37 – 38 градусов, что соответствует высокому уровню находились также состояния, переживаемые учащимися в процессе завязки, основного действия и в финале. Отрицательные эмоциональные состояния имели низкие показатели практически на всех этапах урока и находились в диапазоне 34-36 градусов (низкий уровень), а также 36-37 (не высокий уровень).

Исследования эмоциональных состояний в процессе традиционного изучения материала позволили нам сделать следующие выводы: диапазон положительных состояний несколько ниже, чем в экспериментальной группе и находится в пределах 36 -37 (невысокий уровень) и 37-38 (высокий уровень); уровень отрицательных эмоций в процессе урока значительно выше чем в экспериментальной группе и в большинстве находится в диапазоне 37 , что находится на границе высокого уровня.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что использование художественно-педагогического метода на уроках МХК более эффективно влияет на состояния учащихся, чем традиционные методы.

Далее мы осуществили объективную оценку состояний учащихся в разных условиях изучения МХК методом наблюдения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что частота наблюдаемых положительных эмоций составила 20 эмоций (средний балл – 3,3). В то время как частота наблюдаемых отрицательных эмоций всего лишь – 3 (средний балл – 1). Согласно нашей гипотезе, в контрольной группе средний балл встречаемости отрицательных эмоций должен быть выше, чем в экспериментальной. Полученные результаты исследования, на самом деле, показали, что частота встречаемости положительных эмоций в процессе проведения традиционного урока МХК составила 5 эмоций (средний балл – 0,8). Частота встречаемости отрицательных эмоций – 9 (средний балл – 3).

Таким образом, наше предположение о том, что использование метода художественно-педагогической драматургии на уроках МХК положительно влияет на эмоциональную вовлеченность учащихся в процесс изучения учебного материала. Однако для того, чтобы определить влияет ли данная вовлеченность на успешность усвоения материала, полученных результатов оказалось недостаточно. В этой связи мы разработали промежуточные тесты по теме, при помощи которых определили качество усвоения информации. Результаты тестирования свидетельствуют о том, что качество усвоения учебной информации в контрольной и экспериментальной группах отличается в пользу экспериментальной группы. Это, в свою очередь, подтверждает нашу гипотезу, согласно которой, эмоциональная вовлеченность учащихся в процессе изучения МХК с применением метода художественно-педагогической драматургии положительно влияет на качество усвоения учебного материала.

Список литературы

1. Базилевская, И.Н. Режиссёрские экземпляры К.С.Станиславского (опыт прочтения): Дисс. на соиск. уч. степени д-ра искусствоведения./И.Н. Базилевская - М.:1974. – 379 с.
2. Буров, А.Г. Режиссура и педагогика./А.Г. Буров – М.: Сов. Россия, 1987.- 160 с.
3. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко – М., 2010.
4. Шулевский, Н.Б. Истина и творчество / Н.Б. Шулевский //Диалектика и теория творчества. М., 1987.

Деденева Я.П., студентка НИУ БелГУ
Топчий Я.П., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Корнеева С.А.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В настоящее время юношеский возраст считается очень важным для дальнейшего будущего и не самым легким. В этом возрасте, период развития человека (16–17 — 20–21), начало самостоятельной, взрослой жизни. Большое значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Это особый канал информации и вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. В этот возрастной период почти совсем преодолевается свойственная предшествующим этапам психоонтогенеза психологическая зависимость от взрослых, происходит утверждение социально-психологической самостоятельности личности, чему способствует насыщенная коммуникация со сверстниками. В отношениях со сверстниками, наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей [1, с. 79].

В данном возрасте общение занимает одно из значительных мест в жизни студентов, поэтому исследуя данную проблему, мы решили выявить взаимосвязь общения с тревожностью у юношей. Чтобы проанализировать данную взаимосвязь мы опросили 200 обучающихся факультета МиЕНО НИУ БелГУ. Студентам было предложено определенное количество вопросов двух методик, одна из них методика КОС (коммуникативные и организаторские склонности). Результаты теста дают возможность определить коммуникативные способности учащихся.

Все испытуемые разделены на пять групп: очень высокий, высокий, средний, ниже среднего и низкий уровни коммуникативных способностей.

С высоким уровнем выделено 40 испытуемых, 20 со средним, 60 испытуемых имеют коммуникативные способности ниже среднего, 60 испытуемых имеют низкий уровень, с очень высоким уровнем – 20 испытуемых.

Приведенные данные количественной обработки уровней коммуникативных способностей, обработаны исходя из среднего арифметического. Сразу можно заметить, что у студентов разные проявления коммуникативных способностей. Очень высоким уровнем обладают 10% испытуемых, высоким уровнем обладают 20% испытуемых, средним – 10%, ниже среднего – 30%, низким – 30%.

Хотя студенты, в отличие от подростков и младших школьников включены в более широкий круг общения, но не все обладают высоким развитием коммуникативных способностей.

Очень часто у них возникают трудности в общении, конфликты. Им приходится иметь дело не только с приятными людьми, но и с теми, с которыми не хотелось бы быть вместе [2, с. 39].

Отсюда видно, что потеря контакта, эмоциональные барьеры в общении не проходят бесследно. Это может привести к интроверсии, тревожности, которая в свою очередь, увеличивает трудности в общении.

Такие люди чувствуют себя неуверенно, не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время наедине с собой. А в основе нарушения отношений студентов со сверстниками, родителями, педагогами лежит, как правило, снижение дисциплины, успеваемости, возникновение аффективных переживаний. Для них переживания по поводу общения, особенно со сверстниками, оказывается наиболее типичными. Часто преподаватели полагают, что в центре переживаний оказываются переживания по поводу общения со сверстниками или родителями [2, с. 112].

Для того, чтобы определить уровень тревожности у студентов: мы воспользовались методикой Айзенка. Результаты теста дают возможность выявить один из факторов личности.

Все испытуемые разделены на пять групп: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровни тревожности.

С высоким уровнем тревожности выделено 40 испытуемых, 40 с уровнем выше среднего, 80 со средним уровнем, 20 испытуемых с уровнем ниже среднего и 20 испытуемых с низким уровнем.

Из приведенных выше данных видно, что в этом возрасте наблюдается относительное повышение тревожности. В результате обработки выяснилось, что 20% испытуемых склонны к высокой тревожности, 20% имеют тревожность выше среднего, 40% средний уровень тревожности, 10% уровень тревожности ниже среднего, 10% уровень тревожности низкий.

Основываясь на полученных данных, мы не можем сделать каких-либо окончательных выводов о факторах, которые выступают основными источниками тревожности у учащихся, однако наши выводы не дают основания предполагать, что определенную роль в ее возникновении играет нарушение сферы межличностных отношений.

Низкий уровень коммуникативных способностей связан с высокой тревожностью, что подтверждают наши полученные данные представленные ниже.

Естественно, что в зависимости от реального положения человека среди сверстников, его успешность в общении, выявленная тревожность будет требовать различных способов коррекции.

Далее мы выясняли, как влияет тревожность на проявление коммуникативных способностей. Поэтому мы рассмотрели зависимости между коммуникативными способностями и тревожностью отдельно для обучающихся с низкими коммуникативными способностями, ниже средних, средних и высоких.

Студенты, а именно 40 испытуемых с низким уровнем коммуникативных способностей, 20 человек имеют высокий уровень тревожности и 20 человек имеют уровень тревожности выше среднего.

Учащихся с коммуникативными способностями уровня ниже среднего 60 человек. Все они имеют различный уровень тревожности. 20 человек имеют высокий уровень тревожности, 20 человек имеют средний уровень и 20 человек имеют уровень тревожности ниже среднего.

Средний уровень коммуникативных способностей имеют 20 человек. Их уровень тревожности тоже средний.

Студентов с высоким уровнем коммуникативных способностей 40 человек. Уровень тревожности у них около среднего. Выше среднего имеют 20 человек и 20 человек имеют уровень тревожности средней.

Из приведенных выше данных видно, что они подтверждают наше предположение. Низкий уровень коммуникативных способностей связан с высокой тревожностью, средний уровень со средним, высокий уровень коммуникативных способностей в нашем случае связан не с низким уровнем, а со средним.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология /Г.М. Андреева - Москва: Наука, 1994.– 416с.
2. Ломов, Б.Ф. и др. Психологическое исследование общения /Б.Ф. Ломов - Москва: Прогресс, 1976.– 434с.

*Лукиа А.О., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Попова О. В.,
канд.филол.наук, доцент НИУ БелГУ
г.Белгород*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ В ЖАНРОВЫХ КАРТИНАХ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

К современному образованному человеку предъявляются определенные требования, которые относятся к его интеллектуальной и духовной составляющей. Это, прежде всего, широкий кругозор, наличие сформированной системы ценностей и развитый эстетический вкус. Формирование этих составляющих происходит, в том числе в школе, на уроках мировой художественной культуры. Так, на уроках МХК происходит расширение кругозора, обусловленное интеграцией данного учебного предмета с другими дисциплинами - с историей, литературой, обществознанием и т.д. Система ценностей формируется вследствие соприкосновения учащихся с произведением искусства, после возникновения катарсического эффекта в результате полного погружения в смысловое пространство картины. Благодаря анализу художественных произведений человек учится эмпатии, формирует

субъективно идеальный моральный облик, выделяя для себя какие-либо качества, подмечая поступки героев картины. Также у учащихся формируется эстетический вкус и художественная интуиция, произведения искусства подталкивают человека к духовному самосовершенствованию.

Самое главное в произведении – это его художественный образ. Это его сама суть. Художественный образ представляет собой воплощение личного восприятия разных аспектов этого мира художником за счет разных художественных средств. Композиция, колорит, точка зрения, цветовые отношения, ритм, техника – все подчиняется единому замыслу, и все эти критерии служат единой идее художника.

Жанровая картина – это работа, отражающая бытовые, повседневные сюжеты. В ней отражается жизнь актуального в момент написания картины общества. Иногда это иронические, иногда сатирические, а порой лирические сюжеты. Такие работы помогают нам судить о том времени, о котором идет речь в картине. Анализируя работу, мы можем узнать об остросоциальных проблемах, возникавших в тот период, о жизни людей в целом. Можем узнать об особенностях быта и моды, антуража изображенного периода. Также имеем возможность рассмотреть поступки героев картины, проецируя их на себя, что тоже необходимо при формировании нравственной, культурной личности.

Благодаря сформированному представлению о художественном образе в жанровых картинах на уроках мировой художественной культуры учащийся может не только делать определенные выводы о действиях героев, их моральном облике, но и уметь дать оценку жизни людей, исходя из сюжета картины, о духе эпохи в целом. Но чтобы учащийся мог с легкостью судить о картине, нужно выработать у него умение анализировать картину, подмечать художественный образ и обосновать сделанный им вывод.

Представления о художественном образе в жанровой картине будут успешно сформированы в определенных условиях, а именно необходимо обеспечить включение всего класса в процесс анализа картины, многообразие мнений помогает посмотреть на произведение с разных сторон. Для этого можно задавать наводящие вопросы, спрашивать о сюжете, об ощущениях, о мнении детей по поводу изображаемого сюжета. Обсуждение жанровой картины должно вестись, не забывая о времени, в котором было написано произведение. Нужно подмечать особенности периода, они могут обосновать поведение героев, место действий и предметное наполнение в картине.

Надо научить детей улавливать символику цвета, значение предметов. Проследить как влияет на восприятие особенности техники художника. Каким образом художественные средства (композиция, ритм, светотень, колорит и т.д.) воздействует на эмоциональное состояние реципиента. Здесь наиболее удачным ходом будет проследить кардинально разные техники, рассмотреть, как они менялись в контексте времени и что заставляет думать и чувствовать художник благодаря использованию тех или иных художественных средств. Вывод, сделанный учащимся, должен основываться на подмеченных

им особенностями произведения. Эти особенности в совокупности и составляют художественный образ.

Таким образом, сформированное представление о художественном образе в жанровых картинах во многом способствует многогранному развитию школьника. Процесс анализа произведения, выявления художественного образа несет в себе развивающую, воспитательную и обучающую функции. Но, как и любая педагогическая задача, имеет свои нюансы в подаче материала и процессе организации работы со школьниками. И в условиях, наиболее благоприятных для приобретения и освоения навыков, позволяющих самостоятельно проводить анализ, мы сможем добиться от учащихся способности трактовать произведение, понимать язык искусства и делать выводы, основываясь на своем интеллектуальном опыте, приобретенных знаниях и собственных ощущениях.

*Пащинская С.А., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Москаленко С. В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время актуальным является изучение психологических особенностей гендерных различий личности. Одним из важных компонентов личности является ее самооценка. Проблемы половых особенностей развития самооценки школьников доказаны достаточно большим количеством исследований зарубежных и отечественных психологов. Интерес к этим исследованиям в психологии в последние годы возрастает.

Внутренний мир человека, его личность и индивидуальные особенности всегда находились в центре внимания науки, искусства, религии и многих других проявлений общественной деятельности человека. Интерес человека к себе, к своему внутреннему миру издавна являлся предметом особого внимания. Изначально человеческое «Я» заключалось в осознании себя существом мыслящим. Такой взгляд можно аргументировать словами христианского богослова и философа Августина Блаженного. В своей книге «О граде Божьем» в полемике со скептиками он написал: «Если я ошибаюсь, то, следовательно, я существую». Только потом стало бесспорным, что понятие «Я» значительно шире и не заканчивается исключительно мыслительными процессами.

Самооценка юношей и девушек в старшем школьном возрасте имеет наиболее важные условия формирования, чем в другие периоды психического развития человека, так как период ранней юности является одним из ключевых этапов социализации человека.

Самооценка - ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции, которые выполняются самооценкой, - регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида [1, с.43].

Классификация видов самооценки разработана в зависимости от различных оснований: близости к реальности – адекватная и неадекватная; величины (уровня) – высокая самооценка, средняя, низкая; устойчивости – стабильная или плавающая; широты охвата – общая, частная или конкретно-ситуативная [3, с.59].

Целью эмпирического исследования было изучение гендерных особенностей самооценки старшеклассников.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что существуют гендерные различия в самооценке в старшем школьном возрасте.

В процессе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1) Методика «Дембо-Рубинштейн», которая использовалась нами для определения уровня самооценки и уровня притязания старших школьников.

2) Методика «Самооценка» по Столяренко Л. Д., которая использовалась нами для выявления уровня самооценки.

Исследование было проведено на базе МБОУ «Гимназия №12» г. Белгорода. В нём приняли участие учащиеся 11 «А» класса. Общее число испытуемых составило 18 человек.

Перейдем к анализу полученных результатов. На первом этапе мы проанализировали уровень притязания и уровень самооценки по методике исследования сознательного уровня самооценки «Дембо-Рубинштейн» в общей выборке респондентов. Первый критерий - уровень притязаний. Он проявляется в степени трудности целей и задач, которые человек ставит перед собой. Следовательно, уровень притязаний можно рассматривать как реализацию самооценки человека в деятельности и во взаимоотношениях с другими [3, с.66]. По результатам изучения уровня притязания было выявлено следующее: по уму и способностям, характеру, внешности и умению делать своими руками результаты опроса юношей незначительно опережают результаты, полученные при опросе девушек. Однако, стремление юношей к авторитету у сверстников гораздо выше, чем у девушек. Также мы можем видеть значительный отрыв у юношей в результатах по шкале «уверенность в себе» (рис. 2.1).

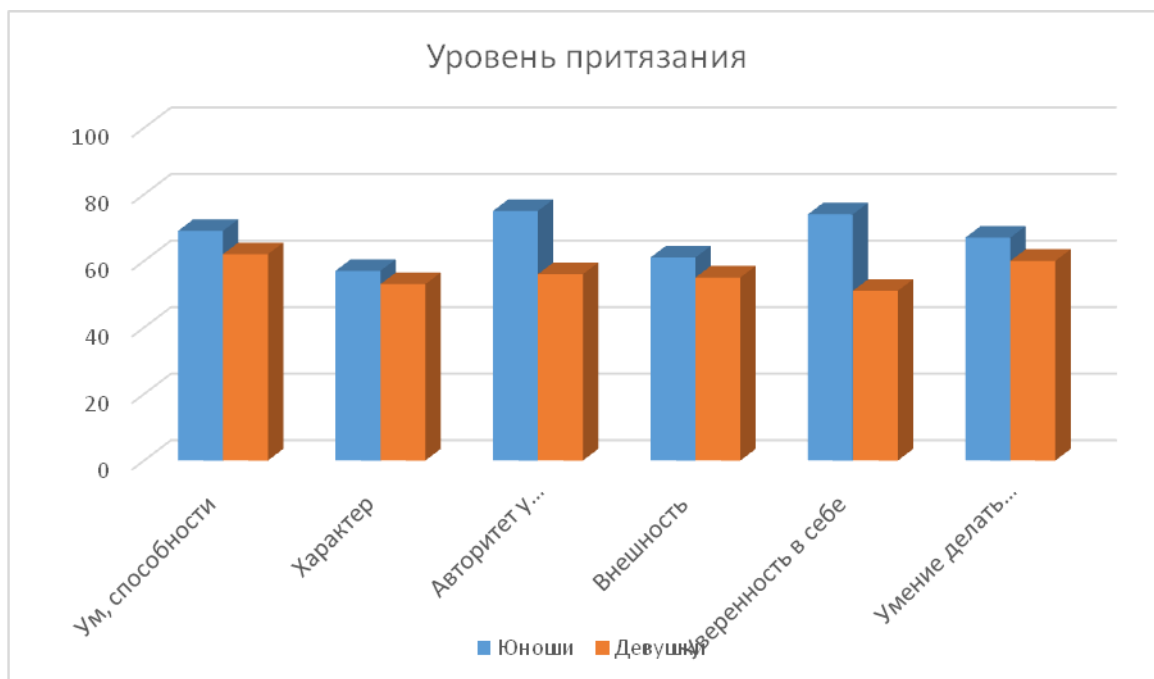


Рис. 2.1. Уровень притязания у юношей и девушек по методике «Дембо-Рубинштейн».

Исследуемый возраст является кризисом перехода к юности и происходит становление человека как субъекта собственного развития. Начинается поиск своего места в более широкой социальной общности, что требует уважения со стороны сверстников и большей уверенности в себе.

Мы можем видеть, что уровень притязания девушек по всем шкалам находится ниже, чем у юношей. Каждый критерий у девушек находится в диапазоне от 40 до 60 баллов, в то время как у юношей уровень притязания более нестабильный, и варьируется от 40 до 80 баллов.

Вторым критерием анализа результатов в методике «Дембо-Рубинштейн» является выявление по каждой шкале уровня самооценки (рис. 2.2).

Мы можем заметить аналогичные результаты исследования. Юноши более активно ведут себя в проявлении самооценки, чем девушки. Результаты опроса девушек по каждому критерию не превышают 50 баллов, а результаты опроса юношей по каждому критерию не превышают 60 баллов. В целом, уровень самооценки и у девушек, и у юношей ниже уровня притязания.

Таким образом, полученный результат обуславливается разной очередностью и скоростью развития, а также становления психических процессов у мальчиков и девочек с момента рождения до достижения зрелого возраста.

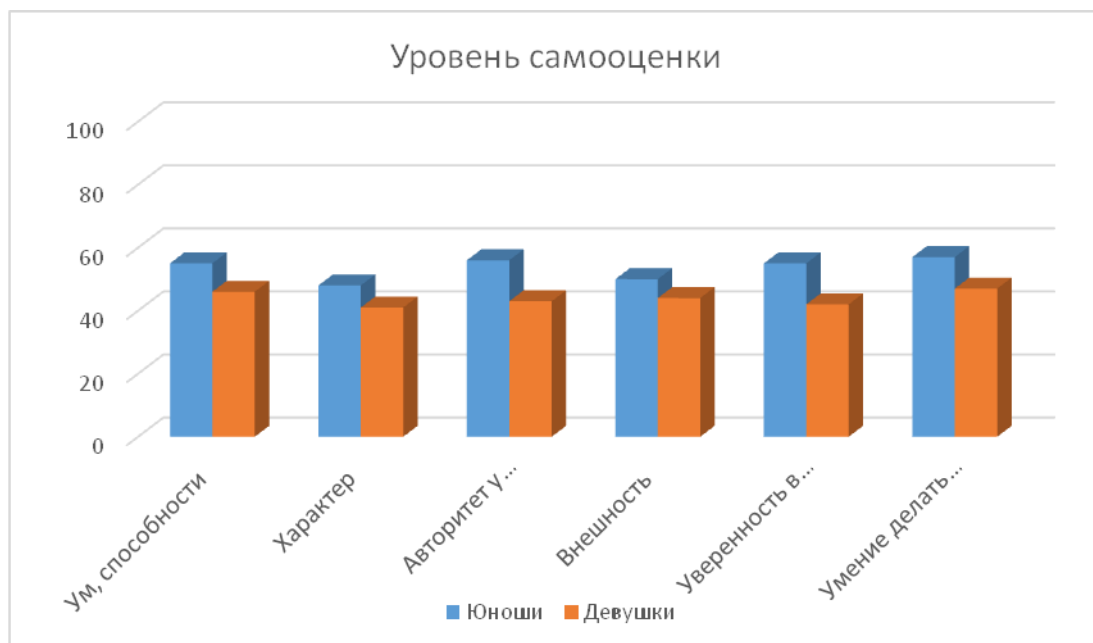


Рис. 2.2. Уровень самооценки у юношей и девушек по методике «Дембо-Рубинштейн».

Рассмотрим результаты диагностики для выявления самооценки на сознательном уровне с помощью методики «Самооценка» по Столяренко Л. Д.

Анализ показал, что у юношей самооценка «ниже среднего», для которой характерно уважение к себе, осознание слабых сторон своей личности и стремление стать лучше, и «высокая», которая проявляется в уважении и оценке себя по достоинству, составляют по 14%. Юношей с «неадекватно низкой», «низкой» и «средней» самооценкой выявлено не было. Наибольшее число опрошенных имеют самооценку «выше среднего» - 43%, которая относится к оптимальной самооценке и выражается в способности достаточно критически относиться к себе, реально смотреть на свои неудачи и успехи, а также ставить перед собой цели, которые можно достигнуть, а 29% юношей имеют «неадекватно высокий» уровень самооценки, когда человек идеализирует образ своей личности (рис. 2.3).

Таким образом, мы можем видеть, что самооценка большинства юношей находится на уровне выше средней – 86%, а 14% составляют юноши с самооценкой ниже средней.

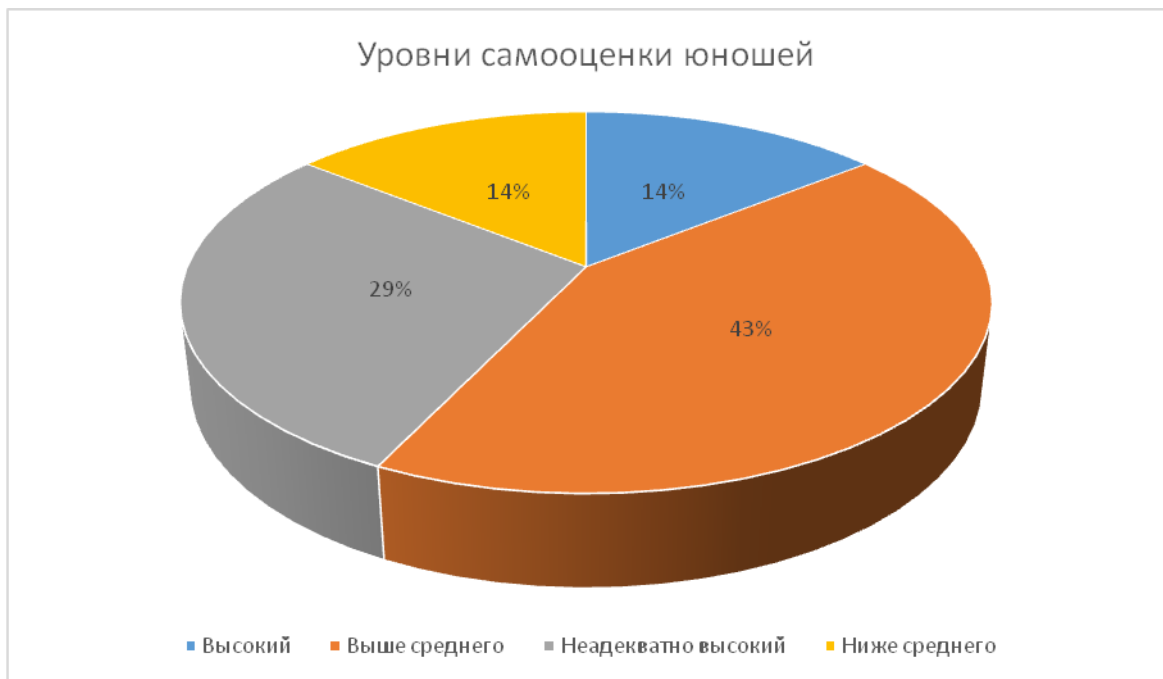


Рис. 2.3. Уровни самооценки юношей по методике «Самооценка» по Столяренко Л. Д.

Проанализировав результаты самооценки девушек, мы выявили, что по 11% из опрошенных имеют уровень самооценки «низкий», которая проявляется в неуверенности в себе, что порождает неоправданные комплексы, а также «выше среднего» и «высокий», 22% - «средний» или оптимальный и 45% - «неадекватно высокий» уровень самооценки (см. рис. 2.4)

Анализируя полученные данные, можно заметить, что 45% опрошенных девушек имеют низкую самооценку, которой не было выявлено среди юношей, однако 55% находятся, как и у респондентов мужского пола за чертой средней самооценки.

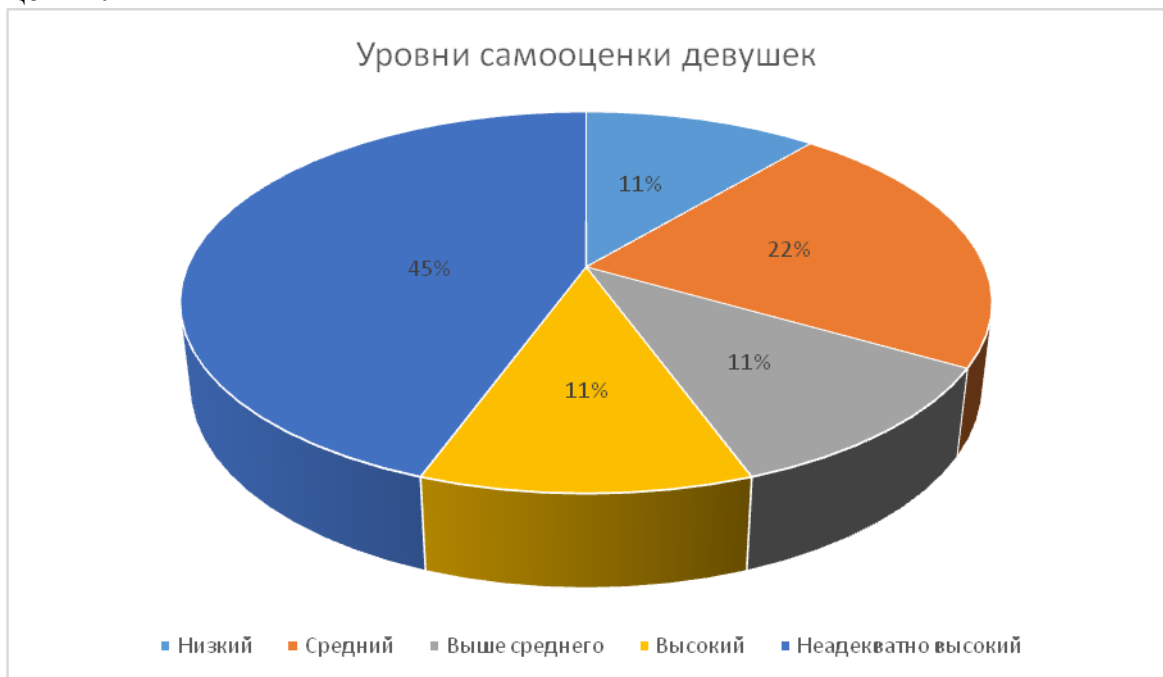


Рис. 2.4. Уровни самооценки девушек по методике «Самооценка» по Столяренко Л. Д.

Таким образом, результаты выявления самооценки на сознательном уровне показали, что самооценка старших школьников у юношей выше, чем у девушек. Самооценка юношей – 67% «неадекватно высокая», самооценка девушек – 62% «выше среднего». Мы можем сказать, что в юношеском возрасте гендерные различия в оценке себя совсем малы, но играют значительную роль в становлении личности на протяжении данного возрастного периода.

В заключение необходимо помнить, что юношеский возраст характеризуется неустойчивой самооценкой, которая часто напрямую зависит от мнения окружающих. Большую роль играют родители, педагоги и сверстники. Родители, а после и педагоги, ставят перед собой задачу воспитать достойного человека с реальным взглядом на мир. Сверстники являются вспомогательным звеном в этом развитии. В данном возрасте самооценка начинает приобретать форму, и в последствии она должна перерасти в твердое оценивание себя и своих возможностей. Нормальная самооценка формируется в течение длительного времени, но даже в конечном итоге она может не стать адекватной.

Список литературы

1. Липкина, А.И. Самооценка / А.И. Липкина // Большая Советская Энциклопедия. – М., 2004. – 698 с.
2. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 895 с.
3. Мухина, В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина. – М., 2005. – 388 с.
4. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 2005. – 303 с.
5. Фролов, Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия / Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 2013. – 526 с.
6. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

*Рог Е.Г., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Гут Ю.Н.,
канд. психол.н., ст. преподаватель НИУ БелГУ
г. Белгород*

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ

Одной из актуальных проблем современности является проблема социализации подростков. Значительная роль в социализации личности,

умеющей мобилизовать себя на преодоление трудностей, способной принимать решения вне зависимости от внешних воздействий, отводятся семье. Именно в семье начинают закладываться ценностные основы бытия. В семье начинается социальное взросление подростка, формируется духовно-практическая сфера его жизнедеятельности, связанная с осознанием им смысла жизни, построением в будущем своей семьи. Ценности семьи, атмосфера, характер внутрисемейных отношений определяют процесс социализации, личностного развития ребёнка, способствуют или препятствуют его саморазвитию и самореализации. Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций, препятствующих успешности социализации.

Результаты исследований психологов и социальных педагогов показывают, что стиль, применяемый родителем в воспитании, играет важную роль в развитии, как личностных качеств, так и познавательных процессов ребенка (Л.И. Божович) [1]. В настоящий момент, когда из-за некорректного воспитания родителями значительно снижается эффективность развития детей, эта проблема встает наиболее остро. Семейное воспитание рассматривается Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис как сознательные и целенаправленные воздействия, направленные родителями на детей, с целью формирования у них отдельных качеств и умений [2]. Агрессия рассматривается как целенаправленное, разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, страха, подавленности и т.д.), а также как личностная характеристика, приобретенная и зафиксированная в процессе развития личности на основе социального научения и заключающаяся в агрессивных реакциях на различного рода раздражители [3].

Связь проявления агрессии подростков со стилем семейного воспитания недостаточно изучена, что и составило проблему нашего исследования. Мы предположили, что существует связь между формами проявления агрессии подростков и различными стилями семейного воспитания, а именно: физическая форма проявления агрессии с чрезмерностью запретов, агрессия по типу чувство вины с проекцией нежелательных качеств на подростка и чрезмерностью накладываемых санкций.

В контексте нашего исследования использовались следующие методики: методика Э.Г. Эйдемиллера: «Анализ семейных взаимоотношений», опросник Басса-Дарки для диагностики уровня агрессии, опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» (подростковый вариант) Е.П. Ильин, П.А. Ковалёв. При обобщении и анализе эмпирических материалов использовались непараметрические методы: коэффициент ранговой корреляции Пирсона и критерий Манна-Уитни. Математическая обработка данных проведена на основе пакета статистических программ «SPSS 17.0».

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 31 г. Белгорода. В нем принимало участие 30 полных семей, из них 30 подростков в возрасте от 14 до 15 лет и 60 родителей в возрасте от 34 до 55 лет, из которых 30 женщин и 30 мужчин. Общий объем выборки составил 90 человек.

Рассмотрим особенности выраженности агрессии и ее видов. Доминирующим видом проявления агрессивного поведения, среди подростков является «Вербальная агрессия». «Физическая агрессия» и «Чувство вины» у респондентов выше среднего.. Это свидетельствует о том, агрессия подростков характеризуется выражением негативных чувств через форму (крик, визг), через содержание словесных ответов (угрозы), с применением физической силы против другого лица и выражением возможного убеждения подростка в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемым им угрызением совести.

Особенности проявления агрессивности, как личностного качества подростка, изучены нами с помощью методики методикой «Личностная агрессивность и конфликтность» (подростковый вариант) Е.П. Ильин, П.А. Ковалёв. В результате мы выявили, что большинство подростков характеризуются наличием агрессивности, как личностного качества, по типу «Бескомпромиссность», что свидетельствует об излишней устойчивости взглядов, принципов, отношений и оценок. Подростки не уступчивы, не умеют входить в положение другого, не допускают компромиссов, не сговорчивы и упрямы. Они не могут принять чужую точку зрения, изменив своим взглядам. Зачастую причиной бескомпромиссности в споре становится стремление подростка утвердить свою значимость.

Стили семейного воспитания в семьях подростков, были изучены нами с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера. Доминирующими стилями воспитания среди респондентов является гиперпротекция, потворствование и чрезмерность санкций. Данный факт свидетельствует о том, что в воспитании подростков, большинство родителей, уделяют ребенку крайне много сил, времени и внимания, удерживая ребенка рядом с собой, «привязывая» его к своим чувствам и настроению, решая все за ребенка, стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей подростка и привержены к применению строгих наказаний, чрезмерно реагируя даже на незначительные нарушения поведения.

Далее, с целью выявления связей между формами проявления агрессии и агрессивности у подростков с различными стилями семейного воспитания родителей был проведен корреляционный анализ данных с применением коэффициента корреляции критерия Спирмена. Значимая корреляционная связь существует между стилем семейного воспитания «Чрезмерность запретов» и по типу физической агрессией ($r= 0,397$, $p \leq 0,05$). Данный факт указывает на то, что чем больше родители предъявляют к подростку огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность, тем более вероятно, что такие подростки будут проявлять агрессию с применением физической силы против другого лица. Наблюдаются значимые связи в

воспитании по типу «Чрезмерность санкций» и «Чувством вины» ($r= 0,544$, $p\leq 0,01$), а также эта форма агрессии коррелирует со стилем воспитания по типу «Минимальность санкций» ($r= -0,662$, $p\leq 0,01$). Чем чаще родители воспитывают подростка с применением строгих наказаний, чрезмерно реагируя даже на незначительные нарушения поведения, тем вероятнее, что подросток будет проявлять агрессию, испытывая постоянное чувство вины, обвиняя себя во всем, что бы не случилось. И чем меньше родители применяют наказаний по отношению к подростку, или же вовсе не применяют их даже тогда, когда это необходимо, тем менее вероятно, что такой подросток будет проявлять агрессию в форме ощущения чувства вины. Значимая корреляционная связь обнаруживается между применением в воспитании феномена «Проекция нежелательных качеств» и проявлением агрессии и агрессивности в форме «Чувство вины» ($r= 0,622$, $p\leq 0,01$). Чем больше родители видят в подростке черты характера, которые чувствуют, но не признают в самих себе, тем более вероятно, что подросток будет проявлять агрессию в форме чувства вины по отношению к окружающим.

Таким образом, в результате проведенного исследования подтвердилось предположение о том, существует взаимосвязь между стилями семейного воспитания и формами проявления агрессии подростков, а именно: «чрезмерностью запретов» с физической агрессией, «проекция нежелательных качеств» на подростка и «чрезмерностью санкций» вызывают «чувство вины».

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер. – 2008. – 401 с.
2. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 656 с.
3. Бандура, А. Подростковая агрессия / А. Бандура. – М.: Академия, 1999. – 512 с.

*Чепчугова К. С., магистрант УрГПУ
г.Екатеринбург*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В сегодняшнем времени к личности предъявляются очень высокие требования. Образование на современном этапе показывает, что наступило новое время, требующее кардинальных изменений в области интеллектуальной собственности.

В 1960-х гг. в мире появилось словосочетание «интеллектуальная собственность». В уставе Всемирной организации понятие интеллектуальная собственность звучит так: творения человеческого разума: изобретения, литературные и художественные произведения, символика, названия, изображения и образцы, используемые в торговле[4].

Исходя из вышесказанного, интеллектуальную собственность можно определить как охраняемые законодательством результаты интеллектуальной деятельности физических и юридических лиц, а также средства их индивидуализации. Существует две группы объектов интеллектуальной собственности: промышленная собственность и авторское право. Авторское право регламентирует применение произведений литературного и художественного творчества, а также объектов научно-технической сферы (баз данных, микросхемы и т. п.). К объектам промышленной собственности относятся изобретения, промышленные образцы, полезные модели, знаки обслуживания, товарные знаки, фирменные наименования. Их использование регулируют нормы патентного права[1].

Обратимся к п. VIII ст. 2 Конвенции от 14 июля 1967 г., отметим: «интеллектуальная собственность включает права, относящиеся: к литературным, художественным и научным произведениям; исполнительской деятельности артистов, звукозаписи, радио- и телепередачам; изобретениям во всех областях человеческой деятельности; научным открытиям; товарным знакам, знакам обслуживания, фирменным наименованиям и коммерческим обозначениям; защите против недобросовестной конкуренции, а также другие права, относящиеся к интеллектуальной деятельности в производственной, научной, литературной и художественной областях».

Охрана объектов интеллектуальной собственности является главным элементом в инновационном развитии образовательных учреждений любого звена. Продукты деятельности человека информационного общества всё дальше абстрагируются от него, при этом размывается граница, отделяющая один продукт от другого. Сегодня каждому студенту доступно копирование и распространение информации, что неизбежно приводит к конфликту со стороны правообладателей и потребителей объектов интеллектуальной собственности.

Как было отмечено профессором С.А.Новоселовым: авторское право не распространяется на идеи, методы, процессы, системы, способы, концепции, принципы, открытия, факты, но именно методы, процессы, системы, способы, принципы и т.д. являются основными объектами педагогической творческой деятельности[3].

Проанализировав профессионально-педагогические компетенций, предъявляемые к будущим педагогам, согласно ФГОС, обозначилась необходимость подготовки будущих специалистов к исследовательской деятельности. Данный род деятельности предполагает наличие таких компетенций: «поиск и проверка новых идей», «способен осуществлять информационный поиск в исследуемой области знаний». Базовые знания в области интеллектуальной собственности необходимы будущим педагогам в научно-исследовательской деятельности для ознакомления с существующими педагогическими идеями, дабы исключить повторение известных положений. В этом случае уместно говорить о формировании культуры интеллектуальной собственности в студенческой среде, через введение повсеместно специальных

программ изучения научно-технического творчества, патентного и авторского права, раскрывающих моральные и правовые аспекты.

Культура интеллектуальной собственности – это материальное содержание объектов интеллектуальной собственности, защищаемое содержанием духовных ценностей социума, в результате мыслительной, познавательной и творческой деятельности, которой обладают новаторы произведений науки, литературы и искусства[5].

Культура интеллектуальной собственности должна являться обязательным компонентом культуры будущего педагога. Воспитание культуры интеллектуальной собственности – это целенаправленное воздействие на социальную и духовную сферу индивида, при котором материальное содержание интеллектуальной собственности будет обеспечено ее защитой и охраной с помощью содержания духовных ценностей общества[2].

Немаловажным компонентом в развитии культуры интеллектуальной собственности может выступать и проведение среди студентов педагогических ВУЗов конкурсов методических разработок. Если же говорить о работниках в сфере образования, то актуально вводить обязательную дополнительную профессиональную образовательную программу «Педагогическая интеллектуальная собственность», предназначенная для повышения квалификации педагогических работников, директоров учебных заведений и заместителей директоров школ. Такая программа направлена на формирование целостного представления об интеллектуальной собственности в современном мире, обеспечение возможности закрепления исключительных прав педагогов на свои достижения.

По словам Ш. М. Хубиева, с педагогической точки зрения культуру интеллектуальной собственности можно рассматривать как уровень совершенства умственных действий на основе знаний, интеллектуальных умений и навыков, которые отражают значимые стороны образовательной среды, где происходит становление личности учащегося [6].

Подведем итог. Формирование культуры интеллектуальной деятельности студента является важным аспектом его профессиональной компетентности: она позволяет осуществлять продуктивную профессиональную деятельность, с другой стороны - инициировать развитие интеллектуальной сферы и культуры. В данный момент в российском законодательстве не обозначено специальных норм, регламентирующих деятельность по охране интеллектуальной собственности. Регулируются эти вопросы в рамках существующего законодательства по охране авторских и смежных прав.

Список литературы

1.Зенин, И.А. Гражданское право Российской Федерации: Учебное пособие / И.А. Зенин. - Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права. - М., - 421 с.. 2003.

- 2.Кравченко, А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов /А.И.Кравченко - 3-е изд. М.: Академический Проект, 2002.— 496 с.
- 3.Новоселов, С.А.Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации / С.А. Новоселов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 168 с.
- 4.Рузакова, О. А. Право интеллектуальной собственности /О.А.Рузакова. - М.: Моск. фин.-пром. акад., 2014.
- 5.Фельдштейн, Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии /Д.И.Фельдштейн // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2008. № 2 (50). С. 3– 19.
6. Хубиев, Ш. М. Педагогические условия формирования культуры интеллектуального труда у старшеклассников в учебно-воспитательной работе: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хубиев Шамиль Магометович. – Карачаевск, 2006. – 188 с.

*Шевченко О.А., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Мочалова Я.В.,
канд. экон. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В настоящее время в образовательной среде особенно ценятся знания, которые ученик добыл самостоятельно. Очень важно уметь выбирать необходимую информацию, перерабатывать и использовать ее. Именно поэтому, при обучении важную роль играет деятельностный подход. Рассмотрим его применение для формирования экономических компетенций школьников.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных внутренних действий. Таким образом, форма организации деятельности учащихся имеет значение для развития познавательных способностей [3, с.6].

При проведении опроса среди старшеклассников на выявление сформированности экономических компетенций выяснилось, что у учащихся возник ряд сложностей и, так называемых, «пробелов» (см. рис. 1).

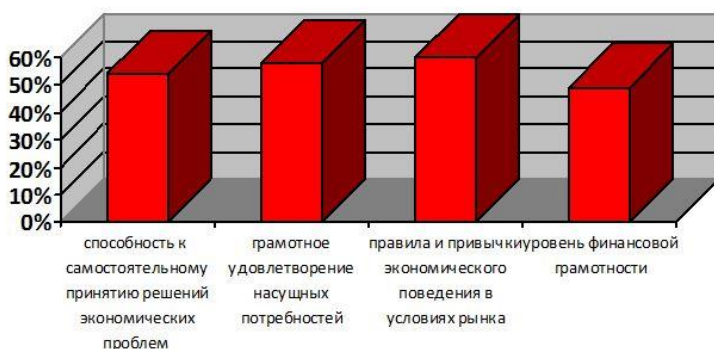


Рисунок 1. Уровень сформированности экономических компетенций

Очень важную роль при формировании экономических компетенций играют следующие условия: актуализация у старшеклассников личностного смысла к овладению основами экономической культуры; информационная наполненность пространственно-временных границ восприятия старшеклассниками механизмов функционирования экономики как системы; использование совокупности форм и методов активного обучения старшеклассника как субъекта собственного развития; организация социально-ориентированной экономической деятельности старшеклассников [1, с.95].

Важное внимание следует уделить педагогическим методам и средствам. При изучении экономики очень важно на основе деятельностного подхода создать условия для эффективного усвоения материала.

Для деятельностного подхода характерна следующая схема действий: ученик находит и формулирует проблему, решает ее, контролирует правильность принятого решения. Иными словами, ученик не просто «потребляет» знания, а самостоятельно «добывает» их. В этом случае знания лучше усваиваются и формируют собой систему [5, с.125].

Концепция «учения через деятельность» американского ученого Д. Дьюи выделяет следующие основные принципы: 1) учет интересов учащихся; 2) учение через обучение мысли и действию; 3) познание и знание - следствие преодоления трудностей; 4) свободная творческая работа и сотрудничество. При деятельностном аспекте содержания обучения учебный процесс представляет собой: 1) взаимодействие, 2) решение коммуникативных (проблемных) задач [2, с.216].

Необходимо обратить внимание на экономические компетенции и что под ними понимается. Профессор кафедры экономики МИОО Т.С. Терюкова определяет экономические компетенции как набор теоретических знаний и практических навыков, необходимых для встраивания в экономическую систему [6, с.42].

По мнению автора, наиболее значимыми являются следующие экономические компетенции:

1) способность к оценке экономической ситуации и самостоятельному принятию решений экономических проблем;

- 2) грамотное удовлетворение насущных потребностей в повседневной жизни (умение выбирать, обмениваться, покупать)
- 3) правила и привычки экономического поведения в условиях рынка;
- 4) уровень финансовой грамотности.

Рассмотрим несколько действенных методов обучения в рамках деятельностного подхода как способа формирования экономических компетенций.

Обучение с использованием кейс-метода. Суть данного метода заключается в том, что перед учащимися ставится реальная проблемная ситуация, которую необходимо решить. При ее решении школьник добывает необходимую информацию или пользуется уже полученными знаниями. Основная цель кейс-метода – научить учащихся находить решения ситуаций. Изучение таких разделов как «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Мировая экономика» становится легче и понятнее, когда учащиеся самостоятельно пробуют решить жизненные ситуации, на какое-то время становятся участниками важных экономических событий.

Пример кейс-метода по теме «Спрос. Величина спроса»

В информационной программе «Сегодня», журналист телеканала НТВ в репортаже о состоянии мирового рынка нефти говорил о том, что в результате роста мировых цен на нефть следует ожидать падения мирового спроса на этот ресурс [6, с.44].

Вопрос: что видится некорректным в высказывании журналиста? Как правильно формулировать утверждение о последствиях для мирового рынка повышения цены на нефть?

Проектный метод: данный метод является своеобразным «стимулятором» для развития познавательных, творческих способностей, обучающихся, а так же способствует развитию критического мышления и навыков самостоятельной работы.

Структура основ экономической компетентности старшеклассников в представляет собой совокупность мотивационного, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового и эмоционально-волевого компонентов. Наиболее значимыми экономическими качествами личности старшеклассника являются: инициативность, самостоятельность, ответственность, предприимчивость, разумный риск в деятельности, творчество, способность к самооценке. Именно они касаются способности индивида принимать активное участие в экономической деятельности [4, с.68].

Важно отметить, что после применения кейс-метода и проектного метода на уроках экономики, качество знаний обучающихся повысилось.

Таким образом, рассмотренные методы обучения в рамках деятельностного подхода являются действенными при формировании экономических компетенций старшеклассников.

Список литературы

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление /Н.Г.Алексеев //Развитие личности. – 2009. - №2. – С. 92-115.

2. Дьюи, Дж. Демократия и образование /Дж.Дьюи /Пер. с англ. – М.: Педагогика. 2000. -384 с.
3. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании /Д.А.Иванов //Завуч. Управление современной школой. – № 1. – 2011. – С. 4-24.
4. Кайзер, Ф.-Й. Методика преподавания экономических дисциплин: Основы концепции, направленной на активизацию процесса обучения: Книга для учителя /Ф.-Й. Кайзер, Х. Камински. – Перев. с нем. – М.: Вита-Пресс, 2010. – 184 с.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории /М.И.Махмутов. - М.: Педагогика, 2010. – 364 с.
6. Терюкова, Т.С. Экономические компетенции: сущность, структура и место в системе ключевых компетенций /Т.С.Терюкова //Экономика в школе. – 2009. - №3-4. – С. 42-47.

Секция 2
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Алимагомедова Р. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Коллективные творческие проекты в настоящее время являются одними из наиболее продуктивных технологий, которые активизируют творческую деятельность учащихся на уроках изобразительного искусства, также играют большую роль в развитии личностных качеств, индивидуальных особенностей, а самое главное формируют у обучающихся коммуникативную компетентность.

Использование коллективных проектов в педагогическом процессе вызвано необходимостью решения следующих практических проблем:

- низкий уровень развития коммуникативных умений учащихся;
- низкий уровень самостоятельности учащихся;
- разрыв между степенью умения учащихся выполнять поисковую и исследовательскую деятельность и применять эти умения на практике;
- неумение учащихся переносить знания из одной образовательной области в другую, из учебной ситуации – в ситуацию жизненную.

Поэтому введение коллективных творческих проектов в начальных классах на уроках изобразительного искусства, важно и необходимо, поскольку обучающиеся, участвуя в работе, реализуют свои скрытые возможности, раскрываются их личностные качества, в том числе и коммуникативные, повышается самооценка, интерес к учебной деятельности, самостоятельность, самоконтроль [4]. По мнению Н.М. Сокольниковой, коллективные творческие проекты - это проекты , в которых дети выполняют отдельные, независимые друг от друга мини - проекты.

Деятельность в коллективном творческом проекте рассматривается как продуктивное общение, в котором осуществляются следующие функции [2]:

- информационная – обмен чувственной и познавательной информацией;
- контактная – готовность к приему и передаче информации;
- координационная – согласование действий и организация взаимодействия;
- перцептивная – восприятие и понимание друг друга;
- развивающая – изменение личностных качеств участников деятельности.

Подлинная коллективность предполагает не только наличие четких организационных связей, эффективно-продуктивную организацию дел, но и нравственную потребность в другом человеке, которая основывается на общем коллективном сознании. В качестве критериев подлинной коллективности, способствующей развитию коллективного проекта, выступают следующие показатели:

- общность интересов и осознанность цели работы каждым участником коллективной деятельности;
- неограниченность индивидуально-творческого проявления, наличие условий самовыражения и самореализации каждого;
- гуманистический характер общения, составление коллектива на основе добровольности и взаимных симпатий;
- доверие и взаимопомощь между членами коллектива;
- сочетание ролевого и личностного взаимодействия с периодической сменой лидеров.

Дубровская Л.И., рассматривая метод проектов в образовательной области «Изобразительное искусство» определила типы проектов, которые используются на практике, а именно [1]:

1. исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде рисунков, газет, компьютерного дизайна;
2. игровые (с элементами ролевых игр, когда дети входят в образ персонажей и решают поставленные проблемы);
3. социально-ориентированные: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн класса, летописей);
4. творческие (оформление результата в виде фрагмента урока, внеклассного мероприятия, праздника и т.д.).

В связи с этим отметим, что формами представления результатов коллективных проектов могут быть: книжки раскладушки, тематические стенды, стенгазеты, журналы, макеты, компьютерные презентации, дидактические материалы для уроков, сценарии праздников, коллекции, эмблемы, гербарии, поделки, публикации в школьной газете; рисунки; тематические альбомы; плакаты; костюмы; маски и др.

Хотелось бы отметить, что одной из особенностей использования коллективных творческих проектов является наличие специфических этапов работы над проектом, предложенные В.Ф.Феоктистовой, которые могут использоваться только на уроках изобразительного искусства.

Из вышеизложенного следует, что учащиеся овладевают элементарными технологическими знаниями, выполняют творческие задания с совместной учителем деятельностью. Постепенно доля самостоятельности от класса к классу возрастает.

Отметим, что при выполнении коллективного творческого проекта необходимо всем участникам очень хорошо знать структуру предстоящей работы (проекта), так как это в свою очередь влияет на качество и продуктивность

коллективного творческого проекта. Для того, чтобы учащиеся смогли эффективно выполнить проекты В.Ф. Феоктистова предлагает в помощь при работе над коллективным творческим проектом на разных ее этапах своеобразные памятки, дневник заполнения, контрольные лист.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую (коллективную), которую учащиеся выполняют в течении определенного отрезка времени.

Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенках. В процессе выполнения проекта один ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя.

Отметим, что наряду с основными этапами работы над коллективным творческим проектом существуют и основные три формы организации коллективных творческих проектов на уроках изобразительного искусства, разработанная Комаровой Т.С. и Савенковым А.И. (см. табл.1).

Таблица 1

**Формы организации коллективных творческих проектов на уроках изобразительного искусства
(по Комаровой Т.С. и Савенкову А.И.) [3]**

Формы организации	Характеристика
1.Совместно-индивидуальная форма	<p>Характеризуется тем, что участники вначале работают индивидуально с учетом единого замысла и лишь на завершающем этапе деятельность каждого становится частью общей композиции.</p> <p>Эта форма деятельности предполагает, что каждый ученик индивидуально выполняет изображение или изделие, которое на завершающем этапе становится частью, элементом коллективной композиции. Согласование действий каждого из участников совместного труда осуществляется в начале урока, на первом этапе при разработке идеи совместной композиции, при планировании дальнейшей работы, и в конце урока, на последнем этапе, когда составляется и обобщается коллективная композиция.</p>
2.Совместно-взаимодействующая форма	<p>Представляет возможности вести совместную работу одновременно всем участникам, согласовывая их действия на каждом из этапов коллективной деятельности. Учащиеся в совместном поиске творческого замысла и способов воплощения.</p> <p>Эта форма организации предполагает совместный характер действий всех участников на всех этапах работы. В данном случае продукт творчества есть результат коллективного творческого мышления, совместного планирования, активного взаимодействия всех участников на протяжении всей работы.</p> <p>Такая форма коллективной деятельности работы над проектом требует от каждого участника определенного опыта общения: умения сотрудничать, уважать чужую инициативу, защищать собственные идеи в процессе согласования вопросов содержания и формы, использования материалов и техники исполнения проекта. В коллективной работе над проектом, организованной в</p>

	форме сотрудничества, у учащихся совершенствуется опыт общения, умения сотрудничать, координировать свою деятельность и объективно оценивать результаты коллективного творчества.
3. Совместно-последовательная форма	Состоит в коллективном выполнении отдельных этапов работы. Предполагает последовательное выполнение учениками определенной технологической операции, когда результат работы одного ученика становится результатом деятельности другого.

Здесь коллективная творческая работа над проектом позволяет вовлечь в этот процесс большую группу детей, не имеющих опыта совместной работы, что является одним из достоинств данной формы работы, так как выполняя свою часть работы коллективного проекта, учащиеся знают, чем лучше он сам выполнит то, что ему поручено, тем лучше будет работа коллектива и сам продукт проекта.

Таким образом, проанализировав особенности использования коллективных творческих проектов для формирования коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста мы выделили следующие из них, а именно:

- наличие конечного общего продукта при работе над коллективным творческим продуктом
- наличие своеобразных этапов работы над коллективным творческим проектом на уроках изобразительного искусства;
- возможность применения основных форм организации при работе над коллективным творческим проектом на уроках изобразительного искусства.

Список литературы

1. Дубровская, Л.И. Метод проектов в образовательной области «Изобразительное искусство»: Методические рекомендации /Сост. Л.И.Дубровская. – М.:МИПКРО, 1999.
2. Колякина, В.И. Методика организации уроков коллективного творчества [] / В.И.Колякина. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004 - 176 с.
3. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И.Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
4. Сокольникова, Н.М, Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Сокольникова. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 256 с.

Андреева Е.С., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Фархшатова И.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Младший школьный возраст - это особый период в жизни каждого ребенка. Появление этого возраста связано с ведением системы всеобщего и неполного и полного среднего образования. Именно поэтому формирование толерантности в определенном возрасте носит важный характер.

Выделяемая проблема в педагогике появилась сравнительно не так давно, она вытекла, из тенденции изменения содержания образования в целом, а именно таких, как:

- гуманитаризация
- глобализация
- демократизация
- гуманизация

Содержание образовательных программ должно быть направлено на реализацию прав и свобод каждого человека, в системе образования должно включаться развитие общечеловеческих ценностей, приобщение к взаимопониманию между народами, уважение других религиозных взглядов.

На сегодняшний день очень актуально стало развитие базы нравственных основ каждого человека, как личности. Становление собственного Я, которое позволяет личности выходить за рамки внутреннего мира. Именно с этого и начинается воспитание демократической культуры и демократического сознания личности, терпимости и человечности, понимания и принятия другого. (Г.С. Батищев).

Д.В. Зиновьев, известный педагог, долго исследовал проблему формирования толерантности у младшего школьника. Он выдвинул новые требования по повышению квалификации каждого педагога, его мастерству, терпимости и социокультурного понимания. Дмитрий Николаевич Зиновьев выделял так называемые компоненты социокультурной толерантности, которые составляют, как писал Зиновьев, "триаду толерантности". Эта триада включала в себя уважение, доброту и симпатию (эмпатию), и их реализация происходила в конкретном виде деятельности. Все люди должны принимать друг друга такими, какие они есть, не прибегая к психологическому давлению [2, с. 489].

Воронова Л.В. в своих трудах предположила, что формирование толерантности у младшего школьника происходит по определенным уровням, условно она выделяла ряд стадий проявления толерантности у обучающегося:

○ 1 уровень – когнитивный - знания младшего школьника в области основных правил поведения человеческого общения, законов общества, понятий и принципов толерантности.

○ 2 уровень - эмоционально-оценочный- осознание обучающегося, что мир неоднозначен и многообразен.

○ 3 уровень - поведенческо-рефлексивный- самоанализ, самооценка ребенка, понимание и уважение другого человека, как личности, его прав и свобод, рефлексия.

«Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» в рамках Федерального государственного образовательного стандарта в сфере общественных отношений предполагает, что воспитание младших школьников должно обеспечить осознание себя гражданином Российской Федерации на основе принятия важных национальных нравственных ценностей, развитость чувства гражданской солидарности. Терпимость по отношению к другим, стоит рядом с независимостью убеждений, любовью к родине, достоинством, честью и другими качествами личности, представляется одной из важных ценностей младшего школьника, поскольку реализуется и интегрируется во всех направлениях гражданского воспитания [1, с. 276]:

– в сфере нравственного воспитания младшего школьника толерантность предстаёт как, выбор между добром и злом, должным и недопустимым;

– что касается патриотического воспитания обучающихся начальных классов, то здесь толерантность понимается как чувство индивидуальной ответственности за Отечество, любовь к России, своему народу, своей нации, малой родине, через осознание своей гражданской позиции.

– экологическое воспитание обучающихся младших школьников толерантности выражается как ответственность по отношению к природе, окружающей среде, своей планете, к своей малой родине

– с точки зрения правового воспитания детей толерантность принимается как уважение к правам каждой личности, свободам и обязанностям человека;

– эстетическое воспитание младших школьников воспринимает толерантность как ценностное отношение к прекрасному, признание гармоничного существования разного в едином;

– в трудовом воспитании обучающихся толерантность –это залог эффективного сотрудничества, взаимодействия без конфликтов;

– с позиций интернационального воспитания младших школьников толерантность трактуется как условие межнационального общения, проявление чувств равенства, дружбы, объединяющих национальности Российской Федерации;

Существуют необходимые условия формирования толерантности обучающихся младших школьников [3, с. 38]:

❖ включение обучающихся вместе с родителями, педагогами в социально и личностно значимую деятельность;

❖ преемственность в формировании толерантности на главных этапах формирования личности детей: семья, затем детский сад и школа.

Процесс формирования толерантного отношения младших школьников становится интересным и значимым для обучающихся, если учитель заботится о выполнении следующих условий:

- педагог опирается на возрастные особенности и интересы детей, поднимает актуальные проблемы;
- учитель обеспечивает эмоциональную среду обучающихся;
- создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, которая ведет к успеху и достижению всех поставленных целей;
- преподаватель учитывает положительное воздействие мнения обучающихся (что им интересно и важно), выполняющего функцию эмоционального заражения;
- учитель заботится о создании атмосферы взаимопонимания и доброжелательности в классе.

Каждому ребенку, школьнику свойственны определенные психические качества. Под этим понятием понимаются "относительно устойчивые психические особенности, проявляющиеся в различных видах поведения и деятельности ребенка, его отношении к окружающим и самому себе". Качества младших школьников начинают формироваться и проявляться в процессе взаимоотношения с окружающей средой. В число важных качеств личности выходит и толерантность. С поступлением в школу этот круг расширяется. И как сформируются те или иные качества личности во многом зависит от учителя. Поэтому преподавателю уже при первой встрече с младшими школьниками нужно наметить их возрастные индивидуальные особенности.

Таким образом, становление и развитие толерантности у младшего школьника - это движение в сторону свободной гуманной личности, и протекать оно должно с помощью индивидуального гуманистического личностно-ориентированного подхода учителя к обучающемуся.

Список литературы

1. Азаров, Ю. Н. Искусство воспитывать: книга для учителя / Ю. Н. Азаров. 2-ое изд. испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 306с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика-Пресс, 2009. - 536 с.
3. Щеколдина, С.Д. Тренинг толерантности / С.Д. Щеколдина. - М. : Ось-89, 2010. - 80 с

*Андреева Е.С., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мендыгалиева А.К.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОЧНОГО СЮЖЕТА В ТЕКСТЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Интересные задачи со сказочными героями занимают одно из главных мест в процессе обучения математикой младших школьников. Казалось бы,

математика и сказка - это понятия несовместимые. Сказочные задачи по математике - это такие задачи, в которых есть сказочный сюжет или сказочные герои. Однако, сказочные персонажи позволяют ввести необычные, увлекательные ситуации в математические задачи с выдуманным сюжетом. Ведь именно с помощью героев известных произведений задачи "становятся живыми". Именно такая формула "задача + сказка" помогает учителю добиться расположения обучающегося и найти путь в сферу эмоций ребенка. Действительно, желание помочь главному герою, который попал в беду, стимулирует умственную активность младшего школьника. Опыт проведения различных олимпиад, недель математики показал, что встреча детей со знакомыми героями сказок не оставляют их равнодушными.

Следует учитывать и обратную связь. После того, как младший школьник встретит в текстовой задаче того или иного героя сказки, ему захочется перечитать это произведение, окунуться в волшебный мир. При составлении задач в сказочной форме для обучающихся нужно добиваться, чтобы ситуации соответствовали духу самой сказки.

Симпатии детей оказываются на стороне положительных героев произведений. Добро побеждает. Зло наказывается, а отрицательные качества высмеиваются. Сказки и через математические задачи продолжают воспитывать младшего школьника.

Задания могут подбираться учителем в соответствии с программой конкретного занятия. Задачи, требующие наблюдательности, знаний, анализа ситуации, размышлений, должны быть доступными для обучающихся.

Такие уроки вызывают большой интерес к математике и помогают младшим школьникам в игровой форме усвоить элементарные математические представления.

Примеры таких задач представлены ниже:

Задача 1. Сюжет взят из народной сказки "Красная Шапочка", автор произведения Шарль Перро.

Красная Шапочка принесла бабушке 14 пирожков: с повидлом, с яблоком и с вишней. Пирожков с вишней - наибольшее количество. Причем, их вдвое больше, чем пирожков с повидлом. Сколько пирожков с яблоком?

Решение: пусть пирожков с повидлом 2, тогда с вишней $2 \times 2 = 4$ (пирожка).

Следовательно, с яблоком $14 - (2 + 4) = 8$ (пирожков). Но в этом случае пирожков с вишней не наибольшее количество.

Пусть пирожков с повидлом 3, тогда с вишней $3 \times 2 = 6$ (пирожков). Следовательно, с яблоком $14 - (3 + 6) = 5$ (пирожков).

Этот результат соответствует условию задачи.

Ответ: Красная Шапочка несла 5 пирожков с яблоком.

Задача 2. Сюжет по мотивам произведения А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»

Лиса Алиса и кот Базилио привели Буратино на пустырь.

- Это поле чудес: если закопаешь золотые монеты, наутро вырастет дерево, на котором будет в 3 раза больше золотых монет. Затем полученные монеты можно снова закопать в землю, и снова вырастет дерево с монетами. Так можно снять несколько урожаев. Мы можем посторожить ночью эти монеты.

В награду за услуги лиса Алиса и кот Базилио потребовали отдавать им после каждого урожая 9 монет. Подумав немного, Буратино не согласился с их требованиями. Он заявил, что после двух урожаев у него совсем не останется денег. Уж лучше он сам посторожит.

Сколько золотых монет было у Буратино?

Решение: второй урожай дает 9 монет. Значит, во второй раз Буратино посадит $9:3 = 3$ (монеты).

Первый урожай даст $3+9=12$ (монет).

Следовательно, в первый раз Буратино посадит $12:3 = 4$ (монеты).

Ответ: у Буратино было 4 золотые монеты.

Задача 3. Сюжет из произведения "Старик Хоттабыч", автор Лазарь Лагин.

Возраст старика Хоттабыча записывается числом с различными цифрами. Об этом числе известно следующее:

1) Если первую и последнюю цифры зачеркнуть, то получится двузначное число, которое при сумме цифр, равной 13, является наибольшим.

2) Первая цифра больше последней в 4 раза.

Сколько лет старику Хоттабычу?

Решение: наибольшим двузначным числом с суммой цифр, равной 13, является 94.

Пусть последняя цифра 1, тогда первая цифра $1 \times 4 = 4$. Но такая цифра в числе уже есть, а по условию все цифры должны быть разными.

Пусть последняя цифра 2, тогда первая цифра $2 \times 4 = 8$. В этом случае все цифры различные.

Ответ: старику Хоттабычу 8942 года.

Задача 4. Сюжет по мотивам русской народной сказки "Два жадных медвежонка".

Два медвежонка нашли головку сыра. Они долго спорили, как ее поделить, но никто не хотел уступать. Мимо пробежала лиса. Узнав, о чем спор, она предложила помочь, разломив головку сыра на 2 части так, чтобы одна из них была полкилограмма, а другая меньше. Затем она спросила, усмехаясь:

- Куски равны?

Жадные медвежата дали отрицательный ответ. Тогда лиса откусила от большей части, но так, чтобы от нее остался кусок меньше, чем другая часть, и повторила вопрос. И на этот раз медвежата сообщили, что получились неравные части. После этого лиса повторила откусывание еще 9 раз, каждый раз откусывая одинаковое количество сыра. В результате остались маленькие кусочки, причем один из них оказался на 20 граммов

больше другого. Лиса сказала, что медвежатам трудно угодить. Она отправила оба кусочка в рот и, вильнув хвостом, скрылась в кустах. Какова была масса головки сыра?

Решение: лиса всего откусила 10 раз - от каждой части поочередно по 5 раз. Значит, от каждой части откушено одинаковое количество сыра, то есть вторая часть содержит сыра на 20 граммов меньше, чем первая.

Первоначальная масса головки сыра была:

$$500 + (500-20) = 980 \text{ (г)}$$

Ответ: масса головки сыра 980 граммов.

Задача 5. Сказочный сюжет из произведения Сергея Михалкова "Три поросёнка".

Два поросёнка Ниф-Ниф и Нуф-Нуф бежали от волка к домику третьего - Наф-Нафа. Волку бежать до поросят (если бы они стояли на месте) 4 минуты. Поросятам бежать до домика 6 минут. Волк бежит вдвое быстрее поросят. Успеют ли поросята добежать до домика Наф-Нафа?

Решение: волку бежать до домика Наф-Нафа $4 + 6:2 = 7$ (минут). $6 < 7$, значит, поросята успевают добежать до домика Наф- Нафа.

Ответ: да, успевают.

Задачи со сказочным сюжетом являются важным средством познания математики младшими школьниками:

- ✓ участвуют в развитии познавательных процессов обучающихся;
- ✓ воспитывают волевые качества младших школьников;
- ✓ формируют эстетические чувства;
- ✓ развивают логику;
- ✓ вырабатывают умения строить суждения и умозаключения;
- ✓ формируют у младших школьников мотивацию к учебной деятельности и интерес к этой сфере. [3, с. 44]

Сюжетные задачи стремятся обеспечить связь математики с реальной жизнью, а умение решать такие задачи является показателем развитой логики у младшего школьника, способности к самостоятельной учебной деятельности. Также каждое задание следует сопровождать красочной иллюстрацией из той или иной сказки, чтобы обучающиеся могли вспомнить сюжет. Встреча младших школьников со сказочными героями пробуждает в детях желание перечитать литературное произведение. Чтобы сформировать полноценные математические представления и развить познавательный интерес младших школьников к решению текстовых задач, важно использовать "математические сказки". Сказочный сюжет очень привлекает детей. Вливаясь в события сказки, переживая вместе с героями, обучающиеся стремятся решить задачу. Учителю перед уроком необходимо подобрать определенный комплекс заданий, для различного возраста обучающихся, или составить задачу самому. Существуют определенные правила составления математических задач со сказочным сюжетом. [2, с. 36]

В одной из книг известный журналист С. Соловейчик поделился, как рассказывая однажды маленькому мальчику сказку, обратил внимание, что ребенок не столько следит за сюжетом, сколько пытается повторить движения рук взрослого: «Я думал, что учу его сопереживать героям сказки, а на самом деле он учился жестикулировать». Со стороны кажется, что придумывать задачи довольно просто: берешь сказочный сюжет, добавляешь числа- и всё, готово! Но так ли все просто...?

Итак, чтобы придумать "математическую сказку" нужно придерживаться определенных правил:

1. Прежде всего, сюжет сказочной задачи должен соответствовать содержанию сказки-прототипа.

Первым шагом при сочинении задачи на литературной основе будет выделение главных героев сказки и их наиболее характерных действий и признаков.

Например: Шарль Перро, сказка «Красная шапочка»: Главные герои: девочка, бабушка, волк, охотники... Красная шапочка несла пирожки, собирала цветы, шла по тропинке, разговаривала с волком...

Задача:

Красная Шапочка принесла бабушке 14 пирожков: с повидлом, с яблоком и с вишней. Пирожков с вишней - наибольшее количество. Причем, их вдвое больше, чем пирожков с повидлом. Сколько пирожков с яблоком?

2. Далее «гармонию» следует наполнить «алгеброй»: представить сказочный сюжет в виде условия задачи определенного типа.

Например, задачи с использованием понятий «цена, количество, стоимость» можно придумывать по сказкам А.С. Пушкина «Сказка о попе и его работнике Балде» или Лазаря Лагина, «Старик Хоттабыч», задачи "на движение" могут быть придуманы по сказкам Кореня Чуковского «Федорино горе», или Редьярда Киплинга «Маугли»; задачи с геометрическим содержанием можно встроить в сюжеты таких сказок, как, «Волшебник Изумрудного города»- автор произведения Александр Волков, или «Приключения Гулливера» -Джонатан Свифт и так далее.

3. При этом сказочная задача должна быть с правдоподобностью используемых числовых данных, которые не всегда определяются соответствующим концерном.

Например, принцесса на горошине могла спать на 11 перинах, а не на 77 (хотя оба числа в пределах 100), старуха могла захотеть новое корыто длиной 1 м 6 дм, а, наоборот, 6 м 1 дм — вряд ли, скорость хромой Серой шейки не может быть больше скорости зайца или лисы. То есть после того, как задача составлена, необходимо окинуть ее беспристрастным взглядом...

Таким образом, задачи со сказочным сюжетом нравятся детям. Являясь занимательными по форме, они усиливают интерес к самой задаче, побуждают ребенка решать проблему, вызывают желание помочь любимившимся героям. Очень важно подобрать посильные для учеников задания, соответствующие их

возможностям, развитию. Ведь часто бывает, что даже смысленный ученик не хочет просто прочитать задачу, не то что решать ее, а поэтому целесообразно использовать внешнюю занимательность текстов. Цель может быть достигнута, если условие задачи будет похоже на сказку.

Список литературы

1. Артемов, А. К. Теоретико-методические особенности поиска способов решения математических задач /А.К.Артемов // Начальная школа. 1998 № 12 с.48-53.

2. Истомина, Н. Б., Нефедова, И. Б. Первые шаги в формировании умения решать задачи /Н.Б.Истомина, И.Б.Нефедова // Начальная школа, 1998, №11, с. 42-48.

3. Мендыгалиева, А.К. Использование фольклора как средство формирования интереса младшего школьника к изучению математики /А.К.Мендыгалиева // История и современность/ мат-лов ХХІХ преподавательской научно-практической конф. – Оренбург: Изд-во ОГПУ. – 2009. Т.10.С.50-56 (0,4 пл)

4. Мендыгалиева, А.К. Нестандартные задачи как средство развития творческого мышления младших школьников на уроках математики /А.К. Мендыгалиева // Теория и практика развивающего образования: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновска: SIMJET. – 2015. – С 186 - 198, объем 0,7 п.л.

*Балакирева Е.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Как сохранить и укрепить здоровье детей? Это важнейшая проблема современности. Ребенок от 6 до 17 лет посещает школу и находится в образовательном учреждении до 70% своего активного времени. Это обстоятельство накладывает на школу, наряду с получением образования, еще одну обязанность, связанную со здоровьесбережением учащихся. Важно в процессе обучения обеспечить гигиенически рациональные, соответствующие возрасту детей учебные нагрузки, занятия в условиях, отвечающих требованиям санитарных правил [4, с.15].

Одним из эффективных путей решения проблемы сохранения здоровья младших школьников является формирование у них знаний о здоровом образе жизни, которые формируются в урочной и во внеурочной деятельности. В ходе становления и развития представлений о здоровом образе жизни предпочтение

важно отдавать простым методам и приемам: «урокам здоровья», практическим занятиям, беседам, чтению, рисованию, наблюдению за природой, играм [2, с.75].

В контексте данного исследования видится целесообразным более подробное рассмотрение особенностей использования активных методов обучения при формировании потребности к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Большое значение в создании благоприятных условий для формирования у детей младшего школьного возраста данной потребности играет именно система начального образования. Забота об укреплении здоровья ребенка, как отмечает ряд авторов (А.Ф. Аменд, С.В. Васильев, М.Л. Лазарев, О.В. Морозова и др.) – проблема не только медицинская, но и педагогическая. Правильно организованная работа с детьми, в большей степени, обеспечивает формирование потребности к ЗОЖ.

Отметим, что активные методы обучения (АМО) – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом, выступают активными субъектами собственной деятельности. АМО - это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. За счет применения АМО деятельность учащихся превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность по наработке и преобразованию собственного опыта. В рамках изучения учебного курса окружающий мир, именно АМО могут выступать средством формирования потребности к ЗОЖ. Содержание учебного предмета «Окружающий мир» включает в себя раздел: «Правила безопасной жизни», в котором рассматривается ценность здоровья и здорового образа жизни; личная ответственность каждого человека за сохранение и укрепление своего здоровья; режим дня школьника, чередование труда и отдыха в режиме дня; личная гигиена; физическая культура, закаливание, игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья; номера телефонов экстренной помощи; первая помощь при лёгких травмах (ушиб, порез, ожог), обмороживании, перегреве, дорога от дома до школы, правила безопасного поведения на дорогах, правила безопасного поведения; забота о здоровье и безопасности окружающих людей и другие.

При изучении данного учебного содержания важно использовать многообразие АМО. Приведем классификацию АМО (автор Г.В. Борисова), рассмотрим особенности их использования на уроках окружающего мира (рис. 1.)

Анализ передового педагогического опыта, представленного в сети Интернет, а именно конспектов уроков и внеклассных мероприятий, видеоресурсов конкурсных работ учителей-практиков позволил выделить следующие интересные, на наш взгляд, АМО.

Имитационные АМО

Игровые: игровое проектирование

Метод актуализации опорных знаний «Магазин».

Цель: актуализировать знания учащихся по ранее изученной теме, подвести учащихся к изучению нового материала.

Участники: все обучающиеся.

Необходимые материалы: предметные картинки с изображениями необходимых предметов для ухода за зубами.

Проведение: на доске картинки с изображениями предметов. Каждый ученик подходит к доске, произносит фразу: «Я покупаю зубную щётку потому, что этот предмет пригодится мне для ухода за зубами».

Оценка результата: после покупки всех картинок подводится итог.

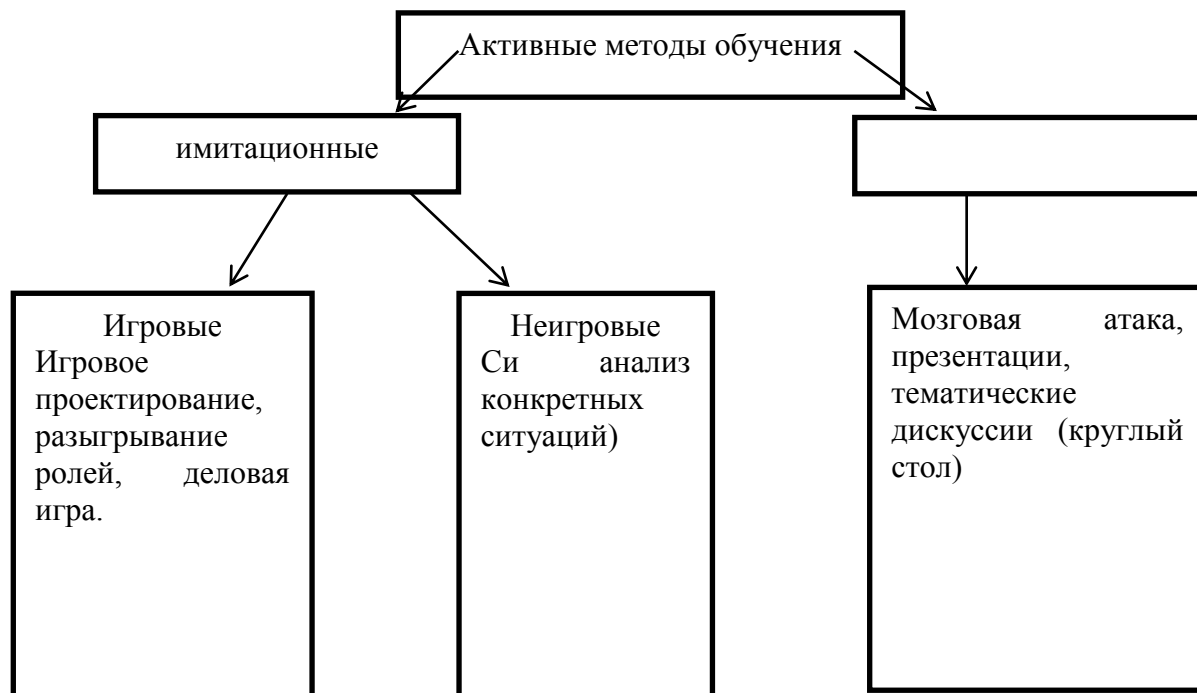


Рисунок 1. Классификация АМО

Метод использования фигуры «Куб».

В большинстве случаев приходится рассматривать преподаваемую тему в разных аспектах, и тогда прием «куб» облегчает этот процесс. На каждой лицевой стороне куба пишутся краткие указания. С этой целью из картона изготавливаются кубы высотой 15—20 см, на лицевой стороне которых пишутся, например, такие слова и выражения: описывай; сравнивай; связывай; анализируй; применяй; вырази свое отношение.

После этого ученикам представляется какой-то предмет, и учитель направляет усилия и стремления учеников по следующей схеме:

- Описывай. Внимательно посмотри на предмет, напиши все то, что знаешь о его форме, размере, цвете.
- Сравнивай. На что он похож? В чем его сходные и отличительные стороны?
- Связывай. О чем он заставляет думать?
- Анализируй. Как он создан? Из чего и как его делают?

- Применяй. Как можно пользоваться им?
- Выражай свое отношение. Выражай свое отношение «за» и «против».

Куб бросают, и каждый раз беседа идет вокруг той его стороны (без повторения), которая оказывается сверху. Полные и точные ответы поощряются. Эту работу можно организовать и с 6-ю учениками, а возможно делить класс на группы, и тогда каждая группа сформулирует и напишет свое мнение об одной стороне куба.

Разыгрывание ролей

Ролевая игра.

Ролевая игра — это игра по ролям событий и ситуаций, происходящих в реальной жизни на глазах учеников. Чтобы более ясно и доходчиво объяснить ученикам содержание новой темы, учитель предлагает, например, инсценировать по ролям ситуацию «Мы в походе». Структуру сцены и сценарий в ходе работы определяют сами ученики, распределяющие также роли по собственному желанию. Роли вкратце описываются учителем, предлагающим организовать игру в короткий промежуток времени. После ролевой игры проводятся групповые обсуждения. Основное значение ролевых игр заключается в том, что они обеспечивают легкое и быстрое понимание и усвоение сути событий, фактов, проблем и формируют в учениках навыки правильной речи, развивают их способности в ведении диалога. Воплощенные в исполнении учеников образы играют важную роль в обнаружении и выявлении их личных талантов и способностей.

Неигровые: ситуационные

Анализ конкретных ситуаций

Класс разбивается на подгруппы. Учитель раздает описание ситуаций, требующих принятия решения. Каждая подгруппа должна придумать варианты решения, оценить последствия и сделать выбор. Затем выступающие от подгрупп предлагают варианты, оценки и принятые итоговые решения.

Возможные ситуации:

- Колю старший приятель угощает пивом. Что делать?
- Сережа нашел в ящике стола открытую пачку папиных сигарет. Ему хочется попробовать.

На уроке окружающего мира можно использовать следующие **неимитационные АМО:**

Мозговая атака

Карточный штурм

Все идеи записываются на отдельных карточках. Как правило, это 3–5 предложений от каждого участника. Затем все вывешивается на доске, и можно приступить к процессу группировки. Удобно, если группа не очень большая или очень разнородна.

Групповой штурм

При таком подходе «мозговой штурм» проходит в группах из 5–7 человек, а затем каждая группа по очереди предлагает одну новую идею. Его

лучше использовать, если число участников больше 15 и помещение не позволяет свободно услышать каждого участника.

Тематические дискуссии (круглый стол):

Метод «Светофор»

Цель: выражение мнения детей. Умение начать беседу.

Участники: все обучающиеся

Время: 5-10 минут

Материалы: подготовленные тезисы; по красной, жёлтой и зелёной карточке каждому ученику.

Каждый ученик получает карточки. Учитель зачитывает тезисы по одному. Ученики, согласные с тезисом, поднимают зелёную карточку. Несогласные – красную. Сомневающиеся и воздерживающиеся от решения – жёлтую. Всякий раз необходимо предоставлять ученикам несколько минут на обдумывание решения. Если тезис требует обсуждения, учеников просят обосновать их положительную или отрицательную реакцию. Если дискуссия угасает, следует переходить к следующему тезису.

Метод «На линии огня». Дискуссия.

Тема: «Режим дня» За или против.

Участники делятся на две группы. Одна группа отвечает за аргументы «за», другая за аргументы «против». Группы начинают дискуссию по предлагаемому вопросу или тезису. Каждая группа пытается убедить друга друга в своей правоте.

Обсуждение любого вопроса занимает важное место в течение всего урока. Причиной обмена мнениями выступает неоднозначное восприятие учащимися какой-либо идеи или эпизода, содержащегося в учебнике. Учебная дискуссия возникает вокруг спорных вопросов. В процессе дискуссии ученики выражают свое отношение к обсуждаемому вопросу, демонстрируют свои знания, готовятся самостоятельно решить какую-то проблему, приобретают навыки сбора информации. Этот прием состоит из выдвижения определенной проблемы и из ее обсуждения. Учитель (возможно, и один из учеников) выдвигает одну тему, один проект, дает классу «научную работу» типа: «Что значит быть здоровым?». Ученики задумываются, отвечают по сути, каждый выражает свое мнение по предложенной теме с помощью обобщающей речи учителя участники дискуссии овладевают общим представлением об обсуждаемой теме.

Необходимо отметить, что именно АМО обеспечивают продуктивную деятельность учеников и привитие им элементарных исследовательских умений; сотрудничество учителя с учеником и учеников друг с другом; создание обстановки социального равенства и психологического комфорта; формирование творческого мышления. Применение АМО позволяет обеспечить эффективную организацию и поэтапное осуществление игрового образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлеченности в учебную, проектную, исследовательскую деятельность, формирования качеств личности, моральных и нравственных установок,

ценностных ориентиров [1, с.207-212]. Использование в учебном процессе перечисленных выше АМО будет способствовать формированию у младших школьников потребности к ЗОЖ.

Список литературы

1. Аллахвердиева, Л.З. Использование активных методов обучения в начальных классах/ Л.З. Аллахвердиева// Зарубежный опыт. – 2014 – С.207-21.
2. Лисицын, Ю.П. Здоровый образ жизни / Ю.П. Лисицын, И.Н.Ступаков. –М.: НЦССХ им. А.Н. Бакулева РАМН., 2008. 75с .
3. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия» 2007. – С.405
4. Щликман, И. Национальный проект «Здоровье» и школа / И. Щликман // Народное образование. – 2007. – № 4.

*Белова К.А., магистрант ОГПУ
Научный руководитель: Мендыгалиева А.К.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г.Оренбург*

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Развитие у детей критичности мышления – это одна из важных задач начального обучения. Умение мыслить критически, выполнять умозаключения без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определенным правилам – необходимое условие успешного усвоения учебного материала по математике.

Младший школьный возраст является периодом активного пропедевтического развития критичности мышления, характеризующимся следующими особенностями осуществления основных логических операций: преобладанием чувственного, деятельного анализа над абстрактным, осуществлением синтеза преимущественно в наглядной ситуации без отрыва от действия с предметами, стремлением к подмене операции сравнения рядоположением объектов, связей и отношений между предметами и их свойствами, замене существенных признаков предметов их яркими внешними признаками.

На формирование критичности мышления положительное влияние будет оказывать систематическое выполнение целенаправленно подобранных заданий [1]. В начальной школе используется различный программный материал, способствующий развитию критичности мышления младших школьников: игры, задачи на сообразительность, задачи, веселые задачи, ребусы, головоломки и т.д.

С учётом содержания курса математики и возрастных особенностей учащихся, нами был составлен комплекс заданий, способствующий развитию

критичности мышления учащихся. Эти задания применялись нами на разных этапах урока. Разработанный комплекс заданий состоит из различных блоков заданий.

Темы цикла уроков: «Изучение единиц времени», «Задачи на движение», «Цена количество, стоимость».

Стадия вызова

Ученикам на листах предлагается таблица (прием «Инсерт») и дается задание: записать, какие единицы времени они знают. Затем ставится вопрос: что бы вы хотели узнать о единицах времени? На этапе осмысления учитель предлагает учащимся прочитать текст.

При работе с текстом использовать маркировочные значки:

«V»- то, что знаю

«+» - новая информация

« - « - думал иначе

« ? « - есть вопросы

«V»- то, что знаю	«+» - новая информация	« - « - думал иначе	« ? « - есть вопросы
Год			
Неделя			
Минута
Час			
Месяц			

После прочтения детям предлагается заполнить таблицу и дополнить фразу, в которой дети описывали сегодняшний день, используя как можно больше единиц измерения времени.

Прием развития критического мышления «Рассказ-активизация по ключевым словам». Задание: По опорным словам, которые появились у нас на доске, опишите сегодняшний день, используя как можно больше единиц измерения времени. (Например: «Сегодня 2 марта, вторник, зима, 2016 год, XXI век, 9 часов» и т.п.)

Тема урока была нами выбрана не случайно. При изучении остальных величин (массы, длины, площади) числа связаны между собой кратно 10, 100, 1000 и т.д. В единицах времени совсем другие числа. Часто дети путают, и 1ч. становится равным 100 мин. Надеюсь, применение технологии критического мышления обеспечит достижение качественно нового результата и такие ошибки исчезнут.

На стадии вызова наиболее часто используются следующие приёмы: «Верные, неверные утверждения»: учитель зачитывает верные и неверные утверждения, учащиеся выбирают «верные утверждения» из предложенных, обосновывая свой ответ [2].

Вопрос	ВЕРЮ	НЕ ВЕРЮ
Скорость – это движение		
Скорость – это расстояние между двумя точками.		
Скорость измеряют рулеткой		

<p>Скорость – это расстояние, пройденное телом за единицу времени. Скорость – это быстрая езда Скорость измеряют часами Чем больше скорость предмета, тем дальше он находится в пути Время движения объекта зависит от его скорости Если тела движутся одинаковое время, то и расстояние они пройдут одинаковое Чтобы найти скорость, нужно расстояние разделить на время</p>
---	-----	-----

Стадия рефлексии

На стадии рефлексии после изучения нового материала учитель снова возвращает детей к вопросам. При введении понятия «Площадь прямоугольника» на стадии вызов повторяем свойства прямоугольника через игру «Да-нет»

- Через точку можно провести только одну прямую (нет).
- Прямоугольник - это замкнутая ломаная линия (да).
- Прямоугольник - это четырёхугольник, у которого все стороны равны (нет).
- Треугольник, у которого две стороны имеют равную длину, называется равнобедренным (да).
- Треугольник, у которого один угол острый, называется тупоугольным (нет).
- Площадь - это сумма длин сторон прямоугольника (нет)

«Составление кластера»

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления.

Последовательность действий проста и логична:

Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы (модель «планета и ее спутники»).

По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы.

В работе с кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

- не бояться записывать все, что приходит на ум. Давать волю воображению и интуиции;
- продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут;
- постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

При изучении темы «Задачи на движение» на этапе обобщения стадия «Вызов» предлагаю детям составить кластер «Задачи»

- встречное движение
- противоположное движение
- движение вдогонку
- в одном направлении
- движение с отставанием

На этапе осмысления уместно прочитать словарную статью «Скорость» и сделать пометы.

«V» – то, что знаю	«+» – новая информация	«-» – думал иначе	«?» – есть вопросы

Скорость (словарь) –

- 1) та или иная степень быстроты движения
- 2) та или степень быстроты какого-нибудь действия вообще
- 3) расстояние, пройденное в единицу времени

Так как на разных участках пути тела движутся неравномерно, то в математике используют понятие «средняя скорость». Различные тела движутся с разной скоростью. Например, средняя скорость поезда 100 км/ч, человек движется со средней скоростью 4 км. в час, автомобиль в городе – 60 км/ч. В животном мире рекордсменами скорости являются гепард – 70 км/ч и улитка – 1,5 мм/с.

Скорости измеряются различными приборами: спидометром – автомобиль, лагом - корабль, скоростомером - поезд, анемометром измеряют скорость воздушных потоков, для современных велосипедов придумали компьютерный спидометр.

Так как скорость - это расстояние, пройденное в единицу времени, то найти ее можно разделив расстояние на время.

На уроке закрепления понятий «Цена количество стоимость» обобщая знания по данной теме и умение решать задачи, которые содержат денежные величины.

Прием «Корзина понятий» (на учительском столе небольшая плетеная корзина, которая наполняется высказываниями детей)

Давайте наполним нашу «Корзину понятий» тем, что узнали на предыдущих уроках, что вы знаете по теме «Цена, количество, стоимость» и всем тем, что относится к понятию «Деньги». Итак, начинаем!

Корзина идей

- Цена - это стоимость одного предмета.
- Деньги любят счёт.
- Стоимость - это количество денег, которые заплатили за товар.
- Деньги были металлические, их рубили, так появились рубли.
- Рубли можно поменять на иностранную валюту: доллары, евро-

Количество - это множество товара.

- В России две группы денег: монеты и купюры.
- Деньги можно хранить в банке, копилке.

- Деньги можно у кого-нибудь попросить в долг.
- Дружба дружбой, а денежки врозь.
- В магазине дают сдачу.
- Деньги воровать нельзя.
- Профессии, связанные с деньгами: продавец, кассир, почтальон.
- Когда денег не было, люди обменивались товаром.
- На деньги можно купить всё, кроме здоровья.
- Деньги надо зарабатывать.

При проведении *рефлексии* предлагаем учащимся закончить предложения

[3]:

Сегодня на уроке...

Работа в группе мне ...

Хочется пожелать, чтобы... и др.

Разработанный комплекс заданий, направленный на развитие критичности мышления учащихся, был внедрен в практику учебной работы. Использование специально подобранного нами программного материала из комплекса заданий на разных этапах урока способствовало развитию критичности мышления, отработке мыслительных операций у учащихся. Задачи таких уроков: интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры самостоятельности критичности мышления, предупреждение неуспеваемости, сохранения здоровья. Задания на критичность мышления почти всегда носят занимательный характер и этим привлекают даже тех, кто не любит математику. И главное, их решение развивает критичность мышление, что способствует успешному изучению основ любой другой науки.

Таким образом, необходимо проводить систематическую, целенаправленную работу по развитию критичности мышления младшего школьника на уроках математики.

Список литературы

1. Белокурова, Е. Е. Некоторые комбинаторные задачи в начальном курсе математики / Е. Е. Белокурова // Начальная школа. – 2008. – №1. – С. 20-23.
2. Зак, А. З. Занимательные задачи для развития мышления / А.З. Зак // Начальная школа. – 2007. – № 5. – 76 с.
3. Иванова, Е. Формируя критическое мышление: опыт работы школы № 204 им. М. Горького Российской академии образования / Е. Иванова // Школьная библиотека. – 2011. – № 3. – С. 21–23.

*Белоусова И.В., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Яковлева Т.В.,
канд. пед. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

К ПРОБЛЕМЕ ТОЛЕРАНТНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одна из важнейших задач современного гуманитарного образования - интернациональное воспитание учащихся, формирование толерантного сознания, профилактика экстремизма в межличностных отношениях. Именно дисциплины гуманитарного цикла формируют знания о культуре своего народа и культурных достижениях других стран, что способствует формированию у учащихся умения сопоставлять и оценивать эти достижения в духе объективности и толерантности. А это в свою очередь дает возможность воспитывать у учащихся осознанное чувство патриотизма, интернационализма и отношения к своей культуре и своему языку, а также культуре и языкам других народов как к национально-культурным ценностям. В этом мы видим актуальность поставленной проблемы.

Лингвистические дисциплины являются средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями. Однако для того, чтобы преподавание языка отвечало названным задачам, необходимо не только убедить учителей, преподавателей в необходимости работы над формированием личности учащегося, но и предоставить материал для реализации данных направлений в области гуманитарного образования.

Цели статьи - продемонстрировать возможности использования на уроках родного языка в начальной школе такой группы лексики как этнонимы, к которой в лингвистике относят наименования по национальной и государственной принадлежности.

Задачи: выявить степень разработанности исследования, выделить тематическую группу лексики – этнонимы, разработать фрагменты уроков по изучению представленных лексем, отразить основные моменты исследования в публикации.

К этнонимам относятся названия различных видов этнических общностей: наций, народов, народностей, племен, племенных союзов, родов и т.п., а также производные от них, изучением происхождения и функционирования которых занимается один из разделов ономастики – этнонимика. Происхождение этнонимов, их структурная организация и некоторые другие частные лингвистические вопросы находят свое отражение в трудах Г.Ф. Ковалева, А.А. Леонтьева [1, 2], однако в методической литературе не нашло отражение использование этнонимов на уроках родного языка в качестве средства интернационального воспитания. Научная новизна нашего исследования заключается в постановке самой проблемы, в обосновании необходимости

обращения к этнонимам, в разработке методических рекомендаций и фрагментов уроков по их использованию.

Ознакомление учащихся именно с этой группой лексики в качестве речевого материала обусловлено рядом причин. Современные школьные учебники практически не содержат информации о народах, населяющих нашу планету, о культуре, обычаях, традициях этих народов, о языках, на которых они говорят. В результате и школьники, да и взрослое население знают лишь те народы, которые часто появляются на газетных страницах и на экране телевизора (чеченцы, грузины, эстонцы), да и то только по имени. Отсутствие информации о других нациях и народностях приводит к тому, что «все народы Кавказа, глубоко различные и по происхождению, и по культуре, и по языку, и по религии, и по национальной психологии, сливаются для среднего россиянина в жуткого монстра «лиц кавказской национальности», литовцы, латыши и эстонцы становятся некими усредненными «прибалтами», а коренные жители государств Центральной Азии и вовсе неразличимы и неотличимы от «кавказцев» [2, с. 4]. Кроме того, «этнические названия являются специфически неотделимым компонентом национального самосознания того или иного народа, народности или какой-либо еще этнической общности. Это, пожалуй, сопоставимо только с личным именем человека, с той лишь разницей, что отдельно взятый человек не может испытывать коллективного чувства солидарности с одноименными ему Владимирами, Стоянами, Збигневами или Вуками в той же степени, как он ощущает его, осмысляя себя русским, болгаринном, поляком или сербом» [1, с. 18]. Специфическая особенность данной группы лексики дает возможность предположить, работа с этническими названиями будет способствовать формированию интереса к истории языков, культуре всех народов. Наконец, знакомство с этническими названиями других народов будет способствовать воспитанию интернационализма, чувства уважения ко всем остальным народам мира, что в наше время национальных войн, междоусобиц и ненависти является очень важным. Ведь о какой «дружбе народов» может идти речь, если о большинстве этих народов нам неизвестно ничего, кроме, может быть, названия. Использование этнических названий в качестве речевого материала даст возможность сформировать представление о других нациях и народах, их обычаях и традициях.

Работа по использованию этнонимов на уроках гуманитарного цикла в начальных классах не получила достаточного лингвистического и методического обоснования. Между тем этнонимы являются важнейшей принадлежностью словарного запаса языка, включают в свой состав значительное количество лексем, история которых представляет значительный интерес, так как неотделима от истории самого народа. Работа с этническими названиями может проводиться на разных этапах урока родного языка. В качестве материала могут использоваться как отдельные слова-этнонимы, так и тексты, включающие этнические названия. Приведем фрагменты некоторых уроков, на которых в качестве лингвистического материала использовались этнические наименования и проводилась работа с такими лексемами.

Опишем фрагмент урока русского языка в 3 классе. Тема: «Состав слова»

Цели: 1) познакомить детей с этимологическим словарем, с происхождением слова *Русь*; 2) закрепить умения разбора слов по составу; развивать внимание; 3) воспитывать любовь и уважение к своей Родине и своему народу, познакомить с обычаями, традициями русского народа.

1. Знакомство со словарем.

Слово учителя: Ребята, не всегда происхождение слова бывает нам ясным и понятным. Некоторые слова возникли в языке очень давно, и мы сейчас уже не можем ответить на вопрос: почему тот или иной предмет получил такое название. Другие слова пришли к нам из иностранных языков. Чтобы узнать происхождение таких слов нужно пользоваться специальным словарем – этимологическим. Писатель Л. Успенский написал такой словарь для школьников. Он называется «А почему не иначе?». Из него вы можете узнать о происхождении слов (учитель показывает словарь и вместе с детьми находит в нем значение нескольких слов). А почему называли нашу страну Русью? Не знаете? А вот послушайте, что пишет об этом писатель Романовский:

«Короткое – в один слог всего! – а какое просторное и загадочное слово! Оно пришло к нам из седой древности и навеки осталось с нами. Ученые высказали много соображений, что оно обозначает, и кто из ученых прав, а кто – нет, я не знаю. На сердце, я считаю, что у слова Русь много значений, как притоков у великой реки. Русь. Русские. Россия. Россияне. Ни мне одному представляется, что слова эти родственны словам: *русло*, т.е. ложе реки, по которому она течет; *русалка* – сказочная обительница рек и озер с прекрасным лицом и рыбьим хвостом; *роса* и производное от нее слово *росяница* – обильная роса, лежащая по утру на травах или деревьях. Иными словами *Русь* – это сторона, где много рек и озер, а *русский* – это человек, живущий у воды».

На уроках можно использовать тексты, знакомящие учащихся с обычаями, традиционными занятиями, культурой, особенностями языков разных народов. Приведем пример такого текста:

Давайте поговорим подробно о китайских иероглифах. В Китае используют иероглифы с 12 века до нашей эры. А в современном мире Китай – единственная страна, где используется настоящее иероглифическое письмо. Те же иероглифы стали использоваться в Японии, Корее, Вьетнаме. Китайский язык называют корневым, у его слов почти нет изменяемых частей. Такие слова удобно записывать иероглифами.

Этнонимы могут использоваться в качестве занимательного материала на уроках родного языка. Приведем примеры таких заданий:

1. На наборном полотне даны слова без первой буквы, без первой и второй букв, без двух последних, например, *г*, *ал*, *цы*. Последовательно прикладывая эти буквы к недописанным словам, учащиеся должны получить названия разных народов, живущих на планете.

(г) олландцы

(ал) банцы

украин (цы)

(г) рузины

(ал) тайцы

китай (цы)

2. Добавить слоги, чтобы получилось название народов.

не (мцы), ин (дейцы), та (джики), румы (ны), (буря) ты, лезги (ны), (яку) ты.

3. Составить из разрозненных слогов слова.

цы тай ки

После выполнения некоторых занимательных заданий можно проводить целенаправленную работу с теми или иными этническими наименованиями.

Приведем фрагмент урока:

1. Учитель: Посмотрите на доску. Вы видите два столбика. Я предлагаю вам добавить слоги из одного столбика к слогам другого, чтобы получились новые слова.

каза жи

кирги цы

китай хи

- Какие же слова у вас получились?

Поскольку этнонимы по своей частеречной принадлежности относятся к именам существительным, то наиболее удачным является использование таких лексем в процессе работы над этой частью речи. Так, при изучении темы «Изменение имен существительных по числам» можно использовать следующее задание: записать слова, диктуемые учителем, в столбик, рядом записать соотносительную форму числа. Над каждым словом указать число, поставить ударение. Выделить окончание. Например: *белорус – белорусы, украинец – украинцы, финны – финн, англичанин – англичане* и т.п. Затем проводится работа с текстами, в которых рассказывается об этих народах. Сообщения могут быть подготовлены детьми при помощи учителя.

Мы привели лишь некоторые возможные формы работы с этническими наименованиями, которые можно использовать на уроках родного языка в начальной школе. Считаем, что на таких уроках лингвистические знания, приобретаемые в процессе изучения родного языка, будут способствовать расширению научного кругозора школьников, развитию их познавательных способностей. Такие уроки не только активизируют и обогатят словарь младшекласников, но и будут содействовать воспитанию интернационализма, национального самосознания, чувства любви к своему народу и уважению ко всем остальным народам мира. Знакомство младших школьников с этнонимами не только обогатит знания учащихся, но и может повлиять на формирование высоких гражданских и нравственных качеств подрастающего поколения, что является актуальным и своевременным. Одна из основных целей филологического образования сегодня - воспитание через систему предметов филологического цикла духовно богатой, нравственно-ориентированной личности, человека, любящего свою родину, свой народ, язык и культуру и уважающего традиции и культуру других народов.

В качестве перспектив дальнейшего исследования мы видим разработку целостной системы интернационального воспитания школьников на различном лингвистическом материале.

Список литературы

1. Ковалев, Г.Ф. Этнонимия славянских языков: номинация и словообразование / Г.Ф. Ковалев // Автореф. дисс. ...док. филол. наук.- Воронеж, 1995.- 23 с.
2. Леонтьев, А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии / А.А. Леонтьев. - М: Академия. - 2008.- 143 с.

*Бужинская Я.Н., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Иващенко Е.В.,
канд. пед. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Начальной школе отводится особая роль в формировании универсальных учебных действий (УУД), так как именно младший школьный возраст является самым ответственным этапом развития личности, в этот период происходит становление учебной деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования выделено три группы УУД: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные. В нашей работе мы рассмотрим особенности формирования логических универсальных учебных действий младших школьников. Группа логических универсальных действий включает такие действия как:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в т. ч. самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепочки рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование [2, с.30].

По мнению исследователей, уроки технологии создают уникальную возможность для целенаправленного обучения детей операциям анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и других логических универсальных действий.

Аналитическая деятельность для детей младшего школьного возраста достаточно сложна в силу возрастных особенностей их восприятия и мышления. В исследованиях психологов отмечается, что многие операции анализа вполне доступны младшим школьникам. Например, В.А. Крутецкий

отмечал: «Младшие школьники неточно и ошибочно дифференцируют сходные объекты. Это связано с возрастной слабостью аналитической функции при восприятии. Однако не следует думать, что учащиеся I и II класса вообще не способны к анализу, к вычленению признаков, деталей. Порой младшие школьники замечают такие детали, которые ускользают от внимания взрослого. Детям свойственна слабость углубленного, организованного и целенаправленного анализа при восприятии. Часто они выделяют случайные детали, на которые не обратит внимания взрослый, существенное же и важное при этом не воспринимается. Таким образом, имеет место самое общее, глобальное «схватывание» предмета, связанное с его узнаванием, и на этом фоне совершенно случайное восприятие отдельных и часто несущественных деталей и особенностей» [3, с. 59]. Следовательно, дети не умеют анализировать не потому, что к анализу они не готовы в силу возрастных особенностей, а потому что их этому никто целенаправленно не учит.

Урок технологии создает уникальную возможность для целенаправленного обучения детей операциям анализа, как никакой другой урок. Ученикам на каждом уроке перед изготовлением изделия необходимо проанализировать образец: его можно подержать в руках, рассмотреть со всех сторон, снять или переместить отдельные детали, заглянуть внутрь. Мысленный анализ может сочетаться с реальным разбором предмета на части. Таким образом, выделение в объекте главного, существенного, или второстепенного, вспомогательного происходит легче, т.к. мыслительные операции сочетаются с практическими действиями, которые позволяют контролировать и уточнять данные, полученные путем абстрактных рассуждений.

Перед практической работой учащихся на уроке технологии, для полного и четкого представления детьми конструкции изделия необходимо проводить анализ задания. Он может быть организован с опорой на образец изделия, на его изображение в виде художественного или технического рисунка, чертежа; осуществлен в словесной форме (устно и письменно) и в графической форме (в виде рисунков и чертежей) [1, с. 40].

По мнению Е.В. Алексеенко, устный анализ образца изделия может быть организован с помощью вопросов:

- 1) Что это за изделие? Каково его назначение? Какова его общая форма? На что похож данный объект?
- 2) Из каких частей оно состоит, Каково назначение каждой части? Какая часть главная? Какова форма каждой части?
- 3) Из каких деталей собрано изделие? Сколько одинаковых из них? Сколько разных? Какова форма деталей?
- 4) Как соединены части и детали в изделии: подвижно, неподвижно, вразъем? С помощью чего сделано это соединение? Какая особенность в конструкции изделия?
- 5) Из каких материалов выполнено изделие? Его части? Детали? Каковы их свойства? Почему именно они использованы для изготовления изделия?

Какие инструменты потребуются для работы? [1, с. 42].

Конечно, это перечень примерных вопросов, в каждом конкретном случае он может быть дополнен.

Анализ образца изделия усложняется от класса к классу. Это связано с увеличением объема знаний детей, накоплением ими опыта практической деятельности, усложнением конструкции изготавливаемых изделий. Дети учатся сравнивать данную конструкцию с конструкцией, которая им уже знакома, обосновывать принцип данного устройства или технологию изготовления изделия.

Анализ образца в 3-4 классах требует от учеников знания технической терминологии, принципов действия некоторых машин и механизмов. Наиболее трудными для восприятия являются графические инструкционные карты. В задачу учителя входит ознакомление учащихся с условными графическими обозначениями, формирование навыков чтения инструкционной карты. Важно, чтобы учитель подвел детей к выводу: главное – научиться «слушать линии», «читать чертежи», которые всегда говорят, что надо сделать (разрезать, согнуть, нанести клей и т.п.).

В каких-то случаях на данном этапе достаточно проанализировать задание лишь в самом общем виде и наметить план работы над изделием. На других уроках может потребоваться более детальный анализ, в процессе которого ученики также получают новую информацию, необходимую для работы. Анализ задания может быть разделен на несколько частей, каждая из которых непосредственно связывается с практической работой над изделием. Содержание, формы и методы подготовительной работы и проведения анализа задания зависят также от вида конструирования, которое запланировано на уроке.

Необходимо также отметить, что одним из видов учебной деятельности учащихся на уроках технологии являются простейшие наблюдения и исследования свойств материалов, способов их обработки, конструкций, их свойств, принципов и приемов, их создания. В ходе проведения опытов по исследованию свойств материалов у учащихся формируется логическое универсальное действие «сравнение». Сравнение – логическая операция, состоящая в установлении сходства и различия между предметами и явлениями. Под сравнением понимают умственные акты, посредством которых в воспринимаемых объектах обнаруживают сходство или различие (или того и другого вместе). Например, изучая свойства бумаги и картона, учащиеся сравнивают их по различным показателям, делают вывод, какой материал более прочный, эластичный и т.д. Позже, изучая свойства ткани, они сравнивают уже свойства ткани и бумаги. Учителю полезно предлагать детям алгоритм сравнения свойств материалов, а также давать задание – заполнять таблицы, которые позволят сравнить свойства разных материалов.

Необходимо отметить, что на уроках технологии формируются и другие логические универсальные действия.

Список литературы

1. Алексеенко, Е.В. Современные требования к урокам технологии в начальной школе: метод. рекомендации / Е.В. Алексеенко. – 5-е изд. – Орел: БОУ ОО ДПО (ПК) С «Орловский институт усовершенствования учителей», 2013. – 104 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.; под ред. А.Г.Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1989. – 303 с.

*Воценко И.В., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Иващенко Е.В.,
канд. пед. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В начальной школе одной из важных задач уроков изобразительного искусства является формирование графических умений у младших школьников.

В педагогических исследованиях нет единого мнения о сущности графических умений. Так, например, Т.С.Комарова определяет графические умения как исполнительный компонент художественной деятельности [1, с.24]. Она выделила три группы графических умений:

1) группа исполнительских умений (умение пользоваться законами воздушной и линейной перспективы в процессе рисования);

2) группа инструментальных умений (умение работать с различными рисовальными материалами: карандаш, краска, гуашь, пастель, сангина и использовать их основные свойства и т.д.);

3) группа художественно-выразительных умений (умение использовать основные выразительные средства рисунка: линия, штрих; умение графическими средствами достигать образного решения в передаче объектов, выявляя яркие характеристики изображаемого (создание художественного образа и т.д.) [1, с.26].

С первых уроков изобразительного искусства учитель работает над развитием графических умений детей, подбирает различные методы и приёмы для развития графических умений, в соответствии с особенностями всего класса, а также отдельно взятых обучающихся.

Под методами развития графических умений следует понимать систему действий педагога, организующего практическую и познавательную

деятельность детей, которая направлена на усвоение содержания, определенного программой.

По мнению Т.С. Комаровой, традиционно методы развития графических умений классифицируются по тому источнику, из которого дети получают знания, навыки и умения, по тем средствам, с помощью которых эти знания, навыки и умения преподносятся [1, с.47]. Так как дети школьного возраста приобретают знания в процессе непосредственного восприятия предметов и явлений окружающей действительности и из сообщений педагога (объяснение, рассказы), а также в непосредственной практической деятельности, то выделяется классификация методов развития графических умений следующим образом: словесные, наглядные и практические.

Словесные методы обучения используются учителем наиболее часто. Это такие методы, как рассказ, беседа, объяснение, уточнение последовательности действий, напоминание, вопросы. Если дети что-то забыли, предложение вспомнить, дополнить изображение и т. п. Кроме того, в ходе урока педагог может прибегнуть к образному сравнению («Деревья пухом зеленеют», «Как молоком облитые, стоят сады вишневые»), что, несомненно, направит внимание детей на выразительное решение изобразительной задачи.

Объяснение, рассказ, любое слово педагога, обращенное к детям, должны быть эмоциональными, чтобы вызвать у них положительный отклик, пробудить эстетические чувства, отмечает М.А. Габова. Этому будет способствовать образная характеристика предметов и явлений с использованием эпитетов, сравнений, стихотворных и песенных текстов. Вместе с тем педагог так проводит беседу, разговор с детьми, чтобы они не просто вспомнили те предметы и явления, которые им предстоит передать в рисунке, лепке, а установили бы связь данной темы с тем, что они изображали ранее, вспомнили бы способы изображения, которыми овладели.

Как подчеркнула М.А. Габова «Методы взаимопроникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие учителей и учащихся. И если мы можем в данный момент сказать об использовании определенного метода, то это лишь означает, что он доминирует на определенном этапе» [2, с 7]. Методика преподавания органически связана с самой сущностью преподаваемого предмета, со знанием объекта воздействия, т. е. того человека, растущего, развивающегося, к которому она применяется.

Руководствуясь этим указанием применительно к образному характеру изобразительной деятельности, следует выделить игровые приемы развития графических умений. Приемами обучения в дидактике называют отдельные детали, составные части метода. Например, показ иллюстраций или предмета в процессе изображения с целью уточнения представлений ребенка о форме, величине, цвете или других качествах предмета (если он в чем-то затрудняется) является приемом обучения.

Методы и приемы обучения находятся в диалектическом единстве и могут переходить один в другой. Так, показ нового способа изображения относится к методам, а показ ребенку знакомого способа изображения у доски

или индивидуальный показ педагога в процессе занятия тому, кто в этом нуждается (например, ребенку, с трудом осваивающему способ изображения или пропустившему много занятий и забывшему тот или иной способ), можно назвать приемом обучения.

Выбор методов и приемов проведения урока, направленного на развитие графических умений зависит от ряда обстоятельств. Прежде всего, педагог определяет цели и задачи развития графических умений. Отбор методов требует учета специфики вида деятельности, а также знания возрастных особенностей младших школьников и уровня их овладения конкретной деятельностью.

Для того, чтобы педагог имел возможность выбрать наиболее эффективные методы, он должен знать разные классификации. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить четыре метода обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает: объяснительно-иллюстрационный, репродуктивный, частично-поисковый или эвристический, исследовательский [3, с.118].

1. Объяснительно-иллюстративный метод обучения. Осуществляется как лекция, рассказ, беседа, объяснение.

2. Репродуктивный метод. Преподаватель составляет задание для учащихся на воспроизведение ими знаний, способов деятельности, решение задач, таким образом, ученик сам активно воспроизводит учебный материал: отвечает на вопросы, решает задачи и т.д. в результате формируются «знания-копии».

3. Частично-поисковый, или эвристический, метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями.

4. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа учащиеся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Если в указанную классификацию внести некоторые уточнения, то все разнообразие методов обучения можно разделить на пять следующих групп:

а) методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, лекция, беседа;

б) метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала;

в) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;

г) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, практические работы;

д) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, практические занятия;

е) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: наблюдение за работой учащихся, устный опрос (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), выставление поурочного балла, проверка домашних работ, программированный контроль [4, с.85].

Особо следует выделить организацию обследования предметов, предлагаемых для изображения. Как отмечала Н.М. Сокольникова, обследование – это организованный педагогом процесс восприятия предмета. Организация заключается в том, что педагог в строго определенной последовательности выделяет стороны и свойства предмета, которые должны усвоить дети, чтобы затем успешно изобразить его в рисунке. В процессе такого восприятия у детей формируются отчетливые представления о тех свойствах и качествах предмета, которые важны для его изображения (форма, величина, строение и цвет). Педагог учит детей воспринимать. Самостоятельно они не владеют этим процессом. Форма, строение, цвет, прежде всего, воспринимаются зрительно, поэтому предметы сначала рассматриваются. Для уточнения таких свойств предметов, как объемная форма, величина, качество поверхности (шероховатость, гладкость), требуется наряду с рассматриванием и ощупывание – осязательное восприятие [5, с.22].

Только активизация детей в процессе обследования обеспечит эффективность занятия. Обследование надо закончить так, чтобы детям было понятно, как приступить к созданию изображения. Целесообразно спросить детей, с чего они начнут рисовать. Такой переход к процессу создания изображения подводит младших школьников к практическому методу работы. Учитель, рассказывая и показывая учащимся последовательность ее этапов, приучает их действовать в определенном порядке. Вопросы и напоминания в процессе создания изображения помогают вспоминать и уточнять порядок работы. Если учащиеся постепенно овладеют этим умением, и сами будут планировать очередность действий, определять их наиболее целесообразную последовательность [5, с.124].

Необходимым условием эффективности развития графических умений младших школьников является введение в структуру уроков изобразительного искусства отдельных игровых элементов и художественно-дидактических игр. Значение этого условия предопределяется, прежде всего, самой сущностью игры. Она заключается в воспроизведении детьми действий взрослых, помогающих познавать окружающую действительность. В качестве специфических игровых моментов выступают направленность на

удовлетворение интересов ребенка, ярко выраженный самостоятельный характер, самоорганизация, творческое начало, удовлетворенность и радость, получаемые в результате игры, ее обращенность в будущее [5, с.303].

Существенное значение игры в воспитании художественно-творческой активности на уроках изобразительного искусства обусловлено тем, что она всегда связана с переживанием ребенком положительного эмоционального состояния; введение игровых ситуаций увлекает ребенка, создает благоприятный эмоциональный тонус, стимулирует проявление творческих способностей. Игровые моменты в изобразительной деятельности усиливают внимание детей к поставленной задаче, стимулируют мышление, воображение, фантазию. Вместе с тем и здесь должна быть соблюдена педагогически целесообразная мера – изобразительная деятельность младших школьников это труд, хотя и носящий ярко выраженный художественный характер. Поэтому речь идет о соединении этого вида труда с игрой, а не о подмене изобразительной деятельности игрой [5, с.304].

По мнению Н.М. Сокольниковой, на уроках изобразительного искусства целесообразно использовать в основном кратковременные игровые моменты, отдельные компоненты игры как средство усвоения необходимых знаний, умений и навыков, а также для осуществления преемственности в изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста.

Художественно-дидактические игры влияют на развитие графических умений у детей младшего школьного возраста, ибо в них требуется выполнить логические операции анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения. Также дети знакомятся с основами симметрии, конструкции, пропорциями, формой предметов, их пространственным расположением; эти игры, активизируя эмоциональную сферу детей, способствуют их общему развитию через развитие изобразительной деятельности.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей младшего школьного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка [6, с.15].

Независимо от вида дидактическая игра имеет определенную структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Игра, используемая для развития графических умений младших школьников, должна содержать, прежде всего, обучающую дидактическую задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями. Игровые действия составляют основу дидактической игры – без них невозможна сама игра. Они являются как бы рисунком сюжета игры. Обязательным компонентом игры являются и ее правила, благодаря которым педагог в ходе игры управляет поведением детей, образовательным процессом.

Таким образом, обязательными структурными элементами дидактической игры на уроках изобразительного искусства являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила. Игры и игровые

упражнения, направленные на развитие графических умений младших школьников на уроках изобразительного искусства занимают значительное место в системе учебных ситуаций.

Итак, для развития графических умений в реальном педагогическом процессе на уроках изобразительного искусства применяют разнообразные методы и приемы обучения в диалектическом единстве. Продумывая методику проведения урока, педагог учитывает индивидуальные особенности учащихся, чтобы обеспечить индивидуальный подход в процессе обучения. Только такой подход сделает процесс развития графических умений эффективным, позволит развить творческие способности каждого ребенка.

Список литературы

1. Комарова, Т.С. Обучение детей технике рисования / Т.С. Комарова. – М.: Педагогика, 1994.
2. Габова, М.А. Путешествия по стране Графика. Технология развития основ графической грамоты у детей 6 – 7 лет / М.А. Габова// Образование в современной школе. – 2003. - № 10. – С. 120.
3. Неменский, Б.М. Особенности обучения школьников по программе Б.М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд»: лекции 1-4 / Б.М. Неменский, И.Б. Полякова, Т.Б. Сапожникова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 124 с.
4. Кузнецова, Л.М. Обучение учащихся 5-7 классов основам графической грамотности / Л.М. Кузнецова // Школа и производство. – 2006. - № 2. – С.157.
5. Сокольникова, Л.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Н.М. Сокольникова. – М.: Изд. центр Академия, 2002.
6. Абрамова, М.А. Беседы и дидактические игры на уроках по изобразительному искусству / М.А. Абрамова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

*Власенко К.Е., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ ПО ТЕХНОЛОГИИ

В основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Стандарт) лежит системно-деятельностный подход, который предполагает гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного

усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [6].

Следует акцентировать внимание на том, что новый Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, в частности, к формированию умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, а также к использованию приобретенных знаний и умений для творческого решения несложных конструкторских, художественно – конструкторских, технологических и организационных задач.

Решение конструкторских, художественно-конструкторских и технологических задач, по мнению Н.М. Конышевой, Е.А. Лутцевой, В.Д. Симоненко и др., заложит развитие основ творческой деятельности, конструкторско-технологического мышления, пространственного воображения, эстетических представлений, формирования внутреннего плана действий, мелкой моторики рук [2].

Исходя из анализа теоретической разработанности, практического осуществления и значимости проблемы дизайнерского образования, можно утверждать, что логика педагогической теории и практики на современном этапе выдвигает на повестку дня совершенно специфическую задачу: формирование у детей особого типа мышления, которое можно назвать "дизайнерским мышлением", что напрямую связано с художественным конструированием.

Учебная программа по технологии для начальной школы воспроизводит современные требования к модернизации технологического образования при сохранении традиций российской школы, в том числе и в области трудового обучения, учитывает психологические закономерности формирования общетрудовых и специальных знаний и умений, обучаемых по преобразованию различных материалов в материальные продукты, а также возрастные особенности и возможности учащихся младшего школьного возраста [4].

Принципиально важную роль на уроках по технологии и внеклассных занятиях в школе занимает конструирование, где учащиеся получают первоначальные сведения о моделях, знакомятся с технической терминологией, производством, рабочими профессиями. По своей сути, конструирование является творческим видом деятельности.

Термин «конструирование» (от лат. *construere*) означает приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов. Л. Парамонова под детским конструированием понимает, создание разных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного (мох, ветки, шишки, камни и т.п.) и бросового (картонные коробки, деревянные катушки, резиновые шины, старые металлические вещи и т.п.) материала [2].

Конструкторская деятельность – это продуктивный вид деятельности, направленный на получение заранее задуманного определенного изделия,

который соответствует его функциональному назначению, отмечает Г.П. Калинина. В своих трудах, Л. А. Парамонова выделяет главную особенность детского конструирования – «в процессе художественного конструирования из разных материалов у детей складываются представления об обобщенных способах построения деятельности».

Как вид деятельности конструирование характеризуется целенаправленным поиском формы деталей, материалов для их изготовления, технологии изготовления, а также способов соединения деталей и их положения в пространстве с целью создания изделия с заданными свойствами [2].

В исследованиях Л.А. Парамоновой выделено два вида конструирования: техническое и художественное.

Художественное конструирование характеризует создание образов, которые передают особый характер изделия и отношения к нему, используя различные цвета, создавая фактуру и форму, например: веселый или грустный клоун, красивая принцесса [2]. По выражению А. В. Запорожца – это приводит к «развитию своеобразных эмоциональных образов».

Художественное конструирование понимается не только как украшение изделия, но и как вид художественного творчества, который развивает художественный вкус, способствует нахождению новых средств организации художественной среды.

На уроках технологии необходимо совместно с учащимися сформировать понимание того, что художественное начало присутствует при создании всех окружающих нас предметов, и каждый человек должен уметь создавать эстетически красивые вещи [3].

С этой целью можно использовать элементы художественного конструирования, которые предполагают в предмете:

- единство цвета и формы;
- сочетание материала и формы;
- соответствие формы назначению;
- пропорциональность различных форм в композиции [1].

Этот комплекс знаний и называется художественно-конструкторским или дизайнерским. Очень важно, чтобы ребенок проявил художественный вкус в практической деятельности: чувство цвета, ритма, формы и композиции, придав своей поделке выразительность.

Воспринимая окружающие предметы, соотношения различных форм, сочетания цветов, а также, получая соответствующую информацию на уроках в школе, дети усваивают определенную систему знаний о различных комбинациях, средств выразительности в художественном конструировании.

Эти знания способствуют формированию у ребенка пространственных представлений, цветоощущения, конструкторских знаний и знаний о композиции. Таким образом, выявлено, что художественно-конструкторские знания необходимо формировать с младшего школьного возраста, так как они

помогают восприятию красоты окружающего мира и развитию пространственных представлений [1].

В конструировании, наряду с конструктивно-техническими умениями: складывать, надрезать, склеивать бумагу и др., формируются обобщённые способы анализа действий, творческое мышление, способности к организации собственной деятельности и, что является важным, формируются умения решать художественно-конструкторские задачи.

В качестве формирования умения решать художественно-конструкторские задачи выделена определённая система упражнений [6]:

1. Знакомство с цветовым кругом. Основные цвета.
2. Составление композиции с использованием 1-2 форм, располагая ритмично.
3. Составление композиции с использованием 1-2 формы и 1-2 цветов, располагая ритмично.
4. Создание собственных композиций с использованием различных форм и цветов.
5. Использование знаний о контрастном сочетании цветов при изготовлении изделий.
6. Закрепление понятия "симметричность" и "асимметричность" при изготовлении аппликации.
7. Создание вещей определенного настроения (новогоднего)
8. Упражнения на формирование умений разбивки общей конфигурации предмета на элементарные геометрические фигуры.
9. Понятие "целесообразности". Задания, направленные на выявление функции предмета и его формы, на исключение лишнего предмета.
10. Понятие "проектирование". Создание проектов будущих, пока еще не существующих предметов.
11. Понятие "стиль", "стилевое единство". Подбор подходящих по художественным особенностям деталей к ансамблю предметов.
12. Проверка знаний детей о форме, цвете, их свойствах (комплексная самостоятельная работа).

Необходимо подбирать задания, связанные с обогащением чувственного опыта ребенка. Поскольку успешность творчества прямо пропорциональна этому опыту и запасу впечатлений. Их обогащение через целенаправленное визуальное восприятие – один из главных компонентов умения решать художественно-конструкторские задачи [1].

Существует необходимость сообщения младшим школьникам в доступном виде законов композиции, элементов цветоведения, правил изображения различных форм предметов на плоскости и в пространстве. Усложнение содержания художественно-конструкторских знаний влияет на переход детей от пассивного приобретения знаний к активному и творческому их применению в новых условиях, к решению других задач более глубоко и осознанно [4].

Таким образом, художественное конструирование – это творческая проектная деятельность, направленная на совершенствование окружающей предметной среды. Художественно-конструкторские знания необходимо систематически и целенаправленно формировать, начиная с младшего школьного возраста, это помогает восприятию красоты окружающего мира и развивает пространственные представления учащихся.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы пришли к выводу, что для формирования умения решать художественно-конструкторские задачи необходим системный подход и условия формирования навыков через организацию работы по ознакомлению и обучению.

У детей под воздействием впечатлений от новых находок проявляются новые оригинальные способы преобразования, нахождение соответствующих выразительно-художественных средств, для воплощения доступных и различных художественных поделок.

Список литературы

1. Кобышева, Н.М. Готовимся к школе. Художественно-конструкторская деятельность учащихся младшего школьного возраста. Дидактические материалы / Н.М. Кобышева. 2007. - 106 с.
2. Парамонова, Л.А. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности (младший школьный возраст) / Л.А. Парамонова. 2006. - № 7. - 49 с.
3. Прокопьева, М.М., Находкин, В.В., Ковтун, Т.Ю. Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов, посвященной Российской детской психологии / М.М.Прокопьева, Находкин В.В. Т.Ю.Ковтун // МЦНИП. – 2013. – 208 с.
4. Рытова, К.В., Разумова, С.О. Особенности организации художественно-конструкторской деятельности на уроках трудового обучения в начальных классах / К.В. Рытова, С.О. Разумова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. - № 50-1. – С. 168-176.
5. Синябрюхова, В.Л., Кретинина, А.Е. Художественно-конструкторский проект по технологии как средство формирования у детей младшего школьного возраста умения действовать в нестандартных ситуациях /В.Л.Синябрюхова, А.Е.Кретинина // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1448/17161>
6. Ушкалова, А.И. Методическая разработка «Конструирование из бумаги как основа формирование дизайнерского мышления у детей младшего школьного возраста» [Электронный ресурс] /А.И.Ушкалова // Инфоурок. 2017. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=38765>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение. – 2010. – С. 4-10.

*Горбачева А.Е., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Сулима Т.В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ИСПРОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Одной из главных тенденций современного образования признается его гуманизация, предполагающая целостное, разностороннее, гармоничное развитие ребенка. Необходимыми условиями формирования полноценной личности являются высокий уровень нравственности человека, его богатый духовный мир, хороший эстетический вкус. Все это развивается и формируется только при наличии у ребенка возможностей самореализации в обществе. В настоящее время социуму требуются яркие, креативные, творческие люди. В связи с этим разрабатывается множество инновационных методик, предлагающих различные пути воспитания, обучения и развития. Нестандартный подход к формированию современной личности реализует театральная педагогика.

Театральная педагогика – это не только специальная профессиональная дисциплина для творческих вузов и не отдельные приёмы одного из направлений образовательной области «Искусство», а целостная система образования, яркими представителями которой являются лидеры как профессиональной театральной школы (П. Н. Фоменко, О. П. Табаков, С. В. Женовач и др.), так и общего образования (Е. А. Ямбург, С. З. Казарновский, А. Н. Тубельский и др).

Актуальность нашей темы заключается в необходимости изучить основы использования театральной педагогики в условиях современного образования, выделить ее плюсы и минусы. Результаты работы могут быть использованы в качестве ориентиров в планировании современных уроков.

Эффективно ли использование элементов театральной педагогики в условиях современной школы? Школьная театральная педагогика предполагает систему работы с детьми, включающую различные формы и методы урочной и внеурочной деятельности в рамках общего и дополнительного образования. Это — различные театральные методики, внедряемые непосредственно в общеобразовательные уроки, классные часы, внеурочную деятельность.

Школьная театральная педагогика может включать в себя: организацию уроков театра и зрительской культуры, просмотры и обсуждения спектаклей (детских и профессиональных коллективов); театрализацию, игровые тренинги; постановки инсценировок, этюдов, миниатюр; участие в фестивалях, конкурсах, творческих лагерях.

С точки зрения психологии, театральная педагогика – это путь развития личности через призму сценического действия, где индивидуальное развитие движется по направлению от свободы выбора к успеху самовыражения.

Несомненным ее приоритетом является возможность участников педагогического процесса применять на себя разные социальные роли, что помогает как в становлении собственного самосознания, так и в дальнейшем профессиональном самоопределении. Театральная педагогика важна для успешного развития внимания, воображения и творческого мышления ребенка [2, с.120].

Целями и задачами театральной педагогики являются:

- Создание условий для всестороннего и гармоничного развития личности ребенка, раскрытие его дарований и способностей;
- Привлечение детей к музыкальному, литературному искусству и искусству в целом;
- Повышение уровня зрительской и исполнительской культуры;
- Воспитание эстетического вкуса и приобщение к современным формам и видам искусства;
- Раскрытие творческой индивидуальности детей через театральные формы самовыражения.
- Благополучная адаптация ученика в школьном коллективе; снижение стресса, вызванного переходом к учебной деятельности и ее освоением [1, с.262]

Успех в учебе зависит не только от количества и качества усвоенных ребенком знаний, умений и навыков, но и от благоприятной обстановки в классе, на уроке. Помимо этого, важно подчеркнуть значимость в процессе обучения индивидуальных психологических особенностей каждого ученика. Выделяют, как минимум, пять приемов, способствующих благополучной адаптации ученика к школьной жизни и усвоению школьных знаний. Их особенность состоит в том, что они тесно связаны с театральной педагогикой и составляют ее основу:

1. Активные действенные формы подачи и усвоения материала (в форме игр). Дети должны быть постоянно включены в действие урока (внеклассной деятельности). Такой прием помогает активизировать школьников, сохранять и удерживать их внимание. Использование элементов театральной педагогики здесь очень эффективно, так как именно театральные методы своей яркостью и разнообразием способны заинтересовать ребенка, и тем самым привлечь его внимание (и удержать его). Важно также умение удивить при подаче материала. Этот принцип способствует формированию положительной установки на восприятие материала и активизирует мыслительную деятельность школьника.

2. Эмоциональное выражение материала учеником. В театральной педагогике эмоциональность применяют не только учителя, но и ученики. Использование инсценировок, ролевых игр способствует развитию у школьника воображения, дети учатся выражать свои чувства, что помогает им снять нервное напряжение, избавиться от каких-либо внутренних психологических зажимов, страхов.

3. Ролевая игра. Главное правило этого приема: не смешивать образ и личность. Этот принцип давно и успешно использует коррекционная педагогика. Задачи

решать не умеет не Вася, а Буратино, которого играет Вася. И учит его уму-разуму не Маша, а Мальвина. Так у детей снимается страх неуспеха, интеллектуальный зажим. Но разве это принцип, интересный только в коррекционной педагогике? Очень эффективно использование ролевой игры и в обычной школе.

4. Ориентация на коллективное творчество. Для детей в сегодняшнем классе это очень важно — чувствовать себя принадлежащими к группе, чувствовать себя при этом личностями, и личностями сейчас, сегодня участвующими в процессе созидания общественных ценностей.

5. Ориентация на достижение конечного творческого результата. В современном уроке знания очень часто даются впрок и не реализуются в конкретной деятельности. Это, естественно, понижает мотивацию и эффективность. Необходимо организовать деятельность так, чтобы она давала конкретный конечный творческий продукт.

Задача педагогов состоит в том, чтобы для каждого ребенка найти способ общения, который помог бы ему стать целостной личностью. Надо помнить о непостижимой врожденной, генетически обусловленной предрасположенности ребёнка к творчеству и об удивительной гибкости детского мозга. Ребёнка нужно воспитывать во всём многообразии его способностей, соприкасаясь сразу со всеми его качествами, а так же совершенствовать способы взаимного общения ребёнка с миром.

Через театральную педагогику (элементы костюмирования, инсценирования, ролевые методы) учитель может увидеть не только задатки учеников, но и обнаружить какие-то эмоциональные переживания, скрытые страхи, увидеть ребенка глубже, чем он показывает себя.

Подводя итоги, мы выделим основные плюсы и минусы использования элементов театральной педагогики в современной школе. К минусам относятся: риск превращения процесса обучения в игру (в случае, если используемые методы театральной педагогики будут включать игровой материал, а обучающего и развивающего элемента нести не будут) и большие временные затраты, которые уходят как на подготовку (планирование) урока, так и на полноценную его реализацию. К плюсам же театральной педагогики можно отнести: возможность самовыражения у ребенка через раскрытие его творческих задатков, воспитание у обучающегося художественного вкуса, шанс для учителя «постичь» внутреннее состояние ученика (с помощью смены ролей и выражение эмоций самим ребенком), а также возможность для ученика применить на себя разные роли, «прожить» разные характеры и жизни.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что элементы театральной педагогики целесообразно и эффективно использовать в педагогической деятельности, однако нельзя злоупотреблять ими. Нужно уметь сочетать небольшое их количество с классической учебной деятельностью, не пренебрегая последним.

Список литературы

1. Косинец, Е.И. Театральная педагогика для школы / Е.И. Косинец // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 262-266.
2. Петрищева, Е.Ю. Использование театральной педагогики в ходе изучения иностранного языка / Е.Ю. Петрищева // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 120-121.

*Горбунова Н.Е., студентка УрГПУ
Научный руководитель: Филатова И.А.,
канд. пед. наук, профессор УрГПУ
г. Екатеринбург*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Систематическое внимание к проблеме повышения мотивации обучающихся к изучению русского языка – одно из важнейших условий успешности обучения в современной школе. В педагогической науке мотивация особенно востребована, так как она рассматривается в качестве ведущего фактора регуляции активности личности, ее поведения и деятельности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, А. М. Матюшкин, Д. Б. Эльконин и др.). База внешней и внутренней мотивации к обучению русского языка закладывается в младшем школьном возрасте. В своих исследованиях вопросу развития мотивации у школьников на уроках русского языка уделяли Г. Г. Городилова, А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. В. Напольнова, М. М. Разумовская, Л. А. Тростенцова, М. Б. Успенский, В. М. Шаталова, Е. Г. Шатова и др. Однако проблема формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) остается недостаточно изученной.

Становится очевидной необходимость дополнительного изучения особенностей мотивации у младших школьников с ТНР, проектирования и реализации психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР.

Психолого-педагогическая работа по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР представляет собой совокупность нескольких направлений:

1. Изменение содержания учебного материала

Работа в условиях данного направления, по нашему мнению, предполагает учет обязательных требований при наполнении содержанием учебного материала:

Использование педагогических технологий: личностно-ориентированных, развивающих, технологий проблемного обучения, игровых, ИКТ, здоровьесберегающих технологий.

Применение активных методов обучения, благодаря чему принципиально меняется роль учителя, который становится консультантом, наставником, старшим партнером. Школьник же превращается в активного участника образовательного процесса. Использование данных методов позволяет сделать уроки современными, насыщенными, творческими, отвечающими потребностям обучающихся. Эти методы обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала.

Также необходимо в учебном процессе использовать коррекционно-развивающие приемы: задания, игры и упражнения на развитие мелкой моторики, внимания, произвольности деятельности, памяти, мышления, специальные нейропсихологические и логопедические упражнения, упражнения для коррекции дисграфии и дислексии, физминутки, оздоровительные упражнения, игры на развитие навыков общения. Применение коррекционно-развивающих приемов на уроке является необходимым условием реализации образовательной программы обучающихся с ТНР.

Необходимым условием, на наш взгляд, является включение в содержание урока (занятия) занимательных игр и упражнений: дидактические, сюжетно-ролевые и деловые игры, упражнения для развития письма и письменной речи, игровые, творческие задания. Такие игры и задания побуждают обучающихся к самостоятельной деятельности по изучению материала, вызывают интерес к изучению русского языка.

2. Организация учебной деятельности

По нашему мнению, при организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие компоненты:

1) этапы формирования мотивации на отдельных этапах урока (занятия).

Традиционно выделяется 3 этапа: возникновение мотивации, подкрепление и усиление возникшей мотивации, мотивация завершения.

2) учет этапов изучения каждого раздела или темы учебной программы: 1. Мотивационный; 2. Операционально-познавательный; 3. Рефлексивно-оценочный.

3. Формы организации учебной деятельности

При организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие формы организации учебной деятельности:

1) применение различных форм организации деятельности обучающихся: индивидуальная, групповая, индивидуализированно-групповая, парная, коллективная.

2) использование различных форм организации урока, в том числе нетрадиционных (урок – викторина, урок – поиск, проектный урок, урок взаимобучения, урок – пресс-конференция, интегрированный урок, урок – сказка, урок – игра, урок – поход, урок самостоятельного поиска знаний и т.д.).

4. Социально-психологический климат

Нами выделены условия, которые необходимо учитывать при создании благоприятного социально-психологического климата:

1) использование методов создания благоприятной психологической атмосферы.

2) учет личности педагога: сформированные личностные качества, стиль его педагогической деятельности, установки и действия.

Личностные качества, необходимые педагогу для эффективной работы по формированию мотивации к обучению русскому языку: стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии (сопереживанию, сочувствию), сензитивность (восприимчивость) к потребностям обучающихся, умение придать личную окраску преподаванию, владение стилем доверительного (неформального) общения с обучающимися, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность и др.

3) использование приемов формирования адекватной самооценки обучающихся.

4) включение методов создания ситуации успеха.

Таким образом, можно сделать вывод, что методы средства формирования и развития мотивации обучения русскому языку очень разнообразны. Для того, чтобы получить наиболее полный эффект необходимо применять их совместно, придерживаясь всех представленных направлений психолого-педагогической работы.

Результаты повторного обследования обучающихся с ТНР продемонстрировали благоприятные изменения в мотивации обучения русскому языку: школьники стали с большим удовольствием посещать уроки русского языка, в рисунках отметили этот урок как «любимый», в беседе выразили свое благоприятное отношение к нему, учебные мотивы стали преобладать над игровыми. Педагоги также отметили положительную динамику в развитии мотивации: они отметили рост активности и самостоятельности при выполнении устных и письменных работ, появление интереса к изучению новых тем по русскому языку.

*Денисова М.О., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мусс Г.Н.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Внеурочная работа является составной частью учебно-воспитательного процесса в целом и формой организации свободного времени младших школьников. На сегодняшний день внеурочная работа понимается как деятельность, организуемая в свободное от уроков время для удовлетворения потребностей детей, их участия в самоуправлении полезной, важной и нужной для них работы.

Внеурочная деятельность, как и любая деятельность в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но для начала – это достижение в основном личностных результатов. Именно это и определяет сущность и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только узнаёт что-то новое, но и учится действовать, чувствовать, принимать верные решения в любой ситуации.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой и главной частью всего образовательного процесса, она позволяет реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в полном объеме. Особенностями внеурочной работы младших школьников является предоставление им возможности широкого круга занятий, направленных на их совершенствование, развитие; а так же самостоятельность образовательного учреждения в процессе наполнения внеурочной деятельности конкретным насыщенным содержанием.

Основным нормативным правовым документом, который определяет внеурочную работу, является федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

В требованиях к структуре основной образовательной программы начального общего образования сказано, что внеурочная работа должна организовываться по направлениям формирования и развития личности. В основном это происходит через такие формы как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, дебаты, конкурсы, школьные научные общества, олимпиады, статьи, соревнования и др.

Все вышеперечисленные формы внеурочной работы в начальных классах способствуют формированию у детей:

- целостного, социально ориентированного взгляда на окружающую действительность в ее единстве и разнообразии традиций, природы, культуры, и народов;

- эстетических и этических потребностей, норм, ценностей, качеств и чувств;

- навыков сотрудничества с людьми в различных общественных ситуациях, умения не создавать конфликтов и, как можно чаще находить компромиссы, альтернативные пути решения проблемы, выходы из различных спорных ситуаций;

- способностей как принимать, так и сохранять цели учебной деятельности;

- умений планировать, контролировать, анализировать, синтезировать, учебные действия в соответствии с изначально поставленными целями и задачами, условиями их реализации; определять рациональные, эффективные способы достижения результатов;

- умения активно и часто использовать различные речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач;

- способности грамотно выстраивать речевые высказывания в соответствии с коммуникативными задачами;
- логических действий сравнения, синтеза, обобщения, классификации по признакам вида и рода, установления аналогичных и причинно-следственных связей, построения суждений, формулирования мыслей, соотнесения;
- умения распределять функции и роли в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль и оценку в совместной работе, адекватно оценивать не только свое поведение и отношение к окружающему миру, но и отношение, и поведение других людей;
- способности применения базовых знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, действий, явлений, а также анализа и оценки их отношений;
- пространственного воображения и мышления, математической речи, пересчета и оценки;
- значимости и важности чтения для своего развития;
- представлений об окружающей действительности, Российской истории и культуре, первоначальных представлений о своей Родине;
- уважительного отношения к России, родному краю, своей малой Родине, своей семье, истории, культуре, традициям, обычаям, природе нашей страны, её прошлой и современной жизни;
- навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающей действительности;
- умении создавать безопасную здоровьесберегающую жизнедеятельность.

Внеурочную деятельность лучше всего организовать в ходе проведения групп продлённого дня, где предусмотрены прогулки, обед, игры и далее внеурочная деятельность.

Очень важно иметь в виду, что внеурочная работа - это не добавление к основному общему образованию, призванное дополнять всевозможные недостатки работы с отстающими или же одарёнными детьми. Важно, чтобы после уроков, школа могла стать для каждого ребенка миром творчества, проявления и раскрытия своих интересов, талантов, умений, навыков, знаний, увлечений. Ведь главное, что здесь ребёнок может сделать выбор, свободно проявить свою волю, раскрыть свое внутреннее «я», позволить узнать себя окружающим с другой стороны. Это даёт возможность перевести внеурочную работу в полноценное пространство воспитания и обучения.

Список литературы

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И. В. Абакумова. - Ростов н/Д: Издательство Рост. Унта, 2010.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методической конструктор / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

*Добранская Л. С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ГРАФИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОБОБЩАТЬ ИНФОРМАЦИЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования предполагают использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей, схем решения учебных и практических задач.

Образы – модели представления информации, учитывая требование непрерывности образования, должны быть универсально-инвариантными, то есть не зависеть от предмета, любой предмет имеет свой смысл и логику; для разработки искомых образов моделей необходимо учесть, что в процессе переработки учебного материала должны выполняться следующие операции:

- подведение под определения (движение от терминов к понятиям и определениям, от определений – к инвариантам знания);
- логико-смысловая обработка, обобщение, свертывание и упаковка информации в форму, пригодную для фиксации и воспроизведения.

Модели являются дидактическим инструментом представления знаний в виде образа модели .

Модели можно использовать для решения различных дидактических задач:

1. при изучении нового материала;
2. при отработке навыков и умений;
3. при обобщении и систематизации знаний.

Для того, чтобы учащийся умел обобщать информацию и систематизировать изученный материал, он должен понимать информацию, уметь работать с информацией, и работать с графическими моделями.

Из вышесказанного можно сказать, что модель – это специально созданная структура объекта для воспроизведения в упрощенной и наглядной форме характеристик подлинного объекта, который исследуется.

Кроме того, как замечает Ю.К. Бабанский, разработанная модель помогает систематизировать знания об изучаемом процессе и определить путь целостного описания. Модель может четко определить компоненты, составляющую систему, достаточно схематично и точно выявить связи внутри моделируемого объекта, становится инструментом для сравнения различных сторон изучаемого явления ,открывает возможности для создания целостных классификаций.

Для того, чтобы учащийся умел обобщать информацию и систематизировать изученный материал, он должен понимать информацию, уметь работать с информацией. Поэтому стали использовать технологию развития критического мышления через чтение и письмо.

Данной технологией стали заниматься такие педагоги, как Заир – Бек С.И., Загашев И.О., М.В. Кларин. Эта технология представляет собой целостную систему формирования навыков работы с информацией. Современная образовательная система должна не только давать умение адекватно воспринимать информацию, но и научить получать ее, оперировать ею, применять ее к конкретным жизненным ситуациям, интерпретировать эту информацию.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу мы сформулировали определение понятия «графические приемы» - приемы, с помощью которых можно представить текст в знаково-символической форме.

Существует многообразие графических приемов для систематизации и усвоения материала. Опишем эти приемы в таблице 1.

Таблица 1

Название приема	Цель	Этапы (правила) построения
Прием «Дерево предсказаний»	формирование нестандартного мышления, умения отличать вероятные ситуации от тех, которые никогда не могут произойти	<p>1 этап- преподаватель предлагает обучающимся высказать предположения (предсказания) по какой-либо теме (например, по материалу, который предполагается изучить на данном уроке).</p> <p>2 этап- обучающиеся озвучивают идеи и предположения. Все версии (правильные и неправильные) преподаватель записывает на доску, задавая при этом вопрос: все ли согласны с этими идеями? Если появляются противоречивые мнения, на доске фиксируются и альтернативные идеи</p> <p>3 этап- после изучения новой темы нужно вновь вернуться к «дереву предсказаний» и проверить, оправдались ли предположения обучающихся</p>
Кластер	развивает умение строить прогнозы и обосновывать их, учит искусству проводить аналогии, устанавливать связи, развивает навык	1 этап - посередине чистого листа (классной доски) пишется ключевое слово или словосочетание, которое является «сердцем» идеи,

	<p>одновременного рассмотрения нескольких вариантов, столь необходимый при решении жизненных проблем. Способствует развитию системного мышления.</p>	<p>темы. 2 этап – учащиеся записывают все то, что вспомнилось им по поводу данной темы. В результате вокруг «разбрасываются» слова или словосочетания, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы (модель «хаос»).</p> <p>3 этап - осуществляется систематизация. Хаотичные записи объединяются в группы, в зависимости от того, какую сторону содержания отражает то или иное записанное понятие, факт (модель «планета и ее спутники»).</p> <p>4 этап - по мере записи появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.</p>
Таблица ИНСЕРТ		<ol style="list-style-type: none"> 1. Необходимо делать пометки при чтении. 2. Значки ставятся по ходу чтения. 3. Прочитав один раз, необходимо вернуться к своим первоначальным предположениям и вспомнить, что вы знали или предполагали по данной теме раньше. 4. Прочитайте текст еще раз. Возможно, количество знаков увеличится. 5. Необходимо записать информацию. Для этого можно использовать таблицу, которая легко заполняется с помощью пометок в тексте.
Бортовые журналы	<p>развитие способности фиксировать информацию методом ключевых слов; развитие умения обобщать и систематизировать поток</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учитель объясняет, каким образом необходимо работать с бортовым журналом. 2. В течение 10—15 мин

	информации;	<p>учитель рассказывает на уроке «новое» для всего класса.</p> <p>3. Учащиеся в течение 5 мин заполняют свои бортовые журналы (ключевые слова, рисунки, связь с опытом и т. д.).</p> <p>4. Учащиеся в парах, а затем в группе обсуждают содержание своих журналов, отвечают на вопросы друг друга, а в некоторых случаях обращаются за консультациями (5—8 мин).</p> <p>5. Преподаватель обсуждает бортовые журналы со всем классом, проясняет непонятные моменты, отвечает на общие вопросы, обсуждает со школьниками</p>
Прием «Общественное»	способствует развитию важного метапредметного умения - способности выделять и кратко представлять общие и особенные черты при сравнении двух и более предметов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проанализируйте представленную форму. 2. Проанализируйте с двух позиций. 3. Сделайте вывод. 4. Выпишите общее
«Фишбоу»	актуализация имеющихся у учащихся знаний по изучаемой теме	<ol style="list-style-type: none"> 1. В нижнем прямоугольнике, после обсуждения с классом, учитель записывает формулировку проблемы. 2. Путем анализа источников, возможно, просмотра видеофильмов и т.д. – учащиеся выделяют причины и аргументы, подтверждающие их предположения. Часто бывает, что причин больше, чем аргументов. 3. Путем анализа связки «причины-аргументы» студенты синтезируют вывод, который записывается в конечной части рисунка.

Итак, можно выделить педагогические условия использования графических приемов систематизации материала:

Первое условие - необходимость целенаправленной и системной работы учителя при использовании графических приемов для формирования у детей младшего возраста умения обобщать.

Второе условие – знание учителем графических приемов, их этапы построения.

Третье условие - нужно познакомить и обучить школьников этапам построения графических моделей, благодаря этому учащиеся смогут самостоятельно, без помощи учителя, структурировать и обобщать информацию.

В настоящее время определены определенные требования к урокам, в том числе и к урокам русского языка. Соотнесем графические приемы систематизации информации с этапами уроков по ФГОС НОО по русскому языку (см. табл. 2).

Таблица 2

Соответствие графических приемов систематизации информации этапам уроков по ФГОС НОО

Тип урока	Этап урока	Графический прием систематизации информации	Формируемые действия
1. Урок ознакомления с новым материалом	сообщение темы, цели, задач урока и мотивация учебной деятельности;	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Схемы</i> 3. <i>Дерево предсказаний</i>	Развивает умение строить прогнозы и обосновывать их Определяют тему и цель занятия 3. Высказываются предположения о новой теме (<i>Коммуникативные УУД</i>)
	подготовка к изучению нового материала через повторение и актуализацию опорных знаний;	1. <i>Стратегия «Фишбон»</i> 2. <i>Кластер</i> 3. <i>Таблица ИНСЕРТ</i>	1. Актуализирует знания учащихся ,выделяют причины 2. Развивает системное мышление, помогает определить связи между прошлой темой и новой 3. Актуализируются знания с помощью таблицы
	ознакомление с новым материалом;	1. <i>Таблица ИНСЕРТ</i> 2. <i>Кластер</i> 3. <i>Схемы</i> 4. <i>Бортовые журналы</i>	1. Помогает записать новую информацию в таблицу 2. Помогает зафиксировать новую информацию, или

			дополнить ее. 4. Фиксируют ключевые слова по новой теме
	первичное осмысление и закрепление связей и отношений в объектах изучения	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Стратегия Фишбон</i> 3. Прием « <i>Общее-Уникальное</i> »	Все эти приемы помогают освоить такие действия как закрепить полученные знания , выделить в них причинно-следственные связи и обобщить
	подведение итогов урока.	1. <i>Таблица ИНСЕРТ</i> 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Кластер</i>	Помогают представить информацию наглядно , устанавливать связь и аргументировать .
2. Урок закрепления изученного	перенос приобретенных знаний и их первичное применение в новых или измененных условиях с целью формирования умений;	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Диаграмма</i>	1. развивает навык одновременного рассмотрения нескольких вариантов ,необходимых при решении поставленной задачи 2. Помогает выделить главное , выделить связь между ключевыми моментами. 3. Умение структурировать знания
3. Урок применения знаний и умений	мотивация учебной деятельности через осознание учащимися практической значимости применяемых знаний и умений, сообщение темы, цели и задач урока;	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Схемы</i> 3. <i>Дерево предсказаний</i> 4. <i>Диаграмма</i>	Развивает умение строить прогнозы и обосновывать их Определяют тему и цель занятия Высказывают свои предположения и устанавливают связь между ними, в конце урока проверяют свои предположения
	осмысление содержания и последовательности применения практических	1. <i>кластер</i> 2. <i>Бортовой журнал</i> 3. <i>Стратегия «Фишбон»</i>	1. Определение последовательности действий 2. Фиксирует пошаговое изложение

	действий при выполнении предстоящих заданий;		информации 3. Помогает проследить причину ,связь и решение поставленной проблемы
	самостоятельное выполнение учащимися заданий под контролем учителя;	1.Кластер 2. <i>Стратегия «Фишбон»</i> 3. <i>Таблица ИНСЕРТ</i>	1. Самостоятельное выполнение действий , и контроль самого ученика 2. Самостоятельно выделяют причины и аргументы , синтезируют вывод Отмечают информацию в таблице
	обобщение и систематизация результатов выполненных заданий;	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Схемы</i> 4. <i>Диаграммы</i>	Все приемы направлены на формирование умения обобщать и систематизировать информацию
4. Урок обобщения и систематизации знаний	постановка цели урока и мотивация учебной деятельности учащихся;	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Диаграмма</i> 4. <i>Стратегия Фишбон</i>	Формулируют учащиеся тему и цель урока с помощью этих приемов
	воспроизведение и коррекция опорных знаний	1. Кластер 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Диаграмма</i> 4. <i>Стратегия Фишбон</i> 4. <i>Схемы</i>	Выделяют наиболее общие и существенные понятия устанавливают причинно-следственные связи
	повторение и анализ основных фактов, событий, явлений;	1. <i>Стратегия «Фишбон»</i> 2. <i>Кластер</i> 3. <i>Таблица ИНСЕРТ</i>	1. Актуализирует знания учащихся , выделяют причины 2. Развивает системное мышление, помогает определить связи между прошлой темой и новой 3. Актуализируются знания с помощью таблицы
	обобщение и систематизация понятий, усвоение системы знаний и их	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Схемы</i>	Все приемы направлены на формирование умения обобщать и

	применение для объяснения новых фактов и выполнения практических заданий;	4. <i>Диаграммы</i>	систематизировать информацию
	Подведение итогов урока	1. <i>Кластер</i> 2. <i>Дерево предсказаний</i> 3. <i>Диаграмма</i> 4. <i>Стратегия Фишбон</i> 4. <i>Схемы</i>	Подводят итоги прошедшего урока, систематизируют все свои знания на уроке

Из представленной таблицы, мы видим, что на разных этапах современного урока, построенного в соответствии с требованиями ФГОС НОО, можно использовать различные графические приемы.

Дудо В.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синябрюхова В.Л.,
канд.пед.н, доцент СурГПУ
г. Сургут

КЕЙС-СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» выделяется специальный раздел, в котором акцент ставится на создании условий, ориентирующих граждан на здоровый образ жизни, в том числе на занятиях физической культурой и спортом. В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» говорится о том, что важно пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям. В ФГОС НОО выделяется ряд формируемых УУД у учащихся. Один из формируемых личностных УУД звучит так: у выпускника будет сформирована установка на здоровый образ жизни, а также выпускник получит возможность для формирования установки на здоровый образ жизни и реализации в реальном поведении и поступках [5]. Все это указывает, что данная тема актуальна и эту проблемы пытаются решить.

Изучив психолого-педагогическую и методическую литературу по выявленной проблеме, было установлено, что формирование у детей младшего школьного возраста навыков здорового образа жизни является актуальной проблемой нашего общества. Для ее рассмотрения необходимо остановиться на базовых понятиях темы исследования. Говоря о здоровом образе жизни нельзя

не сказать о самом здоровье, его понятии. В уставе Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это физическое, психическое и социальное благополучие. Так, А. Г. Щедрина предлагает такую формулировку: «Здоровье — это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), которое развивается в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяет человеку осуществлять его биологические и социальные функции» [9, стр. 15]. Анализируя эти формулировки, можно отметить, что первая из них рассматривает здоровье в статике, как нечто данное, т.е. здоровье или есть, или его нет. Второе определение представляет здоровье в динамике, показывает, что здоровье формируется по мере развития организма; более того, в определении делается акцент на том, что здоровье генетически запрограммировано. Учёными доказано, что наше здоровье на 10 % зависит от деятельности системы здравоохранения, на 15 % – от наследственных факторов, на 25 % от экологии, на 50 % – от самого человека [3]. Поэтому так важно заложить основы формирования навыков ЗОЖ еще с детского периода.

Ю.Ф.Змановский вводит понятие здорового образа жизни, которое он характеризует как «результатирующую действия многих внутренних и внешних факторов, объективных и субъективных условий, благоприятно влияющих на состояние здоровья» [5]. Богданов Г.П. считает, что здоровый образ жизни является предпосылкой для развития других сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций [2].

Привить ребенку с малых лет правильное отношение к своему здоровью, чувство ответственности за него. Эти задачи должны решаться путем создания целостной системы по сохранению физического, психического и социального благополучия ребенка.

Ю.Ф. Змановский, также считает, что следует особое внимание уделять следующим компонентам ЗОЖ: В целях экономии времени мы не будем останавливаться на их подробной характеристике в рамках нашего доклада, однако в нашем исследовании она представлена более развернуто.

1.Занятия физкультурой, прогулки.

2.Рациональное питание, соблюдение правил личной гигиены: закаливание, создание условий для полноценного сна.

Для работы над формированием здорового образа жизни обучающихся, Г.И. Ашихмина выделяет задачи. Эти задачи несут конкретный характер. Они соответствуют возрастным особенностям ребенка, т.к. направлены именно на младший школьный возраст. Задачи рассчитывают не только на аудиторию детей и учителя, но также и родителей:

- формировать представления о том, что быть здоровым - хорошо, а болеть - плохо; о некоторых признаках здоровья;
- воспитывать навыки здорового поведения: любить двигаться, есть овощи, фрукты; мыть руки после каждого загрязнения; не злиться и

не волноваться; быть доброжелательным; больше бывать на свежем воздухе; соблюдать режим;

- помочь овладеть устойчивыми навыками поведения;
- развивать умение рассказывать о своем здоровье, здоровье близких;
- вырабатывать навыки правильной осанки;
- обогащать знания детей о физкультурном движении в целом;
- систематически вести просветительскую работу с родителями учащихся о ценности здорового образа жизни [1].

При анализе ООП НОО, выявили, что в курсе предмет «Окружающий мир» даны первоначальные знания о здоровом образе жизни (материал о них имеется в учебниках для каждого класса в соответствии с возрастом учащихся). Одно из направлений этого учебного предмета – формирование навыков здорового и безопасного образа жизни [6]. Этот предмет призван обеспечить младших школьников знаниями о человеке как биосоциальной системе, о здоровье и некоторых способах его сохранения, поскольку естественнонаучное содержание учебного материала данной дисциплины имеет значительный здоровьесформирующий потенциал.

Также можно сказать, что навыки ЗОЖ формируются на уроках окружающего мира на протяжении четырех лет обучения в начальной школе, рассматривая ФГОС НОО. На уроках обучающиеся изучают темы, связанные со строением и функционированием человеческого организма, охраной здоровья и профилактикой вредных привычек. Особенность данного предмета в том, что можно использовать различные методы и формы – занятия организуются не только в учебном кабинете, но и в спортивном зале, на экскурсии и просто на природе [5]. Это традиционные комбинированные уроки, тематические уроки Здоровья, уроки-путешествия, уроки-КВН и др.

Анализ примерной программы начального общего образования по окружающему миру показал, что в содержании курса выделен раздел «Правила безопасной жизни». В данном разделе отводится большое внимание правильному и здоровому образу жизни. Дети изучают такие темы, как:

- Режим дня школьника, чередование труда и отдыха в режиме дня; личная гигиена.
- Составление режима дня школьника.
- Физическая культура, закаливание, игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья.
- Номера телефонов экстренной помощи.
- Первая помощь при легких травмах (ушиб, порез, ожог), обморожении, перегреве [6].

Было выявлено, что в тематическом планировании отводится 7 часов на изучение данного раздела, а также 12 часов на изучение раздела «Тело человека», где дети изучают общее представление о строении тела человека, системы органов (опорно-двигательная, пищеварительная, дыхательная, кровеносная, нервная, органы чувств), их роль в жизнедеятельности организма, гигиена систем органов и измерение температуры тела человека [6].

Для полного представления потенциала уроков по окружающему миру, мы проанализировали некоторые учебники двух разных УМК [8,4].

<p>УМК Школа России, автор учебников: А.А. Плешакова</p>	<p>УМК 2100 авторами учебников по окружающему миру являются А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.С. Раутиан, С.В. Тырин</p>
<p>Темы:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Личная гигиена •Режим дня школьника •Правила безопасного поведения в доме, на улице, в транспорте. •Здоровое питание •Правила противопожарной безопасности, основные правила обращения с газом, электричеством, водой •Оказание первой медицинской помощи •Домашняя аптечка и все что связано с лекарствами •Строение человека, наши органы, сохранение здоровья •Вредные привычки (курение, наркотики, алкоголь) <p>Проектная деятельность: «Школа кулинаров», «Профессии», «Здоровый образ жизни», «Шоколад – польза или вред», «Хлеб всему голова», «Спортивная жизнь моей семьи», «Солнце, воздух и вода», «Бобер – супер зуб»...</p>	<p>Особенность программы изучения курса окружающего мира является то, что человека, как часть природы и общества изучают в 4 классе. В 4 классе детям рассказывают о строении человеческого организма, как заботится о своем здоровье и поддерживать здоровый образ жизни.</p>

Как мы видим, курс «Окружающий мир» построен совершенно по-разному: в УМК Школа России дается кроме теоретических основ ЗОЖ, проектная деятельность. В то время как в УМК Школа 2100 просматривается теоретический характер изложения материала.

Одним из способов формирования навыков ЗОЖ на уроке по окружающему миру является кейс-стади (проблемное обучение), в ходе которого учителем создаются такие кейс-ситуации, которые принимаются учащимися как лично-значимые.

По мнению Н.С. Скуратовской, кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. Поэтому такой вид кейсов является одним из главных средств активизации учебной

деятельности учащихся. Такая ситуация преобразуется в учебную задачу, решая которую ученик овладевает нужными навыками, в нашем случае навыками здорового образа жизни.

Ч.Ф. Радаева, отмечала, что для того чтобы наметить некоторые приемы создания кейс-ситуации в учебной деятельности детей младшего школьного возраста, требуется учитывать специфики умственной деятельности учащихся начальных классов, их возможностями в усвоении навыков здорового образа жизни дидактической целью урока по формированию навыком ЗОЖ, а также уровнем усвоенных знаний и содержанием учебного материала.

Поэтому она выделила приемы создания проблемной ситуации в учебной деятельности младших школьников на уроках по окружающему миру:

1. Создание проблемной ситуации на основе предварительных домашних заданий.

Такие задания позволяют поставить учебные проблемы на уроке, к которым учащиеся подошли самостоятельно. По характеру эти задания могут быть различны: предварительное домашнее чтение, выполнение практических действий, наблюдений.

Проблемная ситуация принимается учащимися, возникшее затруднение требует своего разрешения – это уже учебная проблема. Учащиеся высказывают свои гипотезы. В дальнейшем учитель умело управляет поиском учащихся, использует их наблюдения, проведенные во время экскурсии, дополняет ответы учеников, сообщает новые факты, направленные на обоснование выдвинутой гипотезы.

2. Создание проблемной ситуации на основе постановки предварительных заданий на уроке к материалу учебника.

Такие задания ставятся перед учащимися до изучения нового материала или в начале объяснения нового материала.

Такая работа требует логического анализа материала, активизирует внимание и мыслительную деятельность, делает восприятие материала более целенаправленным.

3. Использование жизненных наблюдений и опыта.

4. Создание проблемных ситуаций при решении познавательных задач.

Такой прием часто используется учителями начальных классов в практике, но нередко это не осознается учащимися как познавательное затруднение, поэтому дальнейшее решение задачи не принимает строго целенаправленного действия. При создании проблемной ситуации учебная проблема превращается в цепь познавательных действий и становится познавательной задачей для учащихся. Решая такие задачи, учащиеся могут пройти все звенья поиска, от выдвижения гипотезы до практической проверки.

6. Создание проблемной ситуации при выполнении практического действия.

Проблемные ситуации практического характера возникают, когда учащимся предлагается выполнить действие: начертить какую-либо

геометрическую фигуру, поставить опыт с какой-либо целью, изготовить деталь по определенным данным [10].

Таким образом, здоровый образ жизни – это «результатирующая действий многих внутренних и внешних факторов, объективных и субъективных условий, благоприятно влияющих на состояние здоровья».

1. Тема исследования затронула нормативные документы, такие как ФГОС НОО и ПООП НОО, что доказывает актуальность проблемы формирования навыков ЗОЖ у детей младшего школьного возраста.

2. Выявили и обосновали потенциал уроков по окружающему миру в начальных классах при формировании у детей младшего школьного возраста навыков здорового образа жизни, опираясь на примерную основную образовательную программу, а также на содержание УМК Школа России и УМК Школа 2100.

3. Доказали, что использование кейс-ситуации являются одним из распространенных и эффективных средств формирования навыков ЗОЖ у детей младшего школьного возраста и выделили соответствующие приемы для создания проблемной ситуации.

Список литературы

1. Ашихмина, Г.А. Организация здоровьесберегающей деятельности в школе / Ашихмина Г.А. - Мичуринск: МГПИ, 2011. – с. 123
2. Богданов, Г.П. Школьникам - здоровый образ жизни / Богданов Г.П. // Начальная школа. - 2011. - №6. С. 12-15.
3. Вагина, М.В. Использование метод кейс-стади как образовательной технологии / Вагина М.В. // ВЕСТНИК СЗО РАО. – 2013. -№1.с. 16-18.
4. Змановский, Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми / Змановский Ю.Ф. – М.: Медицина, 2012. - 145 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / сост. Е.С. Савинов. – 4-е изд., перераб. – М. Просвещение, 2013. -223 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 51 с.
7. Плешаков, А.А., Окружающий мир. 4 класс. Учеб. Для общеобразоват. организаций с прил. На электрон. носителе. В 2 ч. / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова, - 2-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 224 с.
8. Щедрина, А.Г. Понятие и структура индивидуального здоровья человека: методология системного подхода / Щедрина А.Г. // Медицина и образование в Сибири. - 2012. - №5. – С. 15-21.
9. Радаева, Ч.Ф. Использование проблемных ситуаций на уроке как способ формирования УУД [Электронный ресурс] / Ч.Ф. Радаева // Психология, социология и педагогика.. - 2012. - №12. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/12/1473> .

*Ена Л.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коммуникативную функцию игры Г. К. Селевко называет освоением диалектики общения. Игры, включающие ролевую деятельность, формируют коммуникативные навыки, социальные ориентации, умения и навыки межличностного взаимодействия [3]. С. А. Шмаков считает, что дидактическая игра дает возможность моделировать разные жизненные ситуации, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учит разнообразию эмоций восприятия всего существующего в жизни, в огромной гамме чувствования [5].

Используя игры на уроках литературного чтения, педагог получает возможность применения методики обучения в соответствии с психологическими особенностями детей младшего школьного возраста, и, следовательно, получает возможность сделать урок чтения посредством сюжетно-ролевой игры более интересным, увлекательным и эффективным [6, с. 20].

Сюжетно-ролевая игровая ситуация обеспечивает ситуацию естественного общения, в котором ученики являются для педагога уже не объектами воздействия, а равными ему субъектами, равными принципиально, невзирая на различия возраста, эрудиции, жизненного опыта, равными по-человечески, что и обеспечивает педагогу прямой доступ не только к уму, но и к сердцу его учеников, а значит и максимальную эффективность его деятельности [2]. В сюжетно-ролевой игре меняется форма взаимодействия учителя и учащихся, обучаемый не находится более в роли ведомого ученика, которого учитель оценивает и контролирует. Обучение осуществляется на основе личностно-гуманного подхода. Учащийся выступает в роли соратника, за ним сохраняется право собственного выбора. Поскольку учитель выступает либо в роли участника ролевой игровой ситуации, либо в роли наблюдателя, задача которого - быть как можно более незаметным (не навязчивым), учащиеся испытывают лишь его «косвенное» воздействие, что позволяет детям ощутить себя активными субъектами учения. Таким образом, использование сюжетно-ролевой игры, когда центр внимания смещается с активной деятельности учителя на активную деятельность учащихся, превращает уроки чтения в процесс социального взаимодействия обучающего и обучаемого, в котором создаются оптимальные условия для формирования коммуникативных умений и навыков.

Педагогические условия включают в себя совокупность объективных возможностей содержания обучения и воспитания, методов, организационных

форм их существования, обеспечивая успешное достижение поставленных задач. Понятие условия близко понятию фактора, который определяется как «причина, движущая сила совершающегося процесса» [4, с. 39].

Уникальны возможности игровой деятельности не только в умственном воспитании детей, но и в их физическом, нравственном, трудовом и эстетическом воспитании. Отметим, что эстетическое воспитание ребенка происходит на основе изучения литературы. Кроме того, воспитывая у ребенка уважительное отношение к людям, педагог получает возможность эффективно формировать у обучаемого способность к общению, т.е. развивать такие качества, как коммуникабельность, эмоциональность, активность [1]. В данном случае происходит взаимосвязь воспитательного и развивающего аспектов. В ходе реализации воспитательных задач ребенок получает навыки коммуникативной деятельности, что показывает взаимодействие воспитательного и учебного аспектов.

В рамках данной статьи нами выявлены следующие педагогические условия использования сюжетно-ролевых игр на уроках чтения, способствующие формированию коммуникативных умений младших школьников:

1. При подборе содержания игр, нужно учитывать интересы и потребности ребенка и особенности его психического развития (смысл игры должен быть доступным для понимания ребенка данного возраста).

2. Необходимо создавать ситуацию успеха в учебно-игровой деятельности. У младших школьников ситуация успеха связана с двумя различными мотивами: с мотивом достижения успеха и с мотивом избегания неудач. Оба эти мотива формируются в процессе учения. Если учитель больше наказывает ученика за неудачи, чем поощряет их за успехи, то у ученика формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который не может являться стимулом к достижению целей обучения. Это обстоятельство и должно быть принято в расчет педагогами, работающими с учащимися младшей школы.

3. В качестве содержательной основы коммуникативных сюжетно-ролевых игр рекомендуется использовать народные сказки. Российская педагогика накопила достаточно богатый опыт использования культурного наследия нашей страны в учебно-воспитательных целях. В различных коммуникативных ситуациях в процессе общения, исполняя те или иные роли сказочных персонажей, учащиеся переносят поведенческие образцы из сказки в другую фантастическую реальность, имитацию жизни – в игру, а затем и в реальную жизнь. Поэтому очень важно организовать это обучающее общение таким образом, чтобы формировать у них коммуникативные умения на основе интеллектуальных и воспитательных аспектов [4].

4. Содержание игры должно формироваться на основе единства эмоциональной, интеллектуальной и мотивационной сфер ребенка. Это объясняется тем, что общие учебные способности и коммуникативные умения формируются эффективно только в единстве.

При соблюдении всех этих педагогических условий будет возможна целенаправленная и систематическая, специально организованная работа по формированию коммуникативных умений на уроках чтения у младших школьников посредством сюжетно-ролевой игры.

Список литературы

1. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Наука, 1989. - 307 с.
2. Мунирова, Л.Р. Способы диагностирования и формирования коммуникативных умений младших школьников: учебное пособ. для студ. пед. ВУЗов /Л.Р.Мунирова. – М.: Гардарики, 2012. – 280 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К.Селевко. - М., 1998.
4. Ткачук, Г.Д. Сказка как прием обучения в младших классах / Г.Д.Ткачук // Иностранные языки в школе. - №3. – 2012. – С. 37 – 41.
5. Шмаков, С.А.Игры учащихся феномен культуры / С.А. Шмаков. - М.: Новая Москва, 1994. — 240 с.
6. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л.А.Ясюкова. – СПб.: Речь, 2012. – 190 с.

*Ермачкова К.С., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мусс Г.Н.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Дифференцированный подход-это учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся»[2].

Если дифференцированное обучение реализовывать в школах, то можно ликвидировать многие проблемы образования. Это, в первую очередь, проблема о необходимости учить всех одинаково, а также проблемы учета особенностей, возможностей и интересов каждого ученика.

Реализация дифференцированного подхода, прежде всего, основывается на внимании к каждому ученику в условиях классно-урочной системы обучения. Такой вид обучения учитывает потребности всех учеников. Он предполагает использование на уроках различных видов занятий: как фронтальных и групповых, так и индивидуальных. Это способствует повышению качества обучения, тем самым каждый ученик развивается в полную силу.

Основопологающей задачей в начальной школе является создание комфортной среды для того. Это дает возможность каждому ученику реализовать себя. Ведь современная система ставит цель, чтобы каждый ученик чувствовал уверенность в себе, сознательно и прочно изучал программный материал и продвигался в развитии.

Так, класс всегда состоит из учеников с разным развитием. Каждый из них обладает как общими, так и специфическими свойствами. В школах чаще всего применяют обучение, которое свойственно для детей среднего уровня развития. Это приводит к тому, что «сильные» ученики не могут реализовать себя максимально. «Слабые» же ученики зачастую обречены на отставание.

Но эти негативные последствия можно избежать. Для этого необходимо строить учебный процесс с учетом особенностей детей, то есть на основе дифференцированного подхода. При комбинировании различных методов, приемов и форм обучения одни и те же вопросы программы, школьники изучают с различной полнотой и глубиной. Таким образом, каждый на уроке работает в силу своих возможностей и интерес к учебе не теряется.

По мнению психологов, особенно в дифференцированном подходе нуждаются учащиеся с пониженной обучаемостью. При такой форме обучения есть возможность преодолеть их неуспеваемость. Психологи обосновали наилучшие способы обучения детей этой группы и интеллектуально пассивных детей. По их мнению, обучение надлежит строить, основываясь на психические особенности школьников. У таких детей обобщенные знания формируются с замедлением, они интеллектуально пассивны и быстро утомляются при умственной деятельности.

Первоначально обучение для таких детей осуществляется в несколько замедленном темпе. В этот период широко применяется наглядность и словесная конкретизация общих положений. Рекомендуются использовать такие упражнения, в выполнении которых школьник опирается на прямой показ приемов решений, с постоянно увеличивающейся самостоятельностью в выполнении заданий, а также степень трудности этих задач должна постепенно увеличиваться. Следует отметить, что работа с такими учениками должна основываться на принципе активного воздействия на умственное развитие школьников. Реализация этого принципа предполагает максимальное формирование школьников и активное противодействие сложившегося у них представления о собственной неспособности и даже неполноценности. Необходимо убедить младшего школьника (и показать на практике), что он не хуже своих одноклассников способен усвоить учебный материал.

Но дифференцированный подход должен применяться не только при работе со «слабыми» учениками, но и с «сильными». Для таких учеников необходимо создавать условия для дальнейшего развития, выявления учащихся, проявляющих глубокие интересы, склонности и способности в определенных областях. Необходимо создать такое обучение, которое всесторонне совершенствовало бы способности каждого ученика.

У младших школьников проявляются различия и в типах мышления. Наверняка, в каждом классе присутствуют как дети с преобладанием практически действенного и наглядно-образного мышления, так и дети со словесно-логическим мышлением. Между всеми этими видами мышления прослеживается связь, и поэтому процесс обучения должен быть направлен на то, чтобы каждый из них был сформирован.

Существуют различные варианты реализации дифференцированного подхода в учебном процессе, но все они направлены на возбуждение познавательного интереса у младшего школьника. А интерес у учащихся - это основа эффективного обучения.

Список литературы

1. Акимова, М.К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.П. Козлова.-М.: Знание, 2002.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002.

*Ермошина К.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Фархшатова И.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

УЧЕБНЫЕ И ВНЕУРОЧНЫЕ ФОРМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Вся школьная жизнь с её распорядком дня, с насыщенным содержанием обучения и воспитания влияет на личность ребёнка. Задачами любого учебного учреждения являются охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, обеспечение общедоступных дополнительных образовательных услуг, формирование общей культуры личности обучающихся, воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Нравственность - это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы и правила поведения, определяемые этими качествами. [1, с. 423]

Нравственное воспитание - это сложный, многоуровневый процесс. Именно поэтому нравственному воспитанию необходимо уделять должное внимание не только в учебной деятельности, но и во внеурочной, не только в начальной школе, но и на всех ступенях образования.

Формы нравственного образования делятся на две большие группы - это учебные формы и внеурочные формы. Рассмотрим каждую из этих форм. Формы внеклассной работы по нравственному воспитанию младшего школьника бывают:

- индивидуальными
- массовыми
- кружковыми
- объединяющими [2, с.245]

Индивидуальная форма внеклассной работы - это самостоятельная деятельность отдельных детей, направленная на самовоспитание. Такая форма требует от воспитателя знания индивидуальных особенностей и интересов детей, а также уровня их нравственной воспитанности. Примером

индивидуальной формы могут служить составление проекта, в которой исследуется художественное произведение с точки зрения воспитательного характера (учащийся способен выявить положительные и отрицательные черты характера героев, проанализировать их поступки с нравственной позиции, увидеть красоту авторского слова, отметив наиболее яркие сюжеты произведения).

Формы массовой внеклассной работы рассчитаны на одновременный охват многих учащихся и содержит в себе большие возможности для нравственного воспитания младшего школьника. Некоторые виды массовой внеклассной работы:

- устный журнал. Это комплексная форма получения информации, которая строится на принципах, присущих традиционному периодическому журналу. В младшем школьном возрасте эта форма работы проводится один раз.

- игра-путешествие. Это такая форма массовой работы, предполагающая превращение младшего школьника в путешественника, совершающего мысленное передвижение по выбранному маршруту. Примером такой игры может служить своеобразное прохождение по станциям, где команда учащихся, взаимодействуя друг с другом, двигает в одном и том же направлении к осуществлению требуемых задач. Такая игра может быть проведена в школе или на пришкольном участке, то есть расстояние между станциями относительно небольшое. В противоположность первому примеру игры-путешествия можно провести такую игру, для которой потребуется реальный транспорт. Например, игра-путешествие "По тропе добра", ставящая перед учащимися цель проявить внимание и заботу встречающимся им людям, животным (увидев пожилого человека с тяжёлыми сумками, помочь ему; перевести слабовидящего человека через дорогу, накормить бездомного животного или приютить его).

- экскурсия. Это форма массовой работы, которая проводится вне класса и позволяет осуществлять наблюдения за реальными явлениями, поступками, процессами, проходящими в естественных условиях. Экскурсию можно проводить в краеведческом музее, где учащиеся приобщатся к культуре своего города и народа, проживающего на его территории, в музее боевой славы, где учащимся откроются реальные героические поступки и мужественность героев. Экскурсию можно проводить и на свежем воздухе - посещение городских достопримечательностей, изучение их истории и значение.

- тренинг. Это форма массовой работы, предполагающая проведение системы упражнений с целью выработки навыков общения. Использование тренинга помогает сконцентрировать внимание на трудностях в общении, отработать возможные варианты выхода из сложных нравственных ситуаций. Примером тренинга может служить особенная игра на сплочение коллектива, на выявление лидерских качеств, на усвоение хороших привычек.

- имитационная игра. Это игра, которая заключается в проигрывании ребёнком нравственной ситуации или роли такого человека, каким ему хотелось быть. Смысл игры состоит в том, что на короткий промежуток времени ребёнок становится тем литературным героем или реально существующим человеком, которого он считает своим идеалом. Например, игры "Я - оптимист", "Я - лидер", "Я - прилежный ученик".

- класный час, посвящённый таким темам, как "Добро или зло - что выбираешь ты?", "Правда или ложь", "Патриотизм - основа героизма".

- выставка творческих работ, с помощью которой учащиеся приобщаются к искусству, красоте.

- праздник, посвящённый писателю, деятелю культуры, нравственному поступку.

Кружковая внеклассная работа способствует не только выявлению и развитию интересов и творческих способностей детей в определённой области, но и формированию нравственных качеств личности. В кружках проводятся различные занятия - обсуждение художественных произведений, встреча с интересными людьми, с ветеранами войны.

К объединяющим формам внеклассной работы относятся разнообразные клубы и сообщества. Они имеют свои названия, уставы и действуют на началах самоуправления. Так, например, в школе могут образовываться такие клубы, как "Патриоты", где будут воспитываться патриотические качества учащихся, участники клуба будут участвовать в военно-патриотическом конкурсе смотра строя и песни, в физических соревнованиях.

Нравственное воспитание младшего школьника должно реализовываться главным образом в процессе обучения, на всех без исключения предметных уроках. Цель уроков должна определяться в соответствии с формированием основ нравственного сознания и поведения - толерантности, вежливости, верности, веры в человека, скромности, человечности, чуткости; с изучением понятий добро и зло, правда и ложь, обман, манеры, культурный человек, трудолюбие, любовь и забота.

Реализация нравственного воспитания на уроках математики. Математика учит строить и оптимизировать деятельность, вырабатывать и принимать решения, проверять действия, исправлять ошибки, различать аргументированные и бездоказательные утверждения. Решение задач требует от учащихся добросовестной и серьёзной работы над приобретением и укреплением знаний, что приводит к систематическому напряжению умственных усилий, настойчивости в преодолении трудностей. При этом у учащегося воспитываются такие черты характера как трудолюбие, усидчивость, упорство в преследовании намеченной цели, умение не останавливаться перед трудностями и не впадать в уныние при неудачах.

Реализация нравственного воспитания на уроках окружающего мира. Данный предмет помогает ученику в формировании личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к миру природы и культуры в их единстве, воспитывает нравственно и духовно зрелых, активных, компетентных

граждан, способных оценивать своё место в окружающем мире и участвовать в созидательной деятельности на благо родной страны и планеты Земля.

Реализация нравственного воспитания на уроках литературы. Обсуждая литературные произведения, учащиеся делают свой нравственный выбор. Они задумываются над теми вопросами, которых в быту у человека не возникает. Литература заставляет школьника думать о высоком, формирует определённые ценности. Главная черта литературы – её гуманность. Она учит любить, творить добро, прощать и быть милосердным. Именно поэтому уроки литературы играют важную роль в духовном развитии наших детей.

Воспитанность - это качественная характеристика уровня образования и воспитания. Воспитанность отражает высокую образованность, нравственное совершенство и этичность поведения. Уровень воспитанности младших школьников можно определить по методике Н. П. Капустина, в которой учащимся предлагается выставить себе отметки по пятибалльной шкале по следующим критериям:

1. Любознательность - мне интересно учиться, я люблю читать, мне нравится находить ответы на непонятные вопросы, я всегда выполняю домашнее задание, я всегда стремлюсь получать хорошие отметки.
2. Прилежание - я старателен в учёбе, я самостоятелен, я внимателен, я всегда готов помочь другим в делах и сам обращаюсь за помощью, я предпочитаю самообслуживание в школе и дома.
3. Отношение к природе - я всегда берегу окружающую меня экологию - землю, растения, животных.
4. Я и школа - я всегда выполняю правила для учащихся, я знаю все правила внутришкольной жизни, я участвую в делах класса и школы, я добр и справедлив в отношении с одноклассниками и педагогом.
5. Прекрасное в моей жизни - я всегда опрятен, у меня нет вредных привычек, я соблюдаю правила личной гигиены, я умею правильно распределять время учёбы и отдыха, я всегда следую культуре поведения.

Отметка выставляется с учётом исполнения вышеуказанных действий: 5 - всегда выполняю, 4 - часто, 3 - редко, 2 - никогда, 1 - у меня другая позиция.

После выставления отметок по всем критериям рассчитывается средний балл каждого учащегося, благодаря чему и выявляется уровень воспитанности: 5-4,5 - высокий; 4,4-4 - хороший; 3,9-2,9 - средний; 2,8-2 - низкий.

Представленная методика Н. П. Капустина помогает каждому учащемуся узнать личный уровень воспитанности и смотивировать себя на улучшение своей деятельности. Для педагога данная методика важна тем, что она способствует анализу выполненной работы, её эффективности и результативности.

Список литературы

1. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова /С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведов. - 4-е изд., доп. - М.: ООО "ИТИ Технологии", 2006. - 944 с.
2. Баранов, С. П., Бурова, Л. И. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник для студ. учреждений высш. образования/ под ред. С. П. Баранова. - М.: Издательский центр "Академия", 2015. - 464 с. - (Сер. Бакалавриат).

Ермошина К.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мендыгалиева А.К.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург

ВАРИАТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Младший школьный возраст отмечается важным внешним обстоятельством в жизни каждого ребёнка - поступлением в школу.

Поступивший в школу ребёнок 6-7 лет автоматически занимает абсолютно новое место в системе отношений людей: у него возникают постоянные незнакомые ранее обязанности, которые связаны с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель и даже посторонние люди общаются с ребёнком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство учиться, как все дети его возраста [1, с. 249].

Учебная деятельность ребёнка развивается так же постепенно, поэтапно как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. Ребёнок учится не только знаниям, но и усвоению этих знаний. Учась способам письма, счёта, чтения и т.д., ребёнок ориентирует себя на самоизменение - он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий.

Богатое разнообразие уроков в начальной школе позволяет младшему школьнику всесторонне развиваться как интеллектуально, так и духовно. Каждый предмет имеет свои задачи и цели, реализация которых осуществляется непрерывно в течение всего времени обучения. Изучая школьные предметы, учащийся на ступени начального образования должен освоить способы познавательной и творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями.

Изучение математики на ступени начального образования направлено на достижение следующих целей: овладение основами математических знаний, установление первоначальных представлений о математике как науки и части

культуры, развитие мышления и воображения, воспитание интереса к математике.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком термин «универсальные учебные действия» определяется как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Универсальные учебные действия делятся на познавательные (умение строить высказывание, формулировка проблемы, рефлексия деятельности, структурирование знаний, поиск информации, смысловое чтение, моделирование); коммуникативные (постановка вопросов, разрешение конфликтов, умение выражать свои мысли, управление поведением партнёра, планирование учебного сотрудничества); регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка); личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-эстетическое оценивание). Следует отметить, что учебный предмет "Математика" имеет большие потенциальные возможности для формирования всех видов универсальных учебных действий.

Исполнение данных возможностей на этапе начального математического образования зависит от способов организации учебной деятельности младших школьников, позволяющих не только обучать математике, но и воспитывать математикой, не только учить мыслям, но и учить мыслить. Именно поэтому в начальном курсе математики создан целый ряд методических инноваций, связанных с логикой построения содержания и структуры курса, с формированием и закреплением вычислительных навыков, с обучением младших школьников решению задач и уравнений, с разработкой системы заданий, которые образуют дидактические условия для формирования предметных и метапредметных умений в их тесной взаимосвязи.

Наиболее важным и основным средством формирования универсальных учебных действий в курсе математики являются вариативные по формулировке и условию учебные задания (объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод), которые ориентируют обучающихся на выполнение различных видов деятельности, тем самым формируя умение точно действовать в соответствии с поставленной целью, следовательно, формируются регулятивные универсальные учебные действия. Например, в учебнике по математике Н.Б. Истоминой для 3 класса представлены такие задания, как:

1) выбери выражение, в котором сумму двух произведений увеличили на несколько единиц: $5*4+3*8+16$; $(5*4+3*8)+16$; $5*4+(3*8+16)$. [3, с. 110]

2) догадайся, по какому правилу составлены выражения в столбце. [3, с. 107]

$$7*4+18-9*3$$

$$86-7*3-49:7$$

$28+18-9*3$

$28+18-27$

$46-27$

$86-21-49:7$

$86-21-7$

$65-7$

3) сравни выражения в каждой паре. Чем они похожи? Чем отличаются? [3, с. 96]

$72-9-3+6$

$72:9*3:6$

$48-6+7+8$

$48:6*7:8$

4) хватит ли шести лодок для 28 человек, если в каждую лодку могут сесть 4 человека?

Миша записал решение так: $28:4=7$ (л.)

Ответ: 6 лодок не хватит.

Маша - так: 1) $4*6=24$ (ч.)

2) $28-24=4$ (ч.)

Ответ: 6 лодок для 28 человек не хватит.

Объясни, как рассуждали Миша и Маша. [3, с. 68]

5) найди закономерность в записи ряда и запиши в нём ещё 5 чисел: 9, 12, 15, 18, 21...; 98, 94, 90, 86, 82... [3, с. 19]

Подобные учебные задания побуждают учащихся изучать и анализировать объекты, выделяя их существенные и несущественные признаки; выявлять их сходство и различие, дополнять недостающие элементы; проводить сравнение и классификацию объектов; дифференцировать их по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения и объяснения в форме связанных простых суждений об объекте, его структуре и характерных свойствах.

Важно отметить, что многообразие учебных заданий, опора на опыт ребёнка, включение в процесс обучения математики содержательных игровых и жизненных ситуаций, поддерживающих овладение учащимися универсальными способами действий, коллективное обсуждение и оценивание результатов самостоятельно выполненных учащимися заданий - всё это оказывает положительное влияние на развитие познавательных интересов учащихся и способствует формированию у учащихся положительного отношения к учебному предмету, к школе и процессу познания в целом.

Вариативные учебные задания, представленные в каждой теме целенаправленно формируют у детей весь комплекс универсальных учебных действий, который необходимо рассматривать как целостную систему, так как происхождение и развитие каждого действия определяется его соотношением с другими видами учебных действий, что и составляет сущность понятия «умение учиться».

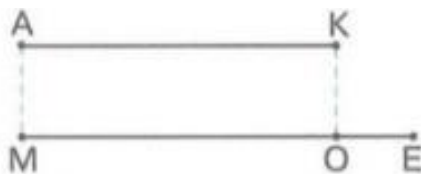
Например, формирование моделирования (замены действий с конкретными объектами рисунками, моделями или чертежами) в курсе математики осуществляется поэтапно, учитывая возрастные особенности младших школьников, и связано с изучением программного содержания.

Первые представления о взаимосвязи предметной, вербальной и символической моделей формируются при изучении темы «Число и цифра», где учащиеся выявляют различия между этими понятиями и их связь.

В процессе моделирования младший школьник учится устанавливать соответствие между различными моделями или выбирать из данных символических моделей ту, которая соответствует данной предметной модели. Таким образом, на начальном этапе изучения предмета "математика", в 1 классе, учащиеся, ещё не владеющие умениями и навыками вычислительных операций, с помощью моделирования могут выполнять такие задания, как "найди лишний предмет", "выбери картинку, на которой увеличивается размер каждого следующего в ряду предмета", "хватит ли белочкам орехов, если каждой белочке дать: 1) по одному ореху; 2) по два ореха; 3) по три ореха" и т.д.

В последующих классах с помощью моделирования младший школьник решает простые и составные текстовые задачи, логические задания и ребусы. Использование данного метода способствует быстрому пониманию условия задачи, выяснению значения определённого действия, развитию мыслительных операций, повышению интереса к математическим заданиям различной сложности. Метод моделирования может применяться в таких заданиях:

1. Тетрадь дешевле ручки, но дороже карандаша. Что дороже из данных предметов? Обозначь цену каждого предмета отрезком, нарисуй схему и проверь свой ответ. [4, с. 7]
2. У Оли 9 конфет и 2 пряника. Она съела все пряники и 3 конфеты. Обозначь конфеты кругами, пряники - квадратами и покажи, сколько конфет осталось у Оли? [4, с. 11]
3. Длина красной ленты 65 см, а синей - на 15 см больше. Объясни, что обозначает на схеме каждый рисунок. [4, с. 37]



4. Одноклассницы Катя, Вика, Оля и Маша участвовали в спортивном соревновании и заняли первые четыре места. На вопрос, какие места они заняли, они чётко ответили: Катя не заняла ни первое, ни четвёртое место; Вика заняла второе место; Оля не была последней. Какое место заняла каждая девочка?

На уроке математики возможно формирование коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника. Для того, чтобы учащиеся взаимодействовали не только с педагогом, но и друг с другом применяется метод групповой работы над заданием. В качестве задания может быть предложена задача, которая имеет несколько решений. В ходе работы учащиеся обмениваются личным мнением по решению задания, отстаивают

свою точку зрения, приводя в доказательство конкретные аргументы, тем самым учащиеся проявляют готовность к диалогу, общению, взаимопониманию. Ещё одним вариантом коллективной работы может быть ответ учащихся "хором", при осуществлении которого младшие школьники редко разделяются на активных и пассивных учащихся. Как правило, данный вид работы позволяет всем учащимся без боязни и стеснения участвовать учебном процессе.

К познавательным универсальным учебным действиям относится рефлексия деятельности, направленная на самого себя, отслеживание новых достижений и произошедших изменений. "Не умел - умею", "не мог - могу", "был - стал", - ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений. На уроках математики рефлексия деятельности может заключаться в следующих новообразованиях: не умел считать - умею считать, не мог решать задачи - могу решать задачи, был ленив - стал трудолюбив.

Темы уроков математики имеют большой развивающий потенциал для активизации мышления и речи детей, требуют от них анализа ситуации, сравнения, перебора различных подходящих вариантов, выбора оптимального и наиболее удобного варианта, чёткого обоснования позиции. Поэтому для успешного формирования универсальных учебных действий на уроках математики можно необходимо выделить 4 важных этапа.

Первый этап - вводно-мотивационный. Для того, чтобы младший школьник начал «действовать», необходимы определённые мотивы. На уроках математики необходимо создать проблемные ситуации, где учащийся сможет проявить умение комбинировать элементы для решения проблемы. На этом этапе учащиеся должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данную тему, и изучить, какова же основная учебная задача предстоящей работы.

На втором этапе, который знаменуется открытием математических знаний, решающее значение имеют приёмы, требующие самостоятельных исследований, стимулирующие рост познавательной потребности учащихся. На данном этапе преобладает индивидуальная работа.

Третий этап - формализация знаний. Основное назначение приёмов на данном этапе представляется организацией деятельности учащихся, которая обуславливает всестороннее изучение определённого математического материала.

На четвёртом этапе - обобщение и систематизация знаний - применяются приёмы, которые устанавливают логические связи между изученными математическими фактами, приводят знания в особую упорядоченную систему. Формирование всех составляющих учебно-познавательной компетентности происходит в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности, соотносится с этапами её формирования, то есть носит деятельностный характер.

Таким образом, "математика" как учебный предмет, при его рациональном и целесообразном изучении, не только создаёт предпосылки для

умственной деятельности школьника в среднем и старшем звене, но и всесторонне развивает личность младшего школьника, прививая ему такие черты характера, как внимательность, ответственность, сосредоточенность и любознательность.

Список литературы

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип / В.С.Мухина. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 456 с.
2. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2010.- 251 с.
3. Истомина, Н. Б. Математика: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. - в 2-х частях, часть 1 / Н.Б.Истомина - ООО "Издательство "Ассоциация XXI века" - 119 с.
4. Истомина, Н. Б. Математика: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. - в 2-х частях, часть 1/ Н.Б.Истомина. - ООО "Издательство "Ассоциация XXI века" - 119 с.
5. Мендыгалиева, А.К. Учебные задания по математике как средство формирования универсальных учебных действий / А.К. Мендыгалиева // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 2. Вып. 1. Инновации в начальном образовании: проблемы, поиски, решения. - СПб.: Издательство ВВМ, 2011. С. 31-36.

*Есмейкина М.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мусс Г.Н.,
канд. пед.наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современных условиях глобализации наблюдается интеграция культур различных народов мира. Элементы одной культуры проникают в другую и наоборот. Исходя из этого, мы можем утверждать, что мир на сегодняшний день является поликультурным. Поликультурность – это способность вмещать в себя многие культуры и функционировать без подавления одних культур другими. Актуальность поликультурного воспитания, описанная в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1], Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года [2] усиливается и тем, что, с одной стороны, Российская Федерация является многонациональным государством с множеством этносов, с другой, тем, что она окружена большим количеством стран-соседей, чьи культура, обрядность, традиции являются сугубо специфическими. А, значит, современному россиянину нужно находить общий язык с социумом.

Речь, несомненно, является частью культуры. Она реализуется именно через язык. А в языке находят отражение особенности культуры, менталитета,

национальный характер, традиции и обычаи того или иного народа. Речь выполняет две важнейшие функции: передачу и усвоение общественно-исторического опыта и коммуникацию.

Коммуникация в поликультурном мире есть общение между представителями различных культур, независимо от того, в какой сфере они общаются. Проблема коммуникации становится ясна при сопоставлении иностранных языков с родным, при сопоставлении родной культуры с чужой. Это позволяет получить более полное представление о культуре носителей изучаемого языка. Происходит это через столкновение культур, тем самым позволяет увидеть сходства и различия традиций, образа жизни, менталитета и избежать культурного шока при общении с носителями языка.

Дети младшего школьного возраста чувствительны к восприятию языка, т.к. в начальной школе происходит заложение основ для будущего изучения того или иного языка, будь то родного или иностранного. Говоря о наиболее благоприятном периоде для изучения иностранного языка, психологи сходятся на отрезке от 4 до 8 лет. Специалисты в области физиологии и нейрофизиологии отмечают, что имеет место быть феномен так называемого созревания мозга. Он обуславливает развитие и становление важного психического процесса, относящегося к регулятивным - речи. Младший школьник в возрасте 7-9 лет активно овладевает речью. Она становится связнее, словарный запас – богаче. Ребенок постигает глубинные смыслы устной и письменной речи. Она становится не столько средством коммуникации, коим он владел и в дошкольном детстве, сколько основой всего процесса учения.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС НОО) описывает содержание начального общего образования посредством выделения предметных областей, среди которых в «Филологию» включен иностранный язык [3]. Очевидно, что это способ общения с другими народами и культурами. Во время его изучения человек не только обогащает свой словарный запас, не только узнает новые грамматические конструкции, но и приобщается к культуре носителей данного языка. Как говорилось ранее, речь – это часть культуры, ее отражение, поэтому благодаря изучению иностранного языка исчезает культурный барьер, потому что, освоение младшим школьником языка как части иноязычной культуры, может обусловить более глубокое понимание культуры этой страны в целом.

В соответствии с Федеральным базисным учебным планом, являющимся частью Основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО), в образовательных организациях Российской Федерации иностранный язык изучается со второго класса.

Эксперименты последних лет показали, что изучение иностранного языка способствуют развитию детей младшего школьного возраста, прежде всего, их логическому мышлению, поднимают их образовательный и культурный уровень. Также у учеников формируются элементарные коммуникативные навыки в говорении, аудировании, чтении и письме.

Методы обучения иностранного языка в начальной школе достаточно разнообразны. Это детерминирована спецификой возраста: тягой младшего школьника к новизне, его достаточно высоким познавательным интересом, и, наряду с этим, несформированной системой знаний, установок, недостаточной развитостью абстрактно-теоретического мышления. На наш взгляд, на первых порах целесообразно использовать самые «классические» из них: игровые и словесные.

К словесным методам традиционно относят работу с книгой, рассказ, беседу, объяснение. Очевидно, что сама специфика предмета «Иностранный язык» обуславливает их использование в учебном процессе начальной школы, в результате чего появляются метапредметные результаты освоения ООП, описанные во ФГОС НОО: «использование знаково-символических средств представления информации, речевых средств, овладение навыками смыслового чтения текстов» [3] и т.д.

В игре создаются специальные ситуации, которые моделируют новую реальность. Она должна быть таковой, чтобы имитировать некие коллизии, в которых невозможно обойтись без общения с представителем другой страны, не говорящем на русском языке. Младшему школьнику в этом случае придется приложить немало усилий, чтобы наладить коммуникацию. Ученики посредством выполнения различных действий должны найти выход из этой ситуации. Дидактические игры, используемые в ходе изучения иностранного языка, способствуют достижению младшим школьником образовательных результатов освоения ООП НОО: закрепляют знания, способствуют становлению умений активизируют познание, развивают внимательность, коммуникативные способности, социализируют детей, учат нормам и правилам поведения в обществе, в первую очередь, языковым.

Изучение иностранного языка в начальной школе, таким образом, способствует приобретению младшим школьником навыков коммуникации, проявляемых в устной и письменной форме; их способности к общению с носителями иностранного языка; усвоению и использованию правил речевого поведения; мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком; толерантному общению с носителями другого языка

Список литературы

1. Данилов, Д. Д. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] / Д. Д. Данилов, Р. Н. Бунеев. - URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-98529.html> (дата обращения – 17.04.2017)
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. [Электронный ресурс]. - URL <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения – 17.04.2017)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. - URL: минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения – 17.04.2017)

4. Федеральный закон РФ «Об образовании в РФ» № 3266-1 от 10.07.1992 в редакции от 12.11.2012 года [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/10164235/> (дата обращения – 16.04.2017)

*Журавель Д.А., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Сулима Т.В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждый человек начинает своё развитие с первых дней жизни. С каждым днем изменяется уровень его мыслительных действий, а также расширяются возможности познавательных процессов, таких как: восприятия, мышление, памяти, воображения.

Как считает, Н.Я Чутко, самый длительный и сложный процесс – это развитие мыслительных процессов. В процессе развития происходит качественная перестройка внимания. П.Я. Гальперин считал, что внимание составляет одно из важнейших психологических условий ее успешности во всякой предметной деятельности субъекта. Известно, что и процесс обучения, и трудовая деятельность не могут успешно протекать без достаточного внимания человека. Огромное значение в жизни человека занимает внимание. Только внимание даёт возможность воспринимать окружающий мир, а также внимание делает все наши психические процессы полноценными.

В.А. Крутецкий считает, что внимание - это важнейший динамический показатель всех психических процессов. Именно поэтому внимание можно рассматривать как основу успешной познавательной деятельности.

По мнению Е.И. Рогова, проблема внимания традиционно считается одной из самых важнейших и сложных проблем научной психологии. Внимание - один из тех познавательных процессов человека, в отношении сущности и права на самостоятельное рассмотрение, которых психологи до сих пор не согласны, несмотря на то, что исследования ведутся достаточно много веков.

Особенности развития внимания отражено в работах зарубежных ученых Л.С. Выготский, А. Валлон, П. Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Г.С. Костюк, К. Коффка, А.М. Леонтьев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Т. Рибо, Е.Б. Титченер К.Д. Ушинский, Б.В. Эльконин и др.

Особое положение в системе психологических феноменов занимает внимание. Оно так же включено во все остальные психические процессы, выступает как их необходимый момент, и отделить его от них не представляется возможным.

Изучения особенностей и формирования внимания у детей младшего школьного возраста определяется, прежде всего, тем, что именно в этом

возрасте формируются качественно новые характеристики внимания, как и у других процессов.

В рамках исследования проблемы особенностей развития детей младшего школьного возраста мы провели исследовательскую работу, целью которой являлось выяснение факторов, влияющих на проявление психологических особенностей развития внимания детей в младшем школьном возрасте. В соответствии с целью, объектом и предметом исследования мы предполагаем, что развитие взаимоотношений зависит от внешних и внутренних факторов.

Опираясь на теоретические предпосылки, нами были определены следующие практические задачи:

1. Изучить теоретическую литературу по исследуемой проблеме.
2. Раскрыть свойства и виды внимания
3. Выявить психологические особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста.
4. Раскрыть особенности внимания в младшем школьном возрасте.
5. Провести анализ психологических особенностей детей в младшем школьном возрасте.

В исследовании приняли участие школьники МБОУ «СОШ № 29» им. Мурачева Д.Б. г. Белгорода, 4 «В» класса. Общее количество испытуемых – 17 человек.

Состав испытуемых был выбран нами с учетом задачи нашего исследования – выявить особенности развития внимания у ребенка младшего школьного возраста.

Для исследования типа темперамента нами была выбрана методика Гребневой В.В.

Исследования уровня адаптации основывалось на методике «Школа зверей» Панченко С.

Для исследования концентрации и устойчивости внимания, мы использовали методику «Корректирующая проба» Бурдона, которая помогает диагностировать концентрацию внимания, а также устойчивость.

Использование перечисленных методов позволяет осуществить исследование развития особенностей внимания у младших школьников.

На первом этапе исследования типа темперамента (Гребневой В.В.) показал, что тип темперамента у детей, а именно флегматики выше, чем, дети у которых тип темперамента сангвиник. Результаты представлены на рис.1.

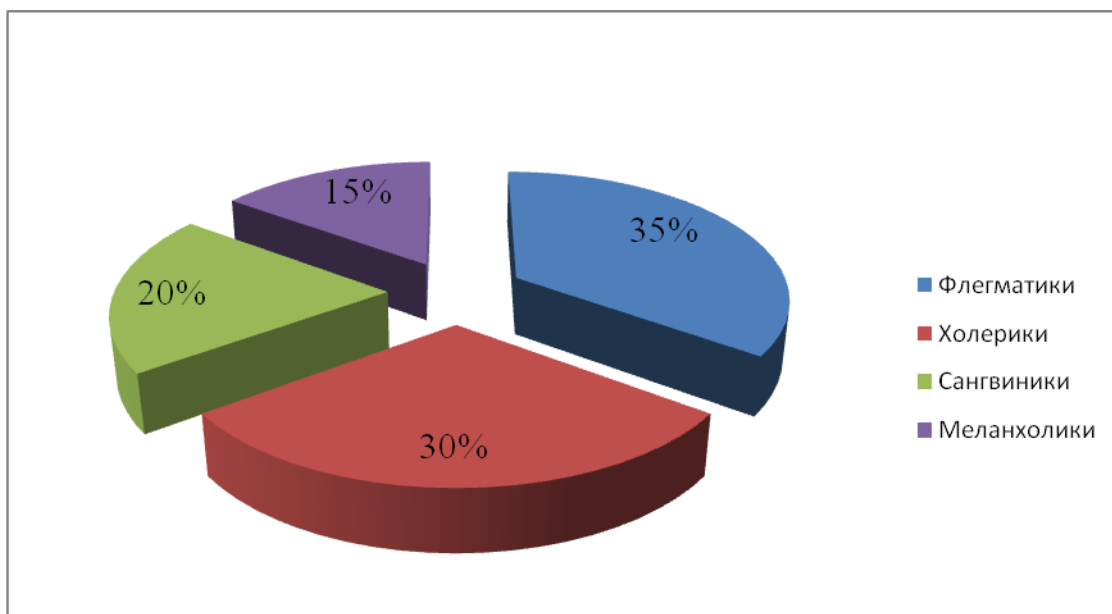


Рис.1. Результаты определения типа темперамента

Анализ данных определения типа темперамента, показывает, что среди учащихся преобладает тип темперамента флегматик и холерик, но при этом следует отметить, что сангвиник-20%, а меланхолик-15%.

Таким образом, анализ представленных данных по типу темперамента, подтверждает успешность эмпирического исследования по определению типа темперамента у детей младшего школьного возраста.

На втором этапе мы исследовали уровень развития внимания с помощью методики «Школа зверей». В данной работе необходимо нарисовать животное, на которого обратил внимание каждый учащийся в своей «Школе зверей». На основании этого метода, мы вычислили уровень развития внимания учащихся. Результаты представлены на рис.2.

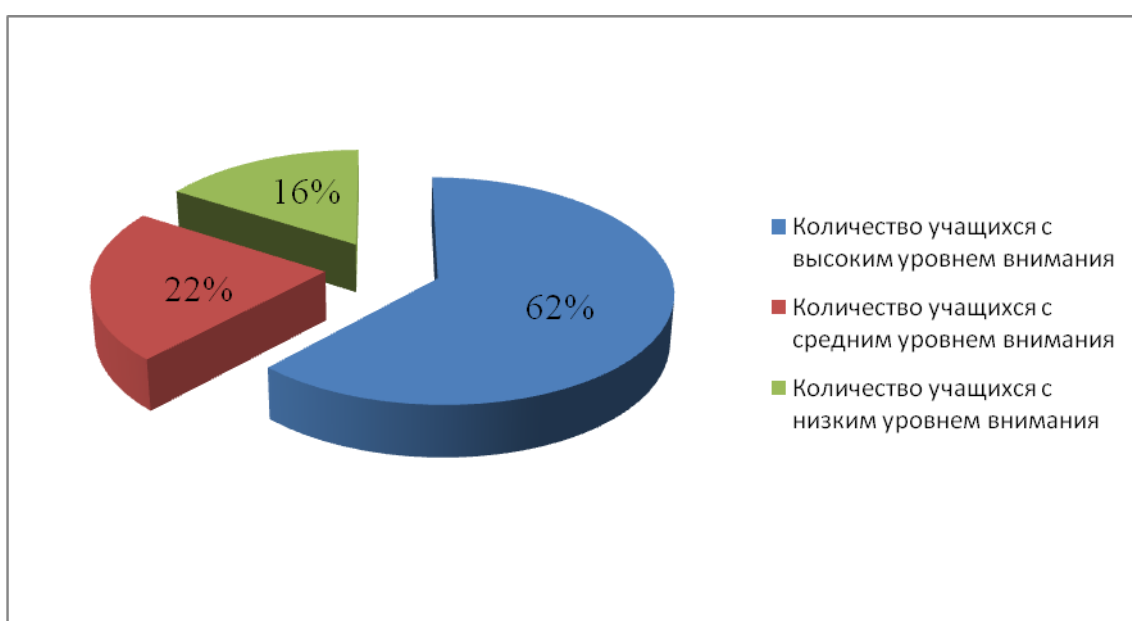


Рис.2. Результаты уровня развития внимания

Анализ данных уровня развития внимания на данном этапе показывает, что среди учащихся преобладает высокий уровень, но при этом следует отметить, что средний уровень развития внимания составляет 22%, а низкий 16%.

Таким образом, анализ представленных результатов уровня развития внимания, подтверждает успешность эмпирического исследования по вычислению уровня развития внимания у детей младшего школьного возраста.

Последним этапом мы исследовали диагностику уровня концентрации и устойчивости внимания, для этого нами была использована методика корректурная проба Бурдона. Данные результаты отражены на рис.3.

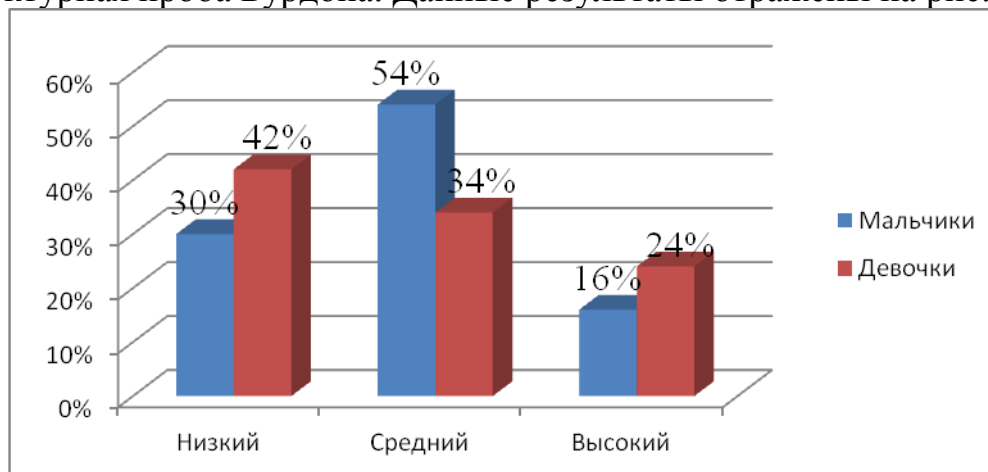


Рис.3. результаты уровня концентрации внимания

Анализ данных уровня концентрации внимания на данном этапе показывает, что среди испытуемых детей преобладает средний уровень, но при этом следует отметить, что среди испытуемых девочек преобладает высокий уровень концентрации внимания (42%), а у испытуемых мальчиков данная характеристика значительно ниже и установлена на среднем уровне (30%).

Анализ представленных данных уровня концентрации внимания, подтверждает успешность эмпирического исследования по диагностике уровня концентрации и устойчивости внимания.

В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, что изучение и диагностика внимания у детей младшего школьного возраста исходит от основных закономерностей и формирований новообразований данного возрастного периода. В качестве выбора средств изучения внимания выступают доступные и надежные психодиагностические методы. Для холеристического типа темперамента характерна сильно выраженная концентрация внимания при работе с увлечением и относительно развито распределение внимания. Внимание холерика имеет яркую внешнюю выразительность, мимические разнообразные движения. Для младшего школьника сангвистического типа темперамента характерна высокая концентрация внимания в меняющихся условиях классной обстановки и умение распределять внимание, благодаря чему он оказывается в курсе всех дел, происходящих в классе. Для учащегося флегматического типа темперамента характерна устойчивость внимания в

различных условиях работы в классе. Распределение внимания у его менее выражено по сравнению со школьником холеристического типа темперамента. Для младшего школьника меланхолического типа темперамента характерна частая смена настроения, вследствие чего основные характеристики внимания изменяются. На основании изучения литературы по данной проблеме было выявлено, что существенную роль в развитии произвольного внимания играет темперамент – индивидуальное своеобразие, природно – обусловленная совокупность динамических проявлений психики.

На основе изученной литературы мы разработали практические рекомендации по развитию особенностей развития внимания детей младшего школьного возраста.

Внимание - это необходимое качество, которое следует развивать с раннего детства, так как оно будет способствовать успешному усвоению нового материала, формированию умения пользоваться уже имеющимися знаниями. Важно научить детей сосредотачиваться на предлагаемом материале в процессе деятельности, быть наблюдательными, уметь ориентироваться в незнакомом материале, распределять внимание (например, слушать и одновременно писать, рисовать и т. п.). Для любой деятельности особенно ценным качеством является быстрое переключение с одного вида занятий на другой. Поэтому у детей необходимо развивать интеллектуальную активность, устойчивость внимания, увеличивать его объем, учить умению самостоятельно концентрировать внимание на выполняемой деятельности.

Подобное исследование по развитию внимания у младших школьников помогает лучше понять и определить уровень развития внимания у каждого конкретного ребенка, выделить детей «группы риска» - тех, у кого могут возникнуть проблемы в учебной деятельности и определить дальнейшую индивидуально-коррекционную и учебно-педагогическую деятельность, как педагогов, так и психологов.

Исходя из анализа полученных данных, мы можем выделить детей нуждающихся в более подробном обследовании внимания, например, учащиеся, у которых по методике корректурная проба Бурдона имеется большое количество пропусков в пробе и маленькая производительной по устойчивости внимания. Следует выполнять задания и упражнения на развитие переключаемости и распределения внимания, так как все свойства внимания значительно развиваются в результате тренировки и в самоуправлении деятельности ребенка. Чем дольше ребенок может удерживать свое внимание на задаче, тем глубже он может проникнуть в ее суть, и тем больше у него возможностей ее решить. Детям еще трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе эмоционально окрашенной игры они могут достаточно долго оставаться внимательными. Поэтому и рекомендуется любую учебную информацию давать ребенку в игровой форме. Эта особенность внимания шестилеток является одним из оснований, по которым занятия с ними не могут строиться на заданиях, требующих постоянных, волевых усилий. В то же время у ребенка

нужно постепенно развивать способность делать такие усилия, и в частности, в ходе решения интеллектуальных задач. При высокой концентрации внимания ребенок замечает в предметах и явлениях значительно больше, чем при обычном состоянии сознания. А при недостаточно концентрированном внимании его сознание как бы скользит по предметам, не задерживаясь подолгу на каком-либо из них. В результате впечатления оказываются расплывчатыми и нечеткими.

Применение технических средств обучения, как аудиовизуальных средств обучения также приводит к повышению качества концентрации внимания, повышают интерес к учебному материалу. Возможность использования игровой деятельности позволяет обеспечивать естественную мотивацию знаний, сделать интересным и осмысленным даже самый элементарный материал. Именно использование игровых приёмов обучения позволяет заложить основы для формирования основных компонентов учебной деятельности: умение видеть цель и действовать в соответствии с ней, умение контролировать и оценивать свои действия и действия других детей.

Таким образом, основные рекомендации по развитию внимания в младшем школьном возрасте сходятся в развитии основных форм проявления внимания в период раннего становления личности и формированию основ учебной деятельности, таких как сенсорно-перцептивное, интеллектуально-мыслительное и моторно-двигательное внимание, а также вовлечение ребенка в познавательно-развивающую деятельность.

*Зайцева М.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд. пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСТОРИИ СВОЕЙ СТРАНЫ

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в Предметных результатах освоения основной образовательной программы начального общего образования в образовательной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» указано, что у младших школьников необходимо формировать уважительное отношение к России, родному краю, своей семье, культуре, природе, современной жизни нашей страны, а также к ее истории [8, с. 13]. Именно на ценностном отношении к истории своей страны мы и заострили наше внимание.

Остановимся на рассмотрении понятий «ценности» и «ценностное отношение». Ценности и ценностное отношение изучают такие науки, как философия, психология, педагогика. Вот как трактуется понятие «ценности» в Философском словаре под редакцией Е.И. Семькиной.: «Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и

общества благо, добро и зло, прекрасное и безобразное заключенные в явлениях общественной жизни и природы» [7, с. 15].

Классики же отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.) рассматривают роль и место ценностей в различных аспектах изучения свойств личности, выделяя направленность в качестве ее доминантной характеристики.

Также понятие «ценности» рассматривают в своих трудах такой автор, как Г.А. Голубева: «Ценности – суть предмета, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [3, с. 4]. Понятие «ценности» рассматривает Е.А. Вреблевская: «ценности представляют собой культурно-исторический опыт, накопленный обществом, и индивидуальный опыт, опыт «складывающийся» в процессе жизнедеятельности личности», ценности «тесно взаимосвязаны с такими нравственными категориями, как убеждения, отношения, ответственность и т.д.» [1, с. 215].

В рамках исследования будем исходить из положения о том, что понятие «ценность» применяется для обозначения предметов, явлений, категорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом согласно общественным приоритетом определенного этапа развития культуры.

Многообразие ценностей вызывает необходимость в их классификации. Но каждая классификация имеет под собой разные основания для деления.

Так, Е.Е. Вяземский различает терминальные ценности (предельные, конечные ценности – цели) и инструментальные ценности (средства). К терминальным ценностям относят: здоровье, интересную работу, счастливую семейную жизнь, творчество, любовь, познание, свободу как независимость в поступках и действиях и другие. К инструментальным ценностям относят: аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, исполнительность, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и в других, образованность, честность, чуткость и другие [2, с. 5-6].

А классификация ценностей А.А. Плешакова объединяет ценности по различным видам деятельности, вычлняя ценностно-ориентационный аспект. На этой основе выделяются следующие ценности: утилитарные; познавательные, управленческие; нравственные; эстетические; потребительское; творческие [5, с. 64]. Но необходимо отметить, что нравственные ценности А.А. Плешаков выделяет в особую группу.

Однако предметом нашего исследования являются нравственные ценности. Категория «нравственная ценность» также является одним из ключевых понятий философии, социологии, педагогики и психологии.

Младший школьный возраст является началом важного и ответственного периода развития нравственных качеств. Именно в шесть - семь лет процесс формирования ценностных отношений происходит наиболее динамично. Следует отметить, что на выбор ценностей младшими школьником, в первую очередь, влияет мнение, выбор взрослого, их собственный социально-

нравственный опыт, а также примеры из художественной литературы, кинофильмов, телепередач, мнение и выбор детского сообщества, близких друзей.

В педагогической литературе проблеме ценностных отношений к истории своей страны посвящены работы Т.К. Ахаян, З.И. Васильевой, Я. Гудечек, М.Е. Дуранова, М.Г. Казакиной, А.В. Кирьяковой, Б.С. Круглова и др.

В педагогической литературе нравственные ценности делят на две группы: ценности первой группы определяют взаимоотношения людей в обществе, нравственные качества личности (в их основе – «золотое правило нравственности»). Ценности второй группы более высокого уровня, это те ценности, которые должны стать содержанием нравственного воспитания в настоящее время (Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек) [4, с. 80-81].

Необходимо отметить, что при наличии столь значительного количества ценностей, составляющих все классификации являются признанными всем обществом, так как каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия ценностей, которая служит связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием.

В работе Н.А. Асташовой рассматривается полный цикл формирования ценностных отношений, который включает в себя следующие этапы: предъявление ценностей воспитаннику; осознание ценностных ориентаций личностью; принятие ценностных ориентаций; реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении; закрепление ценностных ориентаций в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т.е. в своего рода потенциальное состояние; актуализация потенциальных ценностных ориентаций, заключающихся в качествах личности педагога [7, с. 31].

Педагогами ценностные отношения к истории своей страны определяются как ценностные отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее.

В рамках исследования будем придерживаться точки зрения о том, что в ценностных отношениях аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека, определяющий его взаимоотношений с другими людьми, преобразования личности, в том числе и по отношению к самой себе, являющий существо образа жизни индивида.

В ценностных отношениях к истории своей страны отражаются представления человека о добре и зле, счастье и горе, справедливости и несправедливости, любви и ненависти, чести и бесчестии, трудолюбии и т.д., с помощью которых человек может оценить конкретные житейские ситуации, поступки людей, свое поведение. Они фиксируют определенное отношение людей к явлениям и процессам окружающей жизни, выражающее их одобрение или осуждение.

Для формирования ценностного отношения к истории своей Родины как ценности в системе воспитательной работы в школе необходимо знать не только его сущность и содержание, но и внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в своей совокупности выступают как носители указанного качества.

Таковыми компонентами являются когнитивный, эмоциональный, мотивационно - поведенческий.

Когнитивный компонент включает в себя осмысление сущности любви к истории Родины и способов ее проявления в различных видах деятельности: в беседах, сообщениях на патриотическую и историческую темы, проведении литературно - музыкальных гостиных и т.д.

Эмоциональный компонент формируется в образовательном процессе с помощью разнообразных форм работы, создания таких ситуаций, в которых бы учащиеся переживали чувства любви, гордости, восхищения за историю своей страны. Огромное влияние в этом имеет художественная литература.

Мотивационно - поведенческий компонент - формирование у учащихся способности к волевым проявлениям в области патриотизма и сохранения исторических ценностей (разные виды трудовой, общественной, туристско-краеведческой работы, связанной с историей страны, празднование исторических дат, встречи с ветеранами). Учащиеся переживают чувство привязанности к своей Родине, когда включаются в краеведческую работу, совершают походы по памятным и историческим местам родного края, страны, встречаются с героическими людьми, совершившими боевые и трудовые подвиги [6, с. 128-130].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ряд особенностей формирования у младших школьников ценностного отношения к истории своей страны. Назовем их:

- На уроках нужно добиваться связи познавательной активности с эмоциональным состоянием ребенка, то есть необходимо все время оказывать ему эмоциональную поддержку. Такой эмоциональной поддержкой может быть как словесный, так и наглядный материал, ознакомление младших школьников с наиболее яркими, значимыми событиями из истории нашей Родины;

- Также значимым является оживление имеющегося у детей опыта. Это необходимо для развития ценностного отношения к историческим событиям, образам;

- Важной особенностью является учет всех компонентов структуры ценностного отношения к истории своей страны (когнитивный, эмоциональный, мотивационно - поведенческий);

- Также одной из особенностей является формирование ценностного отношения с помощью сотрудничества учителя и учащихся, заинтересованности обеих сторон. Не рекомендуется формировать ценностного отношения к истории своей страны с помощью навязывания и использовать авторитарный стиль педагогического общения;

- Рекомендуется использовать различные методы формирования ценностного отношения (словесные, наглядные, практические, метод дискуссии, мозговой штурм, метод проектов, исследовательский метод, метод создания воспитательных ситуаций);

- Также одной из особенностей является национальная принадлежность младших школьников. При формировании ценностного отношения к истории страны необходимо сохранять толерантное отношение к другим народам и их истории, которые проживают на территории России. Осознание младшим школьником своей национальной принадлежности, чувств, мотивов, интересов и действий в системе этнических связей и отношений формирует этническое самосознание. Этническое самосознание есть осознание личностного отношения к истории, культуре, нравственным идеалам своего народа;

- Для принятия ценностей младшим школьником необходимо создание единого системно-деятельностного пространства для духовно-нравственного развития ребенка, важна системная организация различных видов нравственно-ориентированной деятельности в образовательном учреждении (акции, проекты, конкурсы, исследовательские работы, имеющие историческую направленность).

Таким образом, исследование обозначенной проблемы позволило установить, что формирование ценностного отношения личности к истории своей страны – длительный и сложный процесс. На него оказывают влияние различные факторы жизни человека. Учителю необходимо учитывать все эти факторы (семья, школа, окружение ребенка) и особенности формирования данного ценностного отношения. И лишь в этом случае, учитель сможет добиться успешного результата в воспитании ценностного отношения к истории своей страны у младших школьников.

Список литературы

1. Врублевская, Е.А. Быть гражданином / Е.А. Врублевская // Народное образование. - 2011. - № 5. – 215 с.
2. Вяземский, Е.Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности / Е.Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. - 2014. - № 8.- С. 5-6.
3. Голубева, Г.А. Взаимосвязь морального и правового сознания: проблема гражданственности / Г.А. Голубева // Философские науки. 2011. - № 11. – 4 с.
4. Ерхова, М.В. Проблемы гражданского воспитания / М.В. Ерхова // Директор школы. - 2011. - № 5. - С. 80- 81.
5. Плешаков, А.А. Окружающий мир : учеб. для 1 кл. нач. шк. (Образовательная система «Школа России») в 2 ч.: Ч. 2 / А.А Плешаков - М. : Просвещение, 2012. - 64 с.
6. Родина, М.С. Воспитание гражданственности через развитие эмоционально-чувственной сферы /М.С.Родина // Народное образование. – 2010. - № 3 - 6. - С. 128-130.

7. Толкачева, Т.М. Гражданское воспитание в начальной школе: методические указания / Т. М. Толкачева. - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2011 – 15, 31 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. - М: Просвещение, 2010. - 13 с.

*Зиганишина Э.Р., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Прогрессивное образовательное сообщество сегодня ставит перед собой новую задачу - сформировать у школьника и взрослого умения учиться. В школе его формированию способствует компетентно-ориентированный подход к обучению. Именно развитие в личности жизненно важных компетенций дает человеку возможность ориентироваться в современном обществе, информационном пространстве, скоротечном развитии рынка труда, дальнейшему получению образования.

Полноценная самореализация личности невозможна без ее компетентности в социокультурной сфере. Усвоения человеком основных духовных ценностей мировой и национального культурного наследия обеспечивает ее способность формировать себя в пространстве культуры, прежде всего, как создателя, а не пассивного потребителя культурной продукции.

Государственная политика в сфере образования, в соответствии с положениями Национальной доктрины развития образования, должна обеспечить создание условий для творческой самореализации личности: "воспитании поколения людей, способных эффективно работать и учиться в течение жизни, оберегать и приумножать ценности национальной культуры и гражданского общества, развивать и укреплять суверенное, независимое, демократическое, социальное и правовое государство как неотъемлемую составляющую европейского и мирового сообщества".

Поэтому этнокультурная компетентность личности приобретает все большую значимость, ведь путем погружения ребенка в мир культуры собственного этноса и лучших образцов мировой культуры можно достичь становления духовного потенциала ребенка.

Сущность этнокультурного направления образования отражено в нормативно-правовой документации и научных исследованиях.

Например, Т. Мацейко предлагает следующее определение: "Этнокультурная направленность образования - это такая характеристика образования, показывает, в какой мере ее задачи, цели, содержание, технологии

воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации».

Этнокультурная направленность образования реализуется при условии соблюдения принципов построения и развития национальной школы.

Среди них выделяют два принципа.

Принцип включения воспитанников в единую этнокультурную традицию. Национальная школа должна отражать в своей деятельности содержание накопленного фонда национальных ценностей, достижений своего этноса, особенностей его социально исторического опыта. Опираясь на национальную культуру, школа создает для учащихся ситуацию духовного комфорта, ощущение социальной защищенности, так как способствует самоидентификации личности ребенка. Включение воспитанников в родную этнокультурную традицию является успешным при условии применения основного принципа национальной школы - принципа реализации конституционного права воспитания и обучения учащихся на родном языке.

Принцип перехода от национальной культуры к познанию культур народов совместного проживания в государстве и принятия мировых культурных ценностей. В связи с этим М. Стельмахович отмечал: "тот, кто любит свой народ, как правило, с уважением относится к другим народам; тот, кто знает и уважает свой национальный язык и культуру, как правило, стремится овладеть и иностранными языками, постигнуть общечеловеческие культурные достижения. Через усвоение своих, собственных, народных, национальных достижений можно по-настоящему овладеть общечеловеческими духовными ценностями ". Исследователь отмечает, что межнациональное сближение должно происходить на почве развития народных национальных культур.

Методологической основой формирования этнокультурной компетентности младших школьников являются:

Гуманистический подход, согласно которому признается ценность ребенка как личности, ее право на свободное развитие способностей, осуществляется ознакомление детей с разнообразием культур и реализация этнокультурной направленности образования;

Аксиологический подход, который предусматривает привлечение детей к общечеловеческим ценностям путем усвоения ценностей своей, и другой культуры;

Этнопедагогический подход, направленный на реализацию воспитания детей и молодежи на основе традиционной национальной культуры с опорой на широкие возможности средств народной педагогики.

Что касается гуманистического подхода в рамках этновоспитательной среды, учителю необходимо создать условия для полноценного целостного развития личности ребенка и его самоактуализации. Поэтому задачами современной школы:

Удовлетворение базовых потребностей ребенка в активности, информации, развития ее индивидуальности. Использование в учебно-воспитательном процессе активно-поисковых и интерактивных методов обучения и воспитания развивает инициативность, познавательные интересы и самостоятельность учащихся.

Предоставление каждому ребенку возможности самоутверждения в важнейших для нее сферах жизнедеятельности, с максимальным развитием его способностей и возможностей.

Относительно этнокультуры важно не только восприятия, но и воспроизведения элементов национальной культуры в различных видах творческой деятельности обучающихся.

Создание эмоционально-ценностного поля взаимоотношений в системах "учитель-ученик", "ученик-ученик", "ученики-учитель" и др. Атмосфера дружбы и взаимодействия обеспечивает психологический комфорт всех участников образовательного процесса, способствует достижению цели обучения и воспитания.

Целенаправленная этновоспитательная деятельность учителя позволяет решить указанные задачи и способствует формированию этнокультурной компетентности младших школьников. В контексте нашего исследования важным является вопрос о том, когда человек начинает осознавать свою принадлежность к определенному народу, какие закономерности формирования этнической идентичности.

Этнокультурное образование обеспечивает социокультурную идентификацию личности, усвоения системы понятий и представлений о этнокультурное среда, сохранение и приумножения культуры своего народа, положительное отношение к культурной самобытности различных этносов и тому подобное. Результат такой деятельности видим в уровне сформированности этнокультурной компетентности личности.

В своем исследовании мы опираемся на определение:

Этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Этнокультурное образование как составляющая общего начального образования обладает широкими возможностями для формирования у младших школьников самосознания национальной идентичности, системы позитивных национальных ценностей, духовно-нравственного, социального, общекультурного и интеллектуального развития личности.

Этнокультурное воспитание - это деятельность, направленная на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающая успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры.

Этнокультурная компетентность - это личностное качество, формирующееся в результате целенаправленного и спонтанного,

организованного и стихийного усвоения человеком (в процессе социализации) культуры своего народа во всех его проявлениях: традиционно-бытовых, фольклорных, профессиональных, в научных и эмпирических знаниях, на эмоциональном и рациональном уровнях.

Структурными компонентами этнокультурной компетентности младших школьников являются:

- Когнитивный - система знаний об истории родного края, традиции и обычаи, искусство и т.д.; представление о подобных и отличительные черты своего народа и других национальностей; речевая компетентность; осознание значения изучения и сохранение культурной самобытности.

- Мотивационный - ценностное отношение к культурному наследию своего народа и толерантное отношение к этнокультуре других народов; потребность в получении информации о представителях других этносов; готовность к осознанному восприятию ценностей другой культуры, соблюдения норм и правил поведения.

- Поведенческий - способность отражать этнокультуре в различных видах деятельности, повседневной жизни в школе и дома; умение строить поведение в соответствии с культурными нормами и правил.

- Эффективность формирования этнокультурной компетентности младших школьников зависит от таких педагогических условий:

- ✓ Реализация компетентного подхода к формированию этновоспитательной среды начальной школы;

- ✓ учет возрастных особенностей усвоения этнокультуры и осознание этнической идентичности учениками начальных классов;

- ✓ дополнение содержания учебных предметов в начальной школе народоведческим материалом;

- ✓ согласование форм, методов и средств формирования этнокультурной компетентности;

- ✓ привлечение к формированию этновоспитательной среды родителей учеников, общественности.

Комплексный подход к реализации этнокультурной направленности образования, по нашему мнению, предусматривает создание этновоспитательной среды начальной школы. В общенаучном смысле среда - это совокупность природных и социальных условий и влияний, окружающих человека; это жизненное пространство, активно или пассивно действует на сознание, чувства человека [9]. Окружающая среда действует прямо и опосредованно, а в школе тем сильнее, чем органичнее вписывается в целенаправленный воспитательный процесс.

Младший школьник имеет прямые или косвенные связи с естественными, социальными, учебными, игровыми, технологическими и психопедагогическими средами, которые существенно влияют на воспитанность и обучаемость ребенка.

Этновоспитательную среду рассматриваем как совокупность подсистем, целенаправленно обеспечивающих достижение образовательных целей

участниками учебного процесса на основе уважения к национальным традициям, культурным ценностям различных народов. На основе анализа исследований О.Горчаковой, В.Мастеровой, В.Ясвина нами выделены компоненты этнокультурной среды современной школы. Среди них: социально-психологическая, информационная, педагогическая, материально-техническая.

Одна из технологий, которая формирует развитие этнокультурной воспитанности детей младшего школьного возраста, мастерские.

В технологии мастерских главное не сообщить и освоить информацию, а передать способы работы, будь то естественнонаучное исследование, текстологический анализ художественного произведения, исследования исторических первоисточников, средств создания произведений прикладного искусства в керамике или батике и др. Передавать способы работы, а не конкретные знания - очень непростая задача для учителя. Тем благодарнее результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию.

Мы хотим реализовать мастерскую в начальной школе во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации // Российское образование. 2007. № 1. С. 49-59.
2. Костюкова, Т. А. Региональный компонент содержания образования: традиции и перспективы /Т.А.Костюкова // Региональный компонент содержания образования в сельской школе / под ред. В. М. Белоусова, Е. Е. Сартаковой, Н. А. Шумиловой. Томск, 2000. Т. 1. С. 5-124.
3. Поштарева, Т. В. Воспитание с опорой на национальные традиции /Т.В.Поштарева // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 10. С. 9-11.
4. Малиновская, С. М. Особенности воспитательного процесса в школе в условиях поликультурного пространства /С.М.Малиновская // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 7. С. 84-87.
5. Каргин, А. С. Прагматика фольклористики: сборник статей, докладов, эссе /А.С.Каргин. - М.: Гос. респ. центр русского фольклора, 2008. 384 с.

*Ишанкулиева Д.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ СТРОИТЬ АЛГОРИТМЫ

Согласно ФГОС НОО разделы «Математика» и «Информатика» составляют одну образовательную область и могут быть представлены одним

учебным предметом или двумя, поэтому, анализируя стандарт, можно увидеть, что одним из обязательных результатов освоения содержания в рамках указанной образовательной области, является овладения умением строить алгоритмы [8].

В связи с данным утверждением необходимо рассмотреть понятие «умение строить алгоритмы».

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что авторы по-разному характеризуют понятие «алгоритм». Рассмотрим их в рамках исследования:

Слово «алгоритм» происходит от имени выдающегося математика средневекового Востока Мухаммеда бена Муса аль-Хорезми. В одном из своих трудов он описал десятичную систему счисления и впервые сформулировал правила выполнения арифметических действий над целыми числами и обыкновенными дробями.

Аль-Хорезми стремился к тому, чтобы сформулированные им правила были понятными. Автор предложил четкий стиль строгого словесного предписания, который не давал читателю возможность уклониться от предписанного или пропустить какие-нибудь действия.

Правила в книгах Ал-Хорезми в латинском переводе начинались словами «Алгоризми сказал». В других латинских переводах автор именовался как Адгоритмус. Со временем было забыто, что Алгоризми (Алгоритмус) – это автор правил, и эти правила стали называть алгоритмами [5, с. 3].

Согласно определению В.П.Беспалько, под алгоритмом понимают точное, общепонятное описание определенной последовательности интеллектуальных операций, необходимых и достаточных для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу [1, с. 12].

В своей статье мы будем опираться на определение, данное С.Е. Царевой в соответствии с которым алгоритм рассматривается как программа действий для решения задач определенного типа [9, с. 148].

В.П.Беспалько считает, что одним из источников алгоритмов является практика, которая предоставляет две основные возможности: наблюдение и эксперимент (а также любые их комбинации) [1, с. 12].

Д.С. Осипенко утверждал, что алгоритмы иногда можно получить экспериментально, подбирая действия, приводящие к желаемому результату. Их не выделяют в отдельную группу и условно относят к эмпирическим. Каждый алгоритм, по его мнению, должен быть обоснован; это означает, что если алгоритм создан для решения определенной задачи, то необходима уверенность в том, что для всех исходных данных, для которых эта задача может быть решена, алгоритм позволяет получить решение и ни для каких исходных данных не дает неправильного результата [1, с. 12-14].

В рамках данной статьи будет так же рассмотрено понятие «умения».

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в исследовании Д.Б. Эльконина, позволил установить, что под умениями стоит понимать освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый

совокупностью приобретённых знаний и навыков. Формирующие путём упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. По мнению автора, умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием [10, с. 126].

В свою очередь Л.С. Выготский считает, что умение - это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка [2, с. 15].

Таким образом, термин "умение" имеет два значения:

- как первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием (в этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык);
- как способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков (в этом случае навык - это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения).

Рассмотрев важные для изучения данного вопроса понятия, необходимо остановиться на особенностях процесса формирования умения строить алгоритмы.

По мнению Н.Б. Истоминой, особенностью формирования умения строить алгоритмы, является то, что данное умения можно сформировать с использованием алгоритмических конструкций в обучении различным предметам и решением актуальных задач с математическим содержанием на уроках математики [3, с. 97].

Следующей и самой важной особенностью формирования умения строить алгоритмы, по утверждению К.Дональд, является тот факт, что в данном умении затрагивают такой важный психический процесс как мышление, а именно необходимость формирования алгоритмического мышления [4, с. 67].

Согласно психологической литературе, мышление (англ. thinking) — психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Мышление постольку процесс отражения объектов, поскольку оно есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения, раскрывающих сущность объективных сил природы и общества [9, с. 149].

Психологи выделяют разные виды мышления. Однако в психологической литературе не выделяют алгоритмическое мышление как особый вид мышления, но часто понимают его как алгоритмический стиль мышления. В

методической литературе по информатике, развития алгоритмического мышления называют главной задачей изучения информатики [9, с. 149].

Если проанализировать содержание федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, то в нем представлены предметные области и определены основные задачи реализации их содержания. В них указано, что одной из них является «развитие логического и алгоритмического мышления» [8].

Анализ специальной литературы по математике и информатике показал, что авторы А.В. Копаем и М.П. Лапчик характеризуют алгоритмическое мышление следующим образом:

- искусство размышлять, умение планировать свои действия, способность предусмотреть различные обстоятельства и поступать соответственно с ними, способность легко рассуждать об алгоритмических процессах [1, с. 6].
- система мыслительных способов действий, приемов, методов и соответствующих им мыслительных стратегий, которые направлены на решение как теоретических так и практических задач, и результатом которых являются алгоритмы как специфические продукты человеческой деятельности [6, с. 124].

Обобщая данные характеристики, можно сказать, что алгоритмическое мышление - это, прежде всего, умение планировать свои действия, способность предусмотреть различные обстоятельства и поступать соответственно с ними.

А. И. Газейкина отмечает, что основными компонентами алгоритмического стиля мышления являются:

1. Анализ требуемого результата и выбор на этой основе исходных данных для решения проблемы.
2. Выделение операций, необходимых для решения.
3. Выбор исполнителя, способного осуществлять эти операции.
4. Упорядочение операций и построение модели процесса решения.
5. Реализация процесса решения и соотнесение результатов с тем, что следовало получить.

6. Коррекция исходных данных или системы операций в случае несовпадения полученного результата с предполагаемым [2, с. 12].

К специфическим свойствам алгоритмического стиля мышления А. И. Газейкина относит:

- дискретность (пошаговость исполнителя алгоритма, конкретизация действий, структурирование процесса выполнения операций);
- абстрактность (возможность абстрагирования от конкретных исходных данных и переход к решению задачи в общем виде);
- осознанная закреплённость в языковых формах (умение представить алгоритм при помощи некоторого формализованного языка) [2, с. 12].

Анализ методической и математической литературы показывает, что основным способом формирования алгоритмического мышления у младшего

школьника является поэтапное формирование логических приемов мышления с постепенным переходом непосредственно к элементам алгоритмизации [5, с. 7].

Итак, попытаемся коротко сформулировать различия между логическим и алгоритмическим видами мышления. Используя логическое мышление, человек оперирует обобщенными способами представления действительности, отвлекаясь от ряда частных изучаемого явления. Это позволяет устанавливать сложные законы строения мира, обобщать наблюдаемый материал, предвидеть развитие событий. Логическое мышление иногда называют словесно-логическим, так как оно невозможно без использования языка, будь то естественный язык или язык математических символов [4, с. 14].

По мнению автора К. Дональд, алгоритмическое мышление включает в себя ряд особенностей, свойственных логическому мышлению, однако требует и некоторых дополнительных качеств. Основными из них считаются умение находить последовательность действий, необходимых для решения поставленной задачи и выделение в общей задаче ряда более простых подзадач, решение которых приведет к решению исходной задачи [4, с. 18].

Так как при формировании умения строить алгоритмы, мы затрагиваем такой психический процесс, как алгоритмическое мышление, можно сделать вывод, что специфика данного вида мышления является одной из особенностями умения строить алгоритмы.

Таким образом, под умением строить алгоритмы понимаем первоначальный уровень овладения программой действий для решения задач определенного типа. А основными особенностями формирования данного умения у младших школьников являются:

- владение приемами логического мышления: анализ, синтез, сравнение, классификация и т.д.;
- использование алгоритмических конструкций и моделирования ситуаций практического характера;
- умение определять последовательность действий (алгоритм), необходимую для решения поставленной задачи;
- выделение в общей задаче ряда более простых подзадач, решение которых приведет к решению исходной задачи.

Список литературы

1. Беспалько, В.П. Программированное обучение. Дидактические основы / В.П. Беспалько – М.: Издательство Академический проект, 2013. – 303 с.
2. Газейкина, А.И. Стили мышления и обучение программированию / А.И.Газейкина // Информационные технологии в общеобразовательной школе. – 2003. - № 6. – С.12-19.
3. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учебник для студ.учреждений высш. образования / Н.Б. Истомина. — М.: Академия, 2001. — 288 с. — (Педагогическое образование).
4. Кнут Дональд Э. Алгоритмическое мышление и математическое мышление / Пер. И.В.Лебедева. – М.: Изд. иностр. лит-ры, 2008. – 110 с.

5. Копаев, А.В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления / А.В. Копаев // Информационные технологии в общеобразовательной школе. – 2003. - № 6. – С.6-11.
6. Лапчик, М.П. Методика преподавания информатики: Учебное пособие для студентов физико-математических факультетов пединститутов / М.П.Лапчик.- М.: «Феникс», 2013.- 152с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>, свободный. - Загл. с экрана.
8. Царева, С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студ. учреждений высш. образования / С.Е.Царева.- М.:Издательский центр «Академия», 2014.- 496с.
9. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б.Эльконин. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 382с.

Калоша О.В., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мендыгалиева А.К.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург

ЗАДАЧИ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В математике существуют экологические задания, то есть задания, объединяющие математическое содержание и экологические проблемы. Обучающиеся изучают важные математические основы и одновременно с этим познают окружающую среду. Экологическое образование школьников в настоящее время становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. По мнению ряда отечественных и зарубежных ученых (Н.Н. Моисеев, И.Д. Зверев, Н.А.Рыков, Г.А.Ягодин, С.О.Шмидт и др.) вопрос о выживании человечества во многом зависит от уровня экологической образованности и воспитанности граждан, обладающих экологической культурой. В связи с этим 2017 год в России объявлен годом экологии.

Из опыта многочисленных исследователей, выяснилось, что межпредметные связи в школьном обучении являются непосредственным выражением интеграционных процессов, происходящих в науке и в жизни общества в настоящий момент. [3, с. 45] Сегодня вопрос об использовании межпредметных связей математики с другими дисциплинами начальной школы считается недостаточно разработанным. В связи с постоянным ухудшением состояния окружающей среды важной задачей педагога является разъяснение и объяснение детям младшего школьного возраста экологических проблем. Ну и естественно формирование определённых понятий, которые в свою очередь служат охране природы. Такие задания делают работу учителя и ученика более облегченной так как:

- педагог, обучая математике, одновременно сообщает информацию об окружающем мире;

- учащиеся активнее изучает математику, когда содержание задач «оживлено» материалами о природе.

Решение задач с экологическим содержанием используются на уроках также и для усиления познавательного интереса обучающихся. Знакомство учащихся с такими задачами происходит уже в первом классе, что способствует качественному усвоению экологических знаний и понятий, расширяет кругозор.

Учитель задания может использовать на различных этапах урока [2, с. 192].

Задания на этапе изучения нового материала:

Задание 1. Сравните размах крыльев хищных птиц: белоголовый сип – 250 см, стервятник – 170 см, беркут – 2 м. Расставьте карточки с этими значениями в порядке возрастания. (170см, 200см, 250см.)

Задание 2. Скворец, воробей и щегол сидели на одной веточке в один ряд. Сколькими способами они могли это сделать? (6 способами: СВЩ, СЦВ, ВСЩ, ВЦС, ЩСВ, ЩВС – переворачивается карточка с ответом 6)

Задание 3. Каждому символу соответствует число, используя данные примеров, найдите числа и сделайте равенства верными.

$$\begin{array}{l}
 \text{Цветок} \cdot \text{Бабочка} \cdot \text{Гриб} = 15 \quad \text{Цветок} - 1 \\
 \text{Гриб} - \text{Бабочка} = \text{Цветок} + 1 \quad \text{Бабочка} - 3 \\
 \text{Цветок} + 15 = 16 \quad \text{Гриб} - 5
 \end{array}$$

(После правильного выполнения задания, обучающиеся переворачивают карточки с ответами 1,3,5).

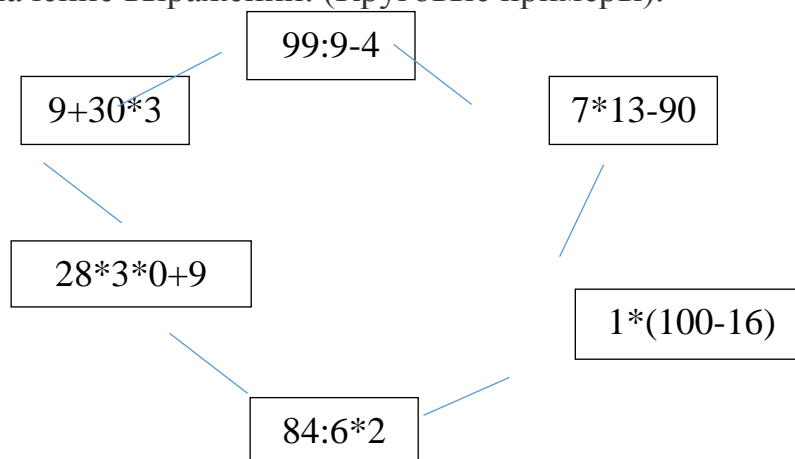
(На доске прикреплены карточки с числами и единицами измерения, на обратной стороне буквы)

2	1	2	6	1	3	5	9
50 см.	70 см.	00 см.					9
О	Э	К	Л	О	Г	И	Я

Познавательная информация: Один гектар леса в среднем производит 6 тонн древесины. Ежедневно на Земле исчезает по одному виду растений.

Ежегодно в бассейн реки Волги сбрасывается 3 кубических километра неочищенных вод. Одна жуужелица за сутки может истребить 5 гусениц крыжовниковой огневки.

Задание 4. Найти значение выражений. (Круговые примеры).



(Переворачиваем карточку с ответом 99)

Познавательная информация: В России 99 заповедников, из них 34 создано за последние 15 лет.

Задание 5. Замените цифры, соответствующими им буквами русского алфавита.

3	1	1	1	1	4	1	3
1	2	6	3	6		0	3

(экология)

Задание 6. На доске зашифрованы слова, которые дают ответы на вопросы. Разгадать их можно, выполнив задания 1-8.

Ч	П	Ы	Е	Л	Д	И	О	Р	К	В
21	3	0	5	6	121	8	5	76	75	100

1. Нам нужно понять, что же является центром вселенной. *Центром вселенной является человек.*

2. $17+4=21$; Ч
 3. $14-9=5$; Е
 4. $8-2=6$; Л
 5. $16-6=10$; О
 6. $10*10=100$; В
 7. $75-70=5$; Е
 8. $100-25=75$; К
1. Частью чего является человек?
1. $3*1=3$; П
 2. $12*2=24$; Р
 3. $15-7=8$; И
 4. $154-78=76$; Р
 5. $20/4=5$; О
 6. $11*11=121$; Д

7. $-7,2 \cdot 0 = 0$. Ы

Также в основной части урока учитель может предложить ученикам задачи с экологическим сюжетом. Приведем примеры этих задач.

Первая задача рассмотрена с решением, решение остальных задач является аналогичным.

Задача 1.

На первой клумбе растёт 10 ромашек, а на второй на 3 ромашки больше. Сколько ромашек растёт в клумбах.

Решение:

1) $10+3=13(p)$ – ромашек растёт на клумбе

2) $10+13 = 23(ц)$

Ответ: 23 цветка растёт на клумбе.

Тренировочные задачи

Эти задачи предлагаем использовать в качестве тренировочных. Дополнять решение можно познавательной информацией, или вопросами о животных, про которых говорится в содержании задач.

Задача 1. На дереве сидели 9 воробьев и 7 синичек. 6 птиц улетели. Сколько птиц осталось на дереве?

- Ребята, Вам знакомы эти птички? (Да) Чем отличаются синички от воробьев (один из вариантов ответа: жёлтым брюшком)

Задача 2. Гусеница может съесть 30 листьев за сутки. Сколько листьев могут съесть 10 гусениц, 100 гусениц за это же время?

- Что Вы знаете о гусеницах? (личинка бабочек)

Задача 3. С одного улья собрали 40 кг меда, а с другого — на 12 кг больше. Сколько всего меда собрали с двух ульев?

- Как называют самца пчелы, не участвующего в сборе меда (в переносном смысле — бездельника)? *Ответ: Трутень.*

[1, с. 45]

Бытовые задачи

В эту группу отнесли задачи, направленные на разрешение жизненных ситуаций, которые близки ребятам по своему содержанию.

Данные задания решаются аналогично примеру (см. выше), также возможно использование моделей и схематических зарисовок.

Задача 1. Ученики должны посадить 25 берёзок, а посадили 18 берёзок. Сколько деревьев им осталось посадить?

Задача 2. Вокруг школы растёт 70 кустарников. Когда школьники окопали часть кустарников, им осталось окопать еще 30 кустарников. Сколько кустарников окопали школьники?

Задача 3. Ребята посадили в парке 70 деревьев. Из них 30 берёз, 23 тополя, а остальные клёны. Сколько клёнов посадили ребята?

Задача 4. В саду 8 яблонь, а сливовых на 3 дерева больше. Сколько в саду сливовых деревьев?

Познавательные задачи

Решая задачи, вошедшие в данный тип, обучающиеся не только формируют математические навыки решения задач, но и узнают новую информацию, об объектах и явлениях окружающей нас среды.

Задача 1. Высота дуба 20 м, а сосны — 30 м. На сколько метров дуб ниже, чем сосна?

Задача 2. Один гектар леса выделяет ежегодно 28 т кислорода, а вырубается каждый год 12 млн. га леса. Сколько тонн кислорода недополучает Земля в год?

Задача 3. Клен выделяет в год 2 кг 100 г кислорода, а вяз в 7 раз больше, чем клен. Сколько кислорода в год выделяет вяз?

Задача 4. Каштан очищает городской воздух от выхлопных газов. В Москве растет 10 тысяч каштанов, а в Киеве в 5 раз больше. Сколько каштанов растет в Киеве?

[4, с. 115].

«Природоохранные» задачки

Данные задачки содержат в своём содержании информацию об охране природы.

Задача 1. Сейчас охота в нашей стране запрещена полностью на 18 видов зверей и 29 видов птиц. На сколько видов зверей и птиц запрещена охота?

Задача 2. В 1984 г. в нашей стране было 143 заповедника. За последние 10 лет создано еще 50 новых заповедников. Сколько заповедников стало в нашей стране?

Нестандартные задачи

Задача 1. Из-за куста торчат 8 ушек. Там сидят зайчики. Сколько зайчиков сидит за кустом?

Задача 2.

На воде - две уточки,

1 Во дворе - две курочки,

Два гуся- в пруду,

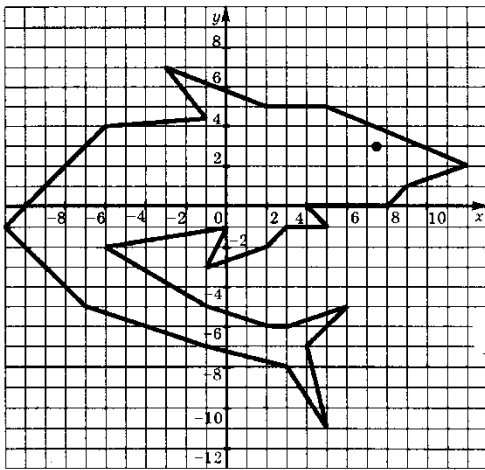
Один индюк в саду.

Сколько птиц всего в саду? Считайте!

Задания с экологическим содержанием можно использовать также во внеурочной деятельности. Например, тему «координатная плоскость» традиционно вводят в 5-6 классах, в начальной школе же предлагается использовать координатную плоскость, как «доску для рисования», то есть, расставляя точки на координатной плоскости, учащиеся получают изображение того или иного животного.

Ребятам сообщаются координаты, и предлагается соединить точки на координатной плоскости. Учитель предлагает учащимся рассказать о животном, получившемся на координатной плоскости.

Задание: Нарисуйте ломанную, вершины которой имеют координаты: (12;2), (5;5), (2;5), (-3;7), (-1;4,5), (-6;4), (-11;-1), (-7;-5), (-1;-7), (3;-8), (5;-11), (4;-7), (6;-5), (3;-6), (2;-6), (-1;-5), (-6;-2), (0;-1), (-1;-3), (2;-2), (3;-1), (5;-1), (4;0), (8;0), (9;1), (12;2), (7,5;3). Какая рыба получилась?



Ответ: Акула.

Познавательная информация:

-У акул нет ни одной кости в организме. Их хребет состоит из хрящей.

-Почти все акулы двигаются всю свою жизнь. Движение для акул это жизнь, вода проходит через их жабры, поставляя кислород в кровь. Если акула остановится, то она задохнется и умрет.

-У акул очень хороший слух. Они могут слышать шум рыбы на расстоянии 500 метров.

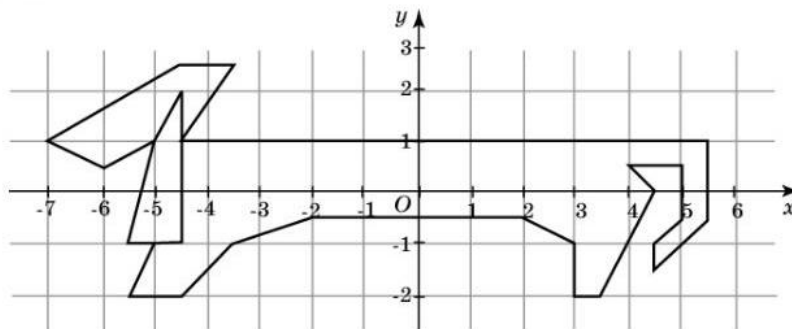
-Если акулу поместить в большой бассейн, то она почует даже каплю крови в этом бассейне.

Задание: Сначала предлагается ответить на загадку:

Что за дивная собака!

Не найдёшь длинней, однако.

Далее, ребята сами размещают таксу на координатной плоскости. Поменявшись тетрадами, записывают координаты вершин ломанной.



Координаты: $(-5;1)$, $(-6;0,5)$, $(-7,1)$, $(-4,5;2,5)$, $(-3,5;2,5)$, $(-4,5;1)$, $(5,5;1)$, $(5,5; -0,5)$, $(4,5; -1,5)$, $(5;-0,5)$, $(5;0,5)$, $(4;0,5)$, $(4,5;0)$, $(3,5;-2)$, $(3;-2)$, $(3;-1)$, $(2;-0,5)$, $(-2;-0,5)$, $(-3,5;-1)$, $(-4,5;-2)$, $(-5,5;-2)$, $(-5;-1)$, $(-4,5;-1)$, $(-4,5;2)$, $(-5;1)$, $(-5,5;-1)$, $(-5;-1)$.

Данные задания рекомендуется использовать на уроках математики в начальной школе.

Список литературы

1. Гришева, Е.А. Задания экологического содержания /Е.А.Гришева. М.: Просвещение, 2009
2. Мендыгалиева, А.К. Нестандартные задачи как средство развития творческого мышления младших школьников на уроках математики /А.К. Мендыгалиева // Теория и практика развивающего образования: коллективная научная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновска: SIMJET. – 2015. – С 186 - 198, объем 0,7 п.л.
3. Мендыгалиева, А.К., Баянова, Д.Ю. Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 7-й международной научно-практической конференции., 22 марта 2015 г.- Махачкала: ООО "Апробация", 2015 — 72с. С. 43-46. - 0,2 п.л.

Калоша О. В., студентка ОГПУ

Научный руководитель: Фархитова И.А.,

канд. пед. наук, доцент ОГПУ

г. Оренбург

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Экологическое образование школьников в настоящее время становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. Это связано с экологической неграмотностью населения, которое проявляется в неумении предвидеть последствия вмешательства в природу. По мнению ряда отечественных и зарубежных ученых (Н.Н. Моисеев, И.Д. Зверев, Н.А. Рыков, Г.А. Ягодин, С.О. Шмидт и др.) вопрос о выживании человечества во многом зависит от уровня экологической образованности и воспитанности граждан, обладающих экологической культурой. В связи с этим 2017 год в России объявлен годом экологии.

Неотъемлемой частью учебного процесса является экологическое образование. Оно, по мнению ученых-педагогов (А.М. Галеевой, С.Н. Глазачева, И.Д. Зверева, В.С. Шиловой и др.) должно быть обязательным на всех ступенях системы образования [1, с. 16].

Начинать экологическое воспитание необходимо с дошкольного и младшего школьного возраста, так как приобретённые знания в этом возрасте в дальнейшем переходят в надёжные убеждения. В этот период важно создавать условия для формирования начал экологической культуры, сознания, соответствующего отношения к окружающей природе.

Решение задач экологического образования младших школьников осуществляется при непосредственном и обязательном участии педагога. Именно он должен помочь обучающимся сделать правильный выбор, обеспечить передачу ценностей экологической культуры. Именно педагог призван закладывать основы бережного отношения к природе в этом возрасте. Формирование такого отношения у младших школьников невозможно без

соответствующей подготовки будущих специалистов системы начального образования.

Важной частью содержания образования начальной школы является постоянное усовершенствование методов и условий протекания учебного процесса. К каждому обучающемуся необходим индивидуальный подход.

Экологическое воспитание в начальной школе реализуется в рамках каждого урока. В зависимости от специфики предмета, выбирается тот или иной аспект рассмотрения данной проблемы. На уроках литературного чтения благодаря изучению стихотворений о природе, младшим школьникам прививается любовь к окружающему миру, обучающиеся учатся восхищаться простыми вещами, происходящими вокруг каждый день. На уроках русского языка, обучаются описывать картины природы, подбирая правильные слова. Такой предмет, как окружающий мир, даёт сам о себе знать. На этих уроках воспитывается в детях любовь к окружающему нас миру, развивается бережное отношение к природе, рассматриваются все природные явления.

В современном образовании начальной школе важно соблюдать федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования. Основной целью экологического воспитания по этим стандартам является формирование у обучающихся экологической культуры. Такая культура основывается на научных знаниях, экологическое мировоззрение, личной и коллективной ответственности за природу. [2 с.69]

Воспитать экологическую культуру и привить любовь к природе наиболее успешно можно на уроках литературного чтения. Изучая стихотворения великих поэтов, мы прививаем детям эстетические чувства, учим видеть прекрасное в каждом листочке и лепесточке. В данном случае любовь к природе возникает не на основе знаний, а на основе эмоциональных впечатлений. Здесь слово является главным объектом для юного читателя, средством создания художественного образа, через который автор выражает свои мысли и чувства.

Взаимосвязь природы и человека воспроизведена практически в любом литературном тексте. На литературном материале начальной школы решаются важные воспитательные задачи, это и развитие эстетического чувства ребёнка, любви к природе, сочувствия и сострадания и т.д.

Из всех детских писателей, которые пишут о природе хотелось бы выделить Константина Георгиевича Паустовского, он положил в литературу «пришвинскую» традицию. Традицию воспитания «родственного внимания к природе». Некоторые литературоведы и учителя называют его сказки природоведческими. Главная цель таких сказок является знакомство читателей через художественные средства с научными представлениями о флоре и фауне.

Практически все сказки написаны на основе реальных наблюдений автора. Во многих сказках, авторы говорят о народных приметах. Из сказки К.Г. Паустовского «Квакша», читатель узнаёт, что лягушки квакают к дождю.

Обучающиеся знакомятся с особенностями времён года о соответствующими явлениями природы. Уроки литературного чтения можно построить по-разному, учитывая интерес и любознательность классного коллектива. Отметим, что любовь к природе прививается не только на основе сказок. Изучение рассказов и стихотворений, также плодотворно используется для экологического воспитания младших школьников. На любом уроке решается три задачи: воспитательная, образовательная и развивающая. Разумеется, благодаря решению 3 основных задач и возникает больше возможностей для воспитания у младших школьников особого отношения к природе, основанного, прежде всего на высоких нравственных качествах.

Психологи и педагоги (например, Давыдов В.В.) выявили, что в старшем возрасте уже сформированы обобщённые представления об окружающем мире, об отношениях между предметами и явлениями в природе. Такие представления бесспорно закладываются в курсе начальной школы на уроках «Ознакомление с окружающим миром» в 1 классе, и наиболее полные знания получают в курсе «Окружающий мир» во 2-4 классах. [3, с. 74]

В данных курсах изучаются связи между живой и неживой природой, между компонентами живой природы и естественно между человеком и природой. Через усвоение этих связей обучающиеся изучают окружающий мир в этом также помогают экологические связи, что в свою очередь, способствует становлению логического мышления, воображения, памяти и т.д.

Непрерывное внимание педагога к выявлению экологических связей существенно повышает интерес обучающихся к предмету. При теоретическом же изучении курса интерес постепенно понижается, это всё равно происходит, даже если учитель привлекает занимательные факты, загадки, потешки и т.д., поскольку описательный уровень материала остаётся неизменным. А вот если при изучении окружающего мира раскрываются достаточно разнообразные и сложные связи, возникающие в природе, теоретический уровень материала в значительной степени повышается, задачи усложняются, что в свою очередь способствует развитию интереса и повышению экологической культуры школьников. Без соответствующих знаний практически невозможно представить возможные вмешательства человека в окружающую среду.

Получая конкретные знания в курсе изучения окружающего мира, обучающиеся также усваивают нормы и правила экологического поведения.

Из опыта многочисленных исследователей, выяснилось, что межпредметные связи в школьном обучении являются непосредственным выражением интеграционных процессов, происходящих в науке и в жизни общества в настоящий момент.

Сегодня вопрос об использовании межпредметных связей математики с другими дисциплинами начальной школы считается недостаточно разработанным (в плане методик). Это, прежде всего, касается темы «нумерация многозначных чисел».

В связи с постоянным ухудшением состояния окружающей среды важной задачей педагога является разъяснение и объяснение детям младшего

школьного возраста экологических проблем. Ну и естественно формирование определённых понятий, которые в свою очередь служат охране природы. В математике существуют экологические задания, т.е. задания объединяющие математическое содержание и экологические проблемы. Обучающиеся изучают важные математические основы и одновременно с этим познают окружающую среду.

Такие задания делают работу учителя и ученика более облегченной т.к.:

- педагог, обучая математике, одновременно сообщает информацию об окружающем мире;
- обучающийся активнее изучает математику, когда содержание задач «оживлено» материалами о природе.

Решение задач с экологическим содержанием используются на уроках для усиления познавательного интереса обучающихся. Знакомство ребят с такими задачами происходит уже в 1 классе, что способствует качественному усвоению экологических знаний и понятий, расширяет кругозор, и т.д. Вопрос о негативных воздействиях на окружающую среду, а впоследствии и на здоровье – в настоящее время становится острым и злободневным. Основное внимание уделяется проблеме твердых бытовых отходов (ТБО). На уроках технологии обучающиеся совместно с педагогами пытаются найти различные решения данного вопроса. Здесь же экологическая проблематика находит практическое отражение в каждой изучаемой теме. Материальным обеспечением каждого урока по технологии являются бытовые отходы и отходы производства. В качестве поделочного материала выступают пластиковые бутылки; ёмкости из под шампуня, мыла; контейнеры от йогуртов и т.д. С помощью подручного материала ребята создают различного рода поделки (игрушки, макеты транспорта, сувениры, фигурки животных и т.д.). Педагог объясняет обучающимся то, что, используя отходы, ребята «дарят» этому материалу вторую жизнь, тем самым вносят свой вклад в борьбе за чистоту окружающего мира [2, с. 198].

Взаимоотношение человека с природой является одной из главных тем изобразительного искусства. Это и даёт такое тесное переплетение уроков изобразительного искусства с экологическим воспитанием и образованием. Уроки искусства предусматривают понимание ценности природы, благодаря которой мы переживаем единство, гармонию и красоту мира.

Вопросы экологической подготовки в трудовом обучении и технологическом образовании школьников включены в научные труды и методические руководства П.Р. Атутова, В.М. Заёнчика, В.М. Казакевича, А.А. Карачёва, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, межпредметные связи существуют в активной форме. Экология, как наука связана практически со всеми дисциплинами начального образования средней школы. Такая связь обусловлена современным уровнем развития науки, на котором ярко выражена интеграция общественных, естественнонаучных и технических знаний.

Список литературы

1. Ищука, В.В. / Планета Земля – наш общий дом: сборник информационно-методических материалов экологического просветительского марафона, 20 марта – 5 июня 2011 г. / под ред. В. В. Ищука. – Ярославль: [б. и.], 2011. – 75,[1] с.
2. Сухотина, Е. А. Библиотеки и экологическое просвещение в интересах устойчивого развития / Е. А. Сухотина. – Москва: Информационный центр «Литера», 2010. – 240 с. – (Современная библиотека вып.67).
3. Козина, И.А. Развитие творческой активности на уроках технологии/ [Электронный ресурс] /И.А.Козина // Журнал начальная школа №6 – 2013г., - режим доступа -<http://n-shkola.ru/storage/archive/1404379836-5168866..> дата обращения (12.04.2017 г.)

*Козлова Ю.А., магистрант НИУ БелГУ
Научный руководитель: Иващенко Е.В.,
канд. пед. наук, доцент НИУ БелГУ
г.Белгород*

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из важных задач, стоящих перед учителем начальной школы, является сплочение коллектива учащихся класса, формирование умений сотрудничества. Коллектив во многом определяет отношение человека к труду, обществу, людям и самому себе, направляет процесс формирования его творческой индивидуальности. Коллектив является основной социальной средой, в которой формируются потребности, раскрываются задатки, развиваются способности личности. Значительная часть времени школьника, его учебной, трудовой и творческой деятельности, его общения и отношений складываются и протекают в условиях классного коллектива, поэтому исключительную роль в формировании подрастающего человека играет школьный коллектив.

На наш взгляд, наиболее активно способствуют формированию коллектива младших школьников внеурочная деятельность. В ФГОС НОО отмечено, что внеурочная деятельность – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2]. Внеурочная деятельность должна быть ориентирована на воспитательные результаты. Воспитательный результат внеурочной деятельности – непосредственные духовно-нравственные ценности, приобретенные ребенком благодаря его участию в том или ином виде внеурочной деятельности, которое должно проявиться через его поведение, его образ жизни.

Распространенной формой внеурочной деятельности является классный час. Классный час – это форма воспитательной работы, при которой школьники

под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию системы отношений к окружающему миру. Выделяют два основных вида классного часа: тематический и час общения по текущим делам в классе.

Классный час выполняет следующие функции:

- просветительскую – даёт возможность расширить круг тех знаний учеников, которые не нашли отражения в учебных программах;
- ориентирующую – способствует формированию отношения к окружающему миру, выработке иерархии материальных и духовных ценностей;
- направляющую – призвана переводить обсуждение того или иного явления в рамки реального опыта учащихся.
- формирующую – формирует у учеников навыки обдумывания и оценки своих поступков и самих себя, навыки ведения диалога и построения высказывания, отстаивания своего мнения [1, с.432].

Коллектив учащихся может функционировать лишь в процессе деятельности, которая является потребностью каждого ребенка, например, в движении, в игре, в знаниях, эстетических впечатлениях, в общении с другими людьми. Коллективная внеурочная работа позволяет учитывать суждения, образ мыслей товарищей, сопоставлять их способы познавательной деятельности со своими.

Формированию умений сотрудничать в коллективе помогают различные игры. Они позволяют сплотить коллектив, сформировать доброжелательные отношения между учащимися. Кроме того, дети всегда активно отвлекаются на игровые формы общения.

По мнению К.Фопеля, педагогу полезно использовать тренинги, игровые упражнения, которые способствуют развитию хороших отношений между детьми в коллективе, учат их сотрудничеству. Например, такие игры как «Неожиданные картинки», «Головомяч», «Небоскреб», «Трио», «Картонные башни», «Распускающийся бутон», «Конфета в бутылке», «Сиамские близнецы», «Рисунок в два этапа», «Двое с одним мелком», «История с продолжением», «Групповой портрет» [3].

Рассмотрим для примера упражнение «Цветной клубок». Цель: способствовать развитию доброжелательных отношений между детьми, умению выражать свои эмоции [3].

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, все в один общий круг. Я хочу предложить вам принять участие в одной очень интересной игре. Мы все вместе составим одну большую цветную паутину, связывающую нас между собой. Кроме того, каждый из нас может выразить свои добрые мысли и чувства, которые он испытывает к своим одноклассникам. Сейчас я покажу вам, как должна протекать эта игра. Пару раз обмотайте свободный конец шерстяной нити вокруг своей ладони и покатайте клубок в сторону одного из детей. Постарайтесь выбрать не самого популярного в классе ученика.

После того, как мы передали кому-то клубок, мы говорим этому ученику фразу, начинающуюся с одних и тех же слов: «Коля (Маша, Петя)! Ты мне нравишься, потому что...» Например, я говорю: «Коля! Ты мне нравишься, потому что сегодня перед началом уроков ты вежливо открыл передо мной дверь в класс». Выслушав обращенные к нему слова, Коля обматывает нитью свою ладонь так, чтобы «паутина» была более-менее натянута. После этого Коля должен подумать и решить, кому передать клубок дальше. Когда клубок окажется у следующего ученика, то Коля обращается к нему с фразой, которая начинается с тех же слов, что и моя. Например: «Яна, ты мне нравишься, потому что вчера ты помогла мне решить трудную задачу по математике». При этом вы можете говорить о том, чем вас обрадовал этот человек, что вам в нем нравится, за что вы хотели бы его поблагодарить. И так продолжается наша игра все дальше и дальше. Постарайтесь хорошо запомнить то, что вам скажут, когда будут передавать клубок. Ребенок, получивший клубок последним, начинает сматывать его в обратном направлении. При этом каждый ребенок наматывает свою часть нити на клубок и произносит сказанные ему слова и имя сказавшего, отдавая ему клубок обратно.

В конце упражнения полезно провести анализ в форме дискуссии, предложив учащимся вопросы:

- Легко ли тебе говорить приятные вещи другим детям?
- Кто тебе уже говорил что-нибудь приятное до этой игры?
- Достаточно ли дружен наш класс?
- Что-нибудь удивило тебя в этой игре?

Дети вступают во взаимоотношения внутри коллектива, используя личные ресурсы, пытаются самоутвердиться, получают возможности для самореализации. Взаимодействие между учащимися является основой для успешного развития классного коллектива, в процессе создания которого формируется личность каждого ребенка. Проявляя социальную активность, каждый воспитанник воспринимает для себя коллектив как арену для самовыражения и самоутверждения себя как личности.

Список литературы

1. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с.
3. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / К. Фопель. – Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 1. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.

Конюк О.А., студентка УрГПУ

*Конюк Л.В., педагог доп. образования МАУ ДО ДДТ "Химмашевец"
Научный руководитель: Новосёлов С.А.,
д-р пед. наук, профессор УрГПУ
г. Екатеринбург*

АС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современная начальная школа меняется стремительно. Учителя должны идти на шаг впереди времени. В связи с этим методическая подготовка будущих педагогов претерпевает изменения: от изучения и применения методических приемов к их преобразованию и построению. А для этого самому педагогу необходимо находиться в постоянном поиске, исследовании, обобщении и совершенствовании.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) отмечена необходимость привести школьное образование в соответствие с потребностями современного общества, которое характеризуется изменчивостью, многообразием существующих в нем связей, широким внедрением инновационных технологий [13]. Исходя из требований стандарта наиболее востребованной для выполнения поставленных задач образования младшего школьника является учебно-исследовательская деятельность обучающихся, что требует от учителя введения в образовательный процесс соответствующих методов и способов работы детей с учебным материалом. А.И. Савенков отмечает, что обучение, построенное на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение уже готовых, добытых кем-то истин, приводит к потере у ребенка присущего ему исследовательского поведения - поисковой, познавательной, творческой активности [12].

В практике обучения в начальной школе учителя осторожно относятся к организации исследования на уроке. Чаще всего это объясняется или отсутствием времени, или необходимостью накопления детьми предметных знаний и умений. Следует отметить, что различные учебные предметы обладают необходимыми возможностями для организации учебно-исследовательской деятельности. Одним из перспективных направлений мы видим в использовании ассоциативно-синектической технологии комплексного развития творческих способностей младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности.

Проблема развития творческой активности детей младшего школьного возраста не один год находится в зоне пристального внимания в педагогике и психологии. В трактовке данного понятия нам близка точка зрения Л.С. Выготского, который рассматривает творчество как создание нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта [2]. Для творческого человека характерен повышенный интерес к новому в своем внутреннем мире: к новым образам, новым мыслям. В этом смысле всякий творческий продукт

соответствует потребностям человека, обладают новизной и значим, полезен для него. Согласно мнению многих современных исследователей (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.), творческая личность проявляет себя уже с раннего детства «... там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое...» [1]. Особое место в развитии такой личности занимает словесное творчество, которое проявляет ребенок под влиянием чтения художественных произведений. В связи с этим актуальным становится вопрос поиска путей, способствующих развитию творческой активности ребенка на начальном этапе литературного образования в школе.

Литературное развитие как учебный процесс предполагает развитие «способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [6]. В программе школьного начального образования литературное развитие ребёнка занимает особое место. Сам термин «литературное развитие» был введен Н.Д. Молдавской. Впоследствии в работах В.Г. Маранцмана, Г.И. Кудиной, М.П. Воюшиной, Т.В. Рыжковой, Т.С. Троицкой, И.В. Сосновской и ряда других исследователей данный термин был уточнен. Мы придерживаемся точки зрения Н.Д. Молдавской и М.П. Воюшиной и трактуем литературное развитие как возрастной и одновременно учебный процесс развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями, а также процесс развития собственного литературного творчества детей [7; 8]. В основе данного процесса лежит «способность мыслить словесно-художественными образами, выявляющимися и в читательском восприятии, и в собственном литературном творчестве» [8]. Таким образом, становится очевидным, что литературное образование ребенка преследует цель сформировать личность, готовую к перцептивной читательской (в процессе восприятия произведений) и литературно-творческой (в процессе создания собственных произведений, продуктов речевого творчества ребенка) деятельности. Следовательно, для полноценного литературного образования ребенка важно развитие как его читательских, так и литературно-творческих умений.

Читательские умения ребенка формируются при восприятии художественного произведения и соответствуют специфике литературы как искусства слова. Они соотносятся с такими взаимодействующими элементами восприятия, как эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения и формируются на стыке компонентов эмоциональной, интеллектуальной и познавательной деятельности. Мы можем говорить о сформированности данных умений в том случае, если при чтении ребенок умеет воспроизводить в сознании образы и картины, изображенные писателем, может видеть за ними определенный жизненный процесс, осмысливать идею произведения, заражаться чувствами автора и давать свои собственные эмоциональные оценки. Отсюда задача для педагогов и родителей –

формировать у ребенка при восприятии художественного произведения эмоциональную отзывчивость, воображение, наблюдательность, умение вести диалог с писателем в широком смысле этого слова. Если у ребенка сформированы умения, связанные с восприятием текста, в этом случае можно говорить об элементе сотворчества со стороны читателя художественного произведения. Л. С. Выготский так объяснял сущность данного механизма процесса восприятия художественного произведения: «...художественное произведение воспринимается посредством сложнейшей внутренней деятельности, в которой смотрение и слушание являются только первым моментом, толчком, основным импульсом...» [3]. А далее «...из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект...»; «...все те содержание и чувства, которые мы связываем с объектом искусства, заключены не в нем, но привносятся нами» [7]. Таким образом, становится очевидным, что в основе сотворчества читателя лежит его чувственное восприятие, опирающееся на воображение, эмоциональность.

Литературно-творческие умения ребенка формируются также под влиянием общения со словесным искусством, и деятельность ребенка должна происходить в соответствии со спецификой литературы как искусства слова, но здесь литературное произведение является для ребенка образцом для собственной творческой деятельности. В процессе литературного творчества младший школьник выражает свои мысли, чувства, переживания, ищет свое слово. Отсюда можно сформулировать цель обучения словесному творчеству – научить ребенка высказывать в слове свои мысли, впечатления об окружающем мире, чувства, переживания, тем самым способствуя становлению его личности. Само же литературное творчество можно понимать как метод литературного развития ребенка, направленный на формирование у ребенка умений реализовать свой творческий замысел и создавать собственный текст, характеризующийся цельностью, связностью, грамматической оформленностью.

Нужно обратить внимание на то, что на предварительном этапе занятий, посвященных литературному творчеству детей, учитель должен решить очень важную задачу, от которой во многом зависит результат, – создать особую, творческую атмосферу, стимулировать желание детей выразить себя, свои мысли и чувства в собственном произведении, помочь им в создании индивидуального замысла собственного произведения, а также в продумывании композиции и отборе лексики.

Важным условием привлечения ребёнка к литературно-творческой деятельности является чувство удивления, новизны, а также готовность к нестандартному подходу. Существует ряд технологий, направленных на развитие у младшего школьника данных качеств. На наш взгляд, одной из самых интересных можно считать ассоциативно-синектическую технологию развития изобретательства в процессе конструирования стихов (далее – АС-технология). Данная технология разработана и апробирована С.А. Новосёловым [9,11]. Уникальность ее подчеркивается метафоричным названием – «Дизайн

искусственных стихов». Название «искусственные» отражает одну из особенностей технологии развития творческого воображения – опору на имеющийся чужой творческий продукт. Здесь очень важным является наличие у ребенка развитого образного восприятия. Именно оно помогает при чтении и понимании поэзии, прозаических литературных произведений, описании исторических событий и т.д. Не случайно мы говорим об образной памяти или образном восприятии. Отличительной чертой технологии С.А. Новосёлова является то, что для создания изобретений дети и взрослые должны придумать или «сконструировать», скомбинировать из известных стихов свои оригинальные стихи и проиллюстрировать их своими рисункам. Использование в образовательном процессе ассоциативно-синектической технологии активизации творческого мышления дает возможность уйти от ограничений, которые накладывает сознание на мышление, что способствует проявлению фантазий, генерированию новых идей, ассоциаций, образов, что, в свою очередь, приводит к значительному повышению интенсивности и эффективности творческой деятельности, позволяет отражать и устанавливать в сознании новые связи между компонентами творческой задачи повышает эффективность ее решения.

Анализируя практический опыт на уроках литературного чтения с обучающимися начальных школ МАОУ лицей №135, МАОУ СОШ №132 г. Екатеринбурга и опыт организации внеурочных занятий с обучающимися МАУ ДО ДДТ «Химмашевец» г. Екатеринбурга делаем вывод, что для эффективного достижения результатов, данная деятельность должна осуществляться поэтапно.

С целью подготовки учащихся к применению ассоциативно-синектических технологий, их знакомят в игровой форме с известными эвристическими методами, такими как мозговой штурм, метод фокальных объектов, морфологический анализ, синектика и др. [10]. Преподаватель организует работу учащихся по творческому комбинированию литературных миниатюр и сказок, например с использованием известной игры «Чепуха». При этом он обращает внимание учащихся на то, что целью комбинирования является поиск нового смысла в каждой из полученных случайным образом комбинаций известных элементов. Преподаватель включает учащихся в игровые виды деятельности по фантазированию, произвольному построению новых образов, например, при сочинении и отгадывании вербальных загадок и загадок – рисунков, сочинения фантастических историй и рисования фантастических рисунков. [5]

Проектная сотворческая деятельность организуется по следующему алгоритму:

- 1) участникам предлагается выбрать любое известное им детское литературное произведение: одно или несколько стихотворений детских поэтов, одну или несколько сказок или детских рассказов, или несколько пословиц и поговорок.

2) по аналогии с сюжетом (сюжетами) выбранных произведений детям предлагается сочинить собственное (индивидуальное или коллективное) литературное произведение. Сотворчество детей с педагогами и родителями на этом этапе приветствуется. В частности, работа по записи предложенных детьми идей, образов и сюжетов сочиняемых произведений полностью выполняется взрослыми. Обратим внимание, что в процессе создания своего стихотворения ребёнок также использует одно из направлений в словотворчестве – создание новых слов и форм по аналогии. Советский филолог, лингвист А.Н. Гвоздев считает, что «образования по аналогии с полной очевидностью демонстрируют самостоятельность ребенка в создании слов и их форм» [4].

3) детям предлагается нарисовать действующих лиц и другие объекты сюжетов сочиненных литературных произведений. При этом педагоги и родители предлагают и помогают детям сделать рисунки при помощи метода алгоритмического рисования. Из полученных алгоритмических рисунков детьми в сотворчестве со взрослыми выполняется оригинальная графическая или живописная композиция. Возможно также рисование комиксов.

4) перечитывая вместе с детьми сочиненные литературные произведения и глядя на выполненные детьми рисунки и композиции, педагоги и родители помогают детям увидеть, описать, проанализировать проблемные ситуации, в которых оказываются герои их сочинений.

5) детям предлагается устранить увиденную проблему с помощью придумывания новых устройств и способов, новых машин и механизмов, новых веществ и предметов труда, игры и быта. Это придумывание, а, по сути, изобретательская деятельность детей, организуется с помощью применения одного из ассоциативных методов творчества, например, с помощью метода фокальных объектов. Процедуры его применения описаны в указанном выше пособии.

б) придуманное техническое изобретение (устройство, способ, механизм и т.д.) зарисовывается и ему пытаются найти место на выполненных ранее композициях.

7) анализируя, обсуждая с детьми полученные визуальные композиции с включенными в них техническими изобретениями, детям предлагается досочинить написанные ранее литературные произведения так, чтобы изобретенные ими технические устройства или предметы игры, труда и быта, позволили усилить позитивные смыслы произведения и описанные в нём способы обеспечить победу добра над злом.

8) по сочинённому литературному произведению и нарисованным композициям детям предлагается изготовить аппликации, вылепить действующих лиц и окружающие их объекты и предметы из глины или пластилина, изготовить из бумаги, картона и других доступных материалов, а также из деталей конструкторов придуманные технические изобретения. Как вариант, можно сделать игрушки на сюжет сочиненного детьми литературного

произведения. При этом можно использовать все известные техники и технологии.

9) соединить все придуманные детьми сюжеты и изобретения в сценарии театральной постановки, в которой дети станут актёрами, или в сценарий анимационного ролика, который может быть снят с помощью имеющегося в распоряжении участников оборудования. Эти продукты могут быть представлены на презентационном этапе как результат изобретательства детей в сотворчестве с педагогом и родителями. Как вариант, комплексный результат изобретательства детей может быть представлен и в форме оригинального танца или песни, или литмонтажа или детской игры. При этом на каждом этапе подготовки презентации может быть продолжена работа по поиску идей новых технических изобретений и во всех формах презентации должен быть сделан акцент на придуманное изобретение.

10) Организованная преподавателем учебно-творческая деятельность учащихся в форме конструирования стихов может завершиться отдельным уроком. Дети на презентационном этапе побывают в двух ролях: в роли актёров (докладчиков, певцов, танцоров, музыкантов и т.д.) и в роли благодарных слушателей. Полученные результаты могут стать основой для проектной деятельности учеников начальной школы.

Таким образом, использование АС - технологии позволяет в процессе сотворчества учителя и учащихся развивать творческое мышление, воображение и фантазию, приобрести умения в использовании эвристических методов творчества. Можно с уверенностью утверждать, что данная технология может стать одним из методов развития словесного творчества детей. Нельзя забывать, что в процессе литературного развития младших школьников необходимо учитывать возрастную потребность комплексного развития ребёнка, развитие творческих способностей, а также латерального мышления. Для того чтобы научить младшего школьника применять необычные пути решения образовательных задач, учителю начальной школы необходимо создавать условия для творчества на уроке, мотивировать детей к нестандартным решениям, поддерживать в их начинаниях, учитывая психологические возрастные особенности, включаться в процесс совместного конструирования нового, необычного, интересующего ребёнка.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс /В.И.Андреев. - Казань: изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под редакцией и со вступительной статьей В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя /Л.С.Выготский. – 3-е изд. – СПб.: Союз. – 1997. – 96 с.
4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи /А.Н.Гвоздев – М.: Издательство Детство-пресс. – 2007 – 471 с.

5. Дизайн искусственных стихов: Проект Сергея Новоселова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.
6. Климанова, Л.Ф. Обучение чтению в начальных классах /Л.Ф.Климанова // Начальная школа. - 2000. - №9. - С.30-35
7. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб.: «Специальная литература», 2003. – 168 с.
8. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения /Н.Д.Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
9. Новосёлов, С.А. Дизайн искусственных стихов /С.А.Новоселов. - Екатеринбург, 2003. – 324 с.
10. Новосёлов, С.А. Теоретико-методологические подходы к изучению креативности / С.А.Новосёлов. – 2008.
11. Новосёлов, С.А., Попова, Л.С. Технология творчества для детей, или АС – технология. - Екатеринбург, 2013.–39 с. Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/09fd7487b239/%D0%90%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA-%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%822014%206666.doc> (дата обращения: 20.02.2015).
12. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению /А.И. Савенков.- Москва : Просвещение, 2006. - 315 с.13
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России 06.10.2009, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009, рег. № 17785. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.12

*Корнилина А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Согласно ФГОС НОО младший школьник является субъектом образовательного процесса, поэтому активизация познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики. Современная методическая наука находится в поиске наиболее эффективных методов и приемов активизации познавательной деятельности. В связи с этим много вопросов связано именно с использованием творческих домашних заданий на уроке [3, с.86]. Поэтому в качестве специального вопроса для исследования мы выбрали применение творческих домашних заданий на уроках по предмету «Окружающий мир». Активизация познавательной деятельности предполагает создание такой

атмосферы учения, при которой учащиеся совместно с учителем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания об окружающем мире. Домашнее задание это форма самостоятельной работы учащихся, организуемая преподавателем с целью закрепления и углубления знаний, речевых навыков и умений, полученных на уроке, а иногда и для самостоятельного решения посильных познавательных задач, являющихся частью определяемого программой учебного материала. Творческое домашнее задание это домашнее задание, предполагающее создание нового продукта, противостоящего шаблону, способствующее возбуждению потребности в знании, работу мысли [1, с.45]. Исследование проводилось в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе №5 г. Сургута. Исследованием было охвачено 22 родителя учащихся 3В класса, 1 учитель. В данном исследовании мы использовали такие эмпирические методы: анкета для родителей; беседа с классным руководителем. На первом этапе мы провели анкетирование. Респондентам было предложено ответить на 10 вопросов, которые представлены ниже, из ответов выделены наиболее интересные варианты ответов.

1. Охарактеризуйте, каким должно быть домашнее задание? Почему именно так?

- Оно должно быть интересным для ребенка с творческим подходом.
- Домашнее задание должно быть интересным, требующее от детей креативности, творческих навыков.
- Интересным и вытекающим, ребенок должен понимать, зачем он учится, и испытывать к новым, получаемым знаниям, живой интерес.
- Интересным ребёнку, чтоб ребёнок, выполняя его, смог раскрыть свой внутренний потенциал.
- Домашнее задание должно быть понятным ребенку, а так же интересным.
- Творческим, такие задания наиболее интересны ребёнку.

2. Как долго ребенок выполняет домашнее задание?

- а) очень быстро – 2 чел.
- б) творчески подходит к заданию, старается сделать качественно – 14 чел.
- в) медленно – 6 чел.

3. Какие домашние задания часто задают ребенку?

- Творческие (5 чел.)
- Конспекты (3 чел.)
- Выполнение различных упражнений из учебника (5 чел.)
- Решать задачи, примеры (3 чел.)
- Работа в рабочей тетради (3 чел.)
- Заучивание стихов, пересказ (3 чел.)

4. Какое из заданий у ребенка вызывает наибольший интерес?

- а) работа с учебником, конспект – 2 чел.

б) решение задач – 4 чел.

в) рисовать, изображать в схемах – 16 чел.

5. *Какие жалобы высказывает Ваш ребенок по отношению к домашнему заданию?*

- Большое количество однообразных заданий - 12 чел.

- Не высказывает - 3 чел.

- Трудно и иногда не понятно - 7 чел.

6. *Как, по Вашему мнению, устранить причины этих жалоб?*

- Часто задавать творческие домашние задания.

- Учителям необходимо пересмотреть перечень задаваемых упражнений и включать в домашние задания интересные, творческие задания.

- Более подробно объяснять домашнее задание.

- Педагогу заинтересовать учеников домашним заданием, задавать что-то интересное.

- Разнообразить виды домашних заданий.

7. *Что Вам не нравится в домашних заданиях Вашего ребенка?*

- Однообразие домашних заданий.

- Не всегда ясно как их выполнять.

- Ребёнок не всегда может выполнить домашнее задание самостоятельно.

- Мало творческих заданий.

- Писать конспекты, так как ребёнок ничего не запоминает.

8. *Часто ли вашему ребенку задают творческие домашние задания?*

а) да – 16 чел.

б) редко – 6 чел.

в) не задают – нет.

9. *С интересом ли ваш ребенок выполняет полученные творческие домашние задания?*

а) да – 15 чел.

б) иногда – 7 чел.

в) нет – нет.

10. *Если бы вы были учителем, чего бы у вас было больше на уроке?*

а) таблицы, схемы, рисунки – 11 чел.

б) различные игры – 7 чел.

в) работа с учебником – 2 чел.

г) индивидуальная работа по карточкам – 2 чел.

На следующем этапе исследование была проведена беседа с классным руководителем. Были предложены следующие вопросы:

1. На Ваш взгляд творческие домашние задания на уроках окружающего мира, эффективны в процессе обучения детей младшего школьного возраста?

2. Выполняется ли лучше работа учащимися при использовании творческого домашнего задания по окружающему миру?

3. Часто ли Вы задаете творческие домашние задания? Какие из видов домашних заданий преобладают у вас на занятиях?

4. Часто ли Вы организуете творческие домашние задания в групповых, парных работах? Эффективна ли такая форма работы учащихся?

5. Какой Вы можете сделать вывод по применению творческих домашних заданий на уроках окружающего мира для активизации познавательной деятельности?

Обобщая полученные ответы, можно сказать, что творческие домашние задания, эффективны в процессе обучения младших школьников, так как материал, который им задается домой, учащиеся стараются представить в интересной и необычной форме, к тому же подключаются к их выполнению даже самые слабые ученики, удается всех заинтересовать такой работой. Но педагог отмечает, что он редко использует творческие домашние задания, объясняя это тем, что подготовка материала организации таких заданий занимает достаточно продолжительное время, необходимо четко знать, на что будет направлено творческое домашнее задание, какие задачи позволит решить, продумать правила творческого домашнего задания. Поэтому, он часто задает традиционные задания, такие как прочитать параграф и ответить на вопросы. Таким образом, мы пришли к выводу, что творческие домашние задания редко используются, несмотря на то, что и родители, и педагог хотят как можно больше применять такие задания.

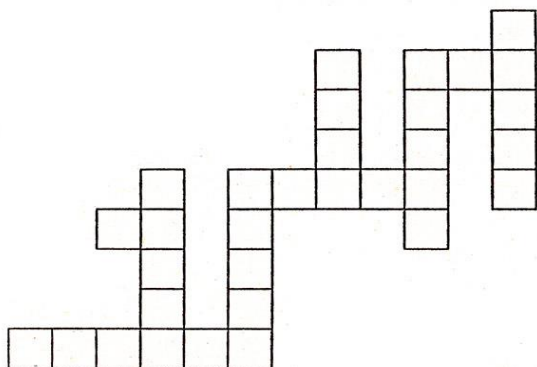
Опираясь на результаты проведенного исследования и на классификацию творческих домашних заданий З.П. Шабалиной [2, с.66], нами был разработан каталог с творческими домашними заданиями.

Классификация творческих домашних заданий

По содержанию	По виду деятельности	По уровню оформления
<ul style="list-style-type: none"> - вопросник; - кроссворд; - макет, модель; - ребус; - сообщение; - доклад; - сочинение; - реферат; - исследование; - эссе. 	<ul style="list-style-type: none"> - индивидуальная; - парная; - мини-группы (3-7 человек); - групповая (10-15 человек); - коллективная. 	<ul style="list-style-type: none"> - рабочая (в тетради); - экспозиционная (на отдельном формате, содержащая иллюстрации, схемы, таблицы); - файл-лист; - буклет; - брошюра; - газета; - альбом.

Приведем в качестве примера задание из каталога:

1. Впишите названия рек в нужные клетки кроссворда.
2. Выберите любую реку и подготовьте сообщение (материал представить в любой форме: презентация, доклад и т.п.)



Висла, Печора, Дон, Урал, Днепр, Дунай, Волга, По, Конго.

Таким образом, в процессе активизации познавательной деятельности важное место занимают творческие домашние задания. Творческие домашние задания являются важной составной частью процесса обучения, и выступают одной из существенных форм его организации. Творческие домашние задания вызывают у детей наибольший интерес, развивают мыслительные операции (анализ, обобщение, классификацию), стимулируют активность, любознательность и активизируют восприятие учебного материала.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 45с.
2. Шабалина, З.П. Домашняя учебная работа школьников / З.П. Шабалина. – М.: Знание, 2005. – 66с.
3. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 2006. – 86с.

*Кучук О.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование новых и разрушение традиционных идентичностей в современном российском обществе является одной из проблем, от решения которой во многом зависит целостность государства, эффективное реформирование экономики, демократизация общественно-политических отношений, построение гражданского общества, стабилизация развития государства. Сейчас такой базовой идентичностью, которая определяет развитие и интеграцию общества, следует считать гражданскую идентичность, что в идеале предполагает не только осознание себя гражданином России, но и активное участие в жизни общества.

В формировании гражданской идентичности особую роль отвели образованию. Одной из приоритетных целей ФГОС общего образования является формирование гражданской идентичности. Гражданская идентичность в контексте ФГОС подразумевается, как общероссийская гражданская идентичность (в Концепции духовно-нравственного воспитания и развития в том же значении используется понятие национальной идентичности). Ее основу составляет общее для граждан РФ принадлежности к российской нации, осознание своего российского гражданства. В соответствии с Концепцией воспитания и духовно-нравственного развития основу гражданской идентичности составляют базовые национальные ценности - приоритетные нравственные установки и моральные ценности, которые существуют в семейных, культурных, религиозных, социально-исторических традициях многонационального народа РФ и передаются от поколения к поколению, и общая историческая судьба. У ребенка в младшем школьном возрасте происходит активное освоение окружающего мира, формируются особенности поведения и закладываются предпосылки для развития патриотических чувств, несформированность которых в дальнейшем может привести к деградации личности, потере исторических ценностей, возникновению межнациональных конфликтов.

Формированию российской гражданской идентичности у учащихся в нашей стране, в частности, у учащихся начальной школы, уделяется большое внимание. Несмотря на это, технология формирования российской гражданской идентичности требует разработки.

Цель исследования: теоретически обосновать и выявить особенности формирования гражданской идентичности у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие гражданской идентичности: содержание понятия, структурные компоненты;
2. Изучить особенности формирования гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста.

На сегодняшний день не существует единого общепринятого определения гражданской идентичности. Это понятие включает в себя две составляющие - *гражданство* и *идентичность*. Понятие гражданства, гражданского пришло к нам из старославянского языка (в который оно было заимствовано из греческого) и буквально означает «житель града, города». То есть речь идет о территориальной ограниченности.

В английском языке для обозначения «гражданского» используется слово "civil" - человек, что ведет цивилизованную жизнь, пользуется всеми благами общества и соответствует общепринятым нормам; человек гражданский, невоенный. Термин "identity" включает в себя латинский корень *idem*, который означает «то же», «аналогичное», «одно и то же».

Итак, гражданская идентичность буквально означает «отождествление с жителями города, обществом». Если же заглянуть в словари, то можно найти такие определения гражданской идентичности:

1) осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый смысл;

2) феномен надындивидуального сознания, признак гражданского сообщества, что характеризует его как коллективный субъект [2, с. 349].

Обратимся к понятию гражданской идентичности. В педагогической науке существует несколько подходов к определению понятия идентичности вообще, а от этого и гражданской идентичности, в частности. А.Н. Иоффе определяет гражданскую идентичность, как осознание принадлежности к обществу граждан, имеющее для индивида значимый смысл. Т. Водолажская в своих исследованиях определяет гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе. М. А. Юшин представляет её как тождественность личности статусу гражданина, как оценку своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства. Р. Ю. Шиковой гражданская идентичность рассматривается как структурный компонент социальной идентичности и определяется как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и эмоциональном уровнях личности. По мнению Д. В. Григорьева, гражданская идентичность – это свободное отождествление человека с народом (русской нацией), включённость человека в культурную, общественную жизнь страны, ощущение причастности к будущему, настоящему и прошлому русской нации, осознание себя россиянином. [1, с. 18]

Исходя из данных подходов, можно сделать вывод, что гражданскую идентичность понимают, как осознание принадлежности к сообществу граждан одного государства, основанного на осознании гражданской общности, как коллективного субъекта; или отождествление гражданской идентичности личности – статусу гражданина. В данном случае гражданская российская идентичность – осознание личностью принадлежности к российскому государству, гражданином Российской Федерации; готовности и способности выполнять гражданские обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства и общества.

На современном этапе развития психологической науки находим несколько исследований, направленных на определение содержания, структуры гражданской идентичности личности.

В рамках личностно-ориентированного подхода такие специалисты, как О.Г. Баранков, Л.Н. Семенюк определяют гражданскую идентичность личности как особое качество личности, которая проявляется в процессах самооценки, саморефлексии, сознательной, целенаправленной инициативной деятельности в сферах реализации общественных потребностей. Так, по мнению О.Г. Баранкова уровень гражданской идентичности зависит от развития трех ее компонентов: познавательно-убедительного, эмоционального и поведенческого. В исследованиях Л.Н. Семенюк указывается, что основными компонентами гражданской идентичности личности являются: когнитивный,

мотивационный, поведенческий, рефлексивный, объективно результативный. По нашему мнению, гражданская идентичность - это качество личности, содержащая совокупность знаний, умений, навыков, склонностей, волевых усилий, мотивов, чувств, которые направлены на эффективное осуществление гражданской деятельности. [5, с. 92]

В самом общем виде структура гражданской идентичности включает следующие компоненты:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности);
- эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности);
- деятельностный – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость.

В структуру гражданской идентичности Винославска О.В., Москалева О.С. относят следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенчески-волевой.

Когнитивный компонент представляет собой комплекс знаний о сущности и особенностях гражданской активности и включает следующие составляющие:

- а) уровень правовых и гражданских знаний;
- б) уровень гражданского сознания;
- в) уровень аналитических и прогностических знаний.

Мотивационный компонент характеризуется как совокупность осознанных мотивов, от которых зависит выбор действий и направленность деятельности личности.

К нему относятся следующие составляющие:

- а) уровень мотивационной адекватности;
- б) уровень достижения цели.

Эмоциональный компонент представляется как комплекс отношений к общественным ценностям, гражданским качествам, оценочным суждениям личности, к своему «Я» и включает:

- а) уровень отношения к общественным ценностям;
- б) уровень отношения к себе;
- в) уровень отношения к гражданским добродетелям.

Поведенчески-волевой компонент представляет собой комплекс умений и навыков, обеспечивающих эффективное осуществление общественной деятельности и включает следующие составляющие:

- а) уровень развития решительности и настойчивости;
- б) уровень способности к лидерству;
- в) уровень развития ответственности;
- г) уровень способности к гражданской деятельности [3, с. 14].

Таким образом, исследование вышеупомянутых авторов позволили нам определить содержание, структуру гражданской идентичности личности, но

открытым остается вопрос исследования уровня ее развития на современном этапе.

Критериями оценки уровня гражданской идентичности личности могут стать такие интегративные качества личности, как: гражданственность, патриотизм и социально — критическое мышление, становящиеся основой свободного жизненного выбора личности. Следовательно, необходимо обеспечить формирование у молодежи образа России в единстве ценностно — смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов, формирование социально — критического мышления как основы самоопределения личности и свободного выбора; развитие коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве и толерантного сознания.

В современных условиях проблема формирования гражданской идентичности одна из актуальных проблем воспитания обучающихся.

В ФГОС, НОО отмечается, что на ступени начального общего образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей [6, с. 101].

Педагогические задачи формирования гражданской идентичности неразрывно соединены с формированием гражданской компетентности обучающихся.

Гражданская компетентность – это общность способностей, позволяющих индивидууму активно, ответственно и эффективно реализовывать комплекс прав и обязанностей в демократическом обществе. Составление гражданской компетентности обучающихся являет из себя основную цель гражданского образования в школе. Гражданское образование – это система воспитания и обучения личности, предусматривающая создание условий для развития нравственной гражданской позиции, гражданской компетентности и обретения опыта общественно-полезной гражданской деятельности в контексте постоянного образования.

Центральное место в воспитательной системе школы должно занимать формирование гражданской компетентности младшего школьника: ответственного отношения к природе, к себе, как составной части природы и общества, к окружающему нас материальному миру, к живым существам вокруг нас.

Эффективность гражданского воспитания младших школьников обеспечивается обязательным соблюдением таких ведущих принципов воспитания и обучения: научности, национального сознания и патриотизма, историзма, гуманности, демократизма, активности и инициативности личности.

Формирование и развитие гражданской компетентности учащихся во многом зависит от тех образовательных технологий, используют педагоги в процессе обучения. Принимая во внимание то, что ученик как субъект обучения получает от педагога только определенные ориентиры процесса усвоения знаний, а большинство информации умеет добывать сам, основу

образовательного процесса должны составлять инновационные технологии, ориентированные не только и не столько на знаниевый компонент, сколько на деятельность и личное творчество. Важную роль играет и опора на жизненный опыт школьников.

Основой формирования гражданской компетентности в настоящее время в школе выступают предметы социально-политического цикла (окружающий мир, обществознание, граждановедение, право, и история), что предоставляют учащимся систематическое представление об обществе. Впрочем, гражданское образование нельзя реализовать через отдельную учебную дисциплину. Это – целостная система. Цели и задачи гражданского образования реализуются на интегративной базе в рамках всех предметов, внеурочной деятельности учащихся, и деятельности. В данном плане урок может и обязан быть тем местом, на котором происходит или запуск процессов демократизации в образовательном учреждении, или анализ опыта гражданского действия и поведения.

В школе идеи гражданского воспитания органично вписываются в содержание и методику учебной и внеурочной работы, в организации жизнедеятельности школьников. Это направление воспитания в начальной школе имеет целью формирование у детей знаний и представлений о российском обществе, родном крае, раскрытие на доступном уровне особенностей взаимодействия людей в семье, в коллективе, обществе, воспитания в них положительного личностного отношения к ценностям и символов нашего государства; воспитание гуманной, социально активной, ответственной личности. [4, с. 68]

Любовь к родному краю, родной культуре, родному языку начинается с малого с любви к своей семье, к своему дому, к своей школе. Постепенно с ростом личности, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к ее истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству. Уважение к родителям, своей родословной, традициям, любовь к родному краю всегда перерастает в любовь к «великой Родине - России». Родина для каждого сознательного гражданина настолько родна, дорога, что она сравнивается с Матерью. Мощным воспитателем, с которым ребенок связан с раннего возраста, является язык. Именно через родное слово педагоги должны передать воспитанникам исконные духовные национальные ценности - российскую песню, сказку, легенду, историю, достижения культуры. Наибольшие возможности в осуществлении задач гражданской компетентности содержат программы предметов «Чтение» и «Окружающий мир». Приоритет на роль принадлежит активным методам и формам, основанным на демократическом стиле взаимодействия, направленные на самостоятельный поиск истины и способствующие формированию критического мышления, творчества.

Как показывает многолетняя практика, одной из эффективных форм организации учебной деятельности является урок. Эта форма дает возможность развивать творческие возможности и личные качества ученика, оценить роль знаний и увидеть применение их на практике, ощутить взаимосвязь разных

наук, это самостоятельность и совсем другое отношение к труду. На каждом уроке в центре внимания нужно ставить ежедневные проблемы учеников и их родителей. При возможности стараться приводить примеры из жизни. Интересными для детей являются нетрадиционные уроки, обобщение изученного: уроки-праздники, уроки-встречи, уроки-экскурсии.

Невозможно представить настоящего гражданина, который не проявлял любви к родному краю, не жаловал отца, матери, не беспокоился об охране природы родной земли. Поэтому, обучая детей, следует стараться воспитывать настоящего патриота своей земли, который будет жить и творить в будущем.

Таким образом, развитие гражданских качеств младших школьников - важный элемент обучения и воспитания в школе и успешно реализует его тот учитель, который сам имеет качества, присущие гражданину России.

Список литературы

1. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.
2. Гаврилычева, Г.Ф. Гражданское воспитание: опыт и перспективы / Г.Ф. Гаврилычева // Воспитание школьников. – 2010. – № 3. – С. 3 – 7.
3. Григорьев, Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] / Д.В.Григорьев// Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования» -[2] Режим доступа: <http://proektpatriot2.jimdo.com>.
4. Земш, М.Б. Формирование гражданского самочувствия младших школьников в условиях демократизации педагогического общения / М.Б. Земш // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С. 39
5. Миронов, К.Г. Категории «духовность» и «нравственность» в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / К.Г. Миронов, В.Ф. Ефимов // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 30.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ([18] утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 06.12.2009 № 373); в ред. Приказов от 26.11.10 № 1241, от 22.09.11 № 2357.

*Лисейко М.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ротова Н.А.,
канд. пед. наук, ст. преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

КОНЦЕПЦИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СОБСТВЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Содержание предметной области «Искусство» нацелено на развитие ребенка младшего школьного возраста средствами разных видов искусств. Развитие ребенка, согласно идее Л.С. Выготского, опосредовано его обучением и воспитанием, которое осуществляется в культурной среде. Через учебную деятельность в процессе общения происходит развитие собственной творческой активности детей младшего школьного возраста. Целостность восприятия художественных произведений подтверждает необходимость рассмотрения связей между различными видами искусств внутри предмета «Изобразительное искусство». Особого внимания заслуживает интегрированный подход, в котором учитывается специфика каждого вида искусства. В основе такого подхода – концепция полихудожественного развития детей младшего школьного возраста. Перед высшей школой стоят задачи по подготовке специалистов, владеющих широким кругозором знаний и умений по полихудожественному развитию детей младшего школьного возраста на основе различных методик и способов практического применения.

Понятие «полихудожественность» связано с интеграцией различных видов искусств и разными типами художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Одним из первых в педагогику искусства ввел это понятие во второй половине XIX века Б.П. Юсов. Борис Петрович Юсов, выдающийся ученый, уникальный педагог-исследователь, доктор педагогических наук, профессор, обосновал и разработал новые творческие пути и идеи в области художественного развития детей. Учеными его школы, в частности, Е.П. Кабаковой утверждалось, что единая художественная природа всех искусств соответствует врожденной предрасположенности ребенка к разным видам творческой деятельности, полимодальности его интересов, т.е. одновременного возникновения интереса к разным видам искусства и желанию выразить свое внутренне состояние в песне, танце, слове, рисунке, музыкальной фазе и т.п. [1, с.12].

Введение в теорию и практику художественного воспитания и образования понятия «полихудожественное» вызвано потребностью обозначить концептуально новый подход к решению проблемы развития ребенка средствами комплекса искусств: соединение искусств в одной образной системе с целью формирования универсальных способностей и интегративных качеств личности. Проявление творческой активности учащихся можно видеть в

потребности личности в самовыражении и самореализации в творческой деятельности, в самостоятельном поиске решения проблемы, в инициативе, в выдумке учащихся. Но сама по себе активность возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и применяемой педагогической технологии.

Полихудожественная деятельность (“поли” – много, “художеств” – искусств, т.е. много искусств), результатом которой является полихудожественное развитие, – это организация такого художественного образования детей, которое позволяет ребёнку освоить внутреннее родство разнообразного художественного проявления на уровне творческого процесса. Одновременное восприятие нескольких видов искусств (синтез искусств: живопись, музыка и литература), взаимно влияя друг на друга, вызывает у учеников яркие эмоционально – эстетические переживания и помогает возникновению целостного художественного образа.

В процессе полихудожественного развития детей младшего школьного возраста исследуется каждое мгновение жизни и творчества человека, особенно ребенка, как самоценный, самодостаточный период, равноправный со всеми другими периодами жизни, рассматривается как включенность школьников в глобальные культурогенные процессы (этнос, ноогенез, ноосфера), которые находятся в теснейших отношениях с социально-историческими и природными факторами жизни народов мира. В основе концепции полихудожественного развития личности лежат исследования М.М. Бахтина, В.И. Вернадского, Г.Д. Гачева, Л.Н. Гумилева, Д.С. Лихачева, А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, Б.П. Юсова и др. [2, с. 8].

М.И. Бахтин, Л.С. Выготский, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, П.Н. Яковсон и др. убеждают в мнении, что нравственные и поведенческие нормы опираются на богатый опыт художественного отражения действительности, становятся основой поведения ребенка, являясь объектом эмоционального отношения к ним. Усилить, дать толчок эмоциональному отношению сможет привлечение на учебных занятиях произведений различных видов искусства, обогащение знаний художественными образами, художественное творчество детей.

Н.В. Микляева отмечает, что сегодня полихудожественный подход рассматривается как своеобразное «погружение» в искусство, которое предполагает тесное соприкосновение детей с образами различного искусства с целью обогащения эстетического опыта и развития способности восприятия образно-символического языка искусства; включает активизацию эстетических способностей (чувство формы, способность к синестезии, метафоричному мышлению, одушевлению и преображению формы) и развитие детского художественного творчества. При этом важно, что развитие способностей и творчества ребенка рассматривается в контексте развития высшей школы чувств и вхождения детей в современную социокультурную среду, сопоставление художественных образов разных видов искусств по принципу сходства и различия ценностных установок.

В педагогическом процессе полихудожественное образование неразрывно связано с разработкой и внедрением в практику интерактивных технологий на основе личностных ценностей. Сущность и структурные компоненты полихудожественного образования, согласно интерпретации теории Б.С. Гершунского, понимается нами как ценность, система, процесс, результат-продукт. Опираясь на теоретические выводы исследователей Ю.Б. Борева, А.Ф. Еремеева, О.А. Кривцуна, Л.Н. Столовича и др., А.Р. Золотова выделила наиболее важные культуuroобразующие функции полихудожественного образования: познавательную-эвристическую (усвоение художественных традиций, общечеловеческой культуры и опыта, постижение художественного знания); коммуникативную (художественно-эстетическое общение с искусством, диалогическое взаимодействие художника с обучающимися, через восприятие художественного образа, «педагогика сотрудничества»); художественно-концептуальную (формирование «художественной картины мира»); творческую (формирование творческого потенциала, «самости», социально-творческой самодостаточности личности); суггестивно-гедонистическую (воспитание эмоциональной культуры, эмпатия, способности наслаждаться творчеством, терапевтическое воздействие средствами искусства: установление эмоционального баланса личности и среды накопление положительно окрашенного субъективного опыта); воспитательно-эстетическую (формирование целостной личности и ее ценностных ориентаций).

В основе полихудожественного подхода лежит принцип интеграции, который предусматривает углубленное изучение ребенком не одного художественного предмета (изобразительное искусство, музыка, слово и т. п.), а многих.

Характерные признаки полихудожественной деятельности, в результате которой осуществляется развитие:

- содружество искусств;
- многообразие художественно-информационного пространства;
- познание через переживание, творчество и сотворчество;
- эмоционально богатая партитура занятия;
- успех, достижения, открытия учеников;
- индивидуальность ребенка как ценность и др.

Под полихудожественной деятельностью мы подразумеваем, прежде всего, деятельность, в которую учащиеся входят с позиции творцов, в которой они, пользуясь элементарными, доступными им средствами, могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания в процессе общения с музыкой.

В начальной школе ученик — это, в первую очередь, созерцатель, зритель, наблюдатель. Практическая деятельность младшего школьника должна опираться на игровые формы обучения (игра с красками, формами, пространствами, образами и т. д.). Поэтому на уроках изобразительного искусства можно использовать кратковременные игровые моменты, отдельные

компоненты игры как средства усвоения необходимых знаний, умений и навыков. Художественно-дидактические игры влияют на развитие у детей мышления и образных представлений, ибо в них требуется выполнить логические операции анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и т. п. В игровой деятельности интенсивно развиваются наблюдательность, зрительная память, глазомер, воображение. В художественно-дидактических играх дети также знакомятся с основами симметрии, конструкции, пропорциями, цветом и формой предметов, их пространственным расположением.

В обучении изобразительному искусству можно использовать смену видов изобразительной деятельности в течение учебного года: работа на плоскости, работа в объёме и пространстве, декоративно-прикладная деятельность и музейная педагогика.

Именно это позволяет избежать потери интереса к рисованию, сохраняет эффект новизны и в то же время дает возможность систематически работать над овладением художественными материалами и техникой. Часто дети недостаточно хорошо представляют себе объекты композиции, эпоху, быт, костюмы, архитектуру, пейзаж и другие детали. Поэтому перед выполнением заданий считается необходимым знакомить детей с подобными объектами и явлениями. Это будет не только одним из этапов подготовки учащихся к выполнению задания, но и средством эстетического, патриотического воспитания, знакомством с историей родного народа, расширит кругозор детей. При работе над многими темами по изобразительному искусству используются не только репродукции картин, но и отрывки из литературных и музыкальных произведений. Учащиеся очень любят работать под музыкальное сопровождение. Музыка успокаивает, позволяет создать нужный настрой. Дети легко выполняют иллюстрацию к сказке, стихотворению, музыкальному спектаклю или песне. А как нарисовать саму музыку? Конечно, к такому заданию их необходимо готовить. Учащиеся уже должны знать, что краски бывают теплые и холодные, веселые и печальные, добрые и злые, уметь сравнивать краски, используемые в картине, с музыкальным отрывком и определять, какая звучала музыка (веселая или грустная), какие музыкальные инструменты ее исполняли, сопоставлять звучание музыки и произведения изобразительного искусства (живописи или графики). Когда они всему этому научатся, можно послушать и посмотреть, как изобразил музыку другой художник-аниматор. Ученики рисуют, пока звучит музыка, без предварительных эскизов и набросков. Работа отражает сиюминутное впечатление, потому что музыка подвижна, и мы не можем заставить ее «замереть» для позирования, но можем передать свое восприятие ее в цвете, линиях, образах, с которыми она ассоциируется. И рисунки у всех получаются самые разные, двух одинаковых нет потому, что каждый услышал в музыкальном произведении что-то свое, близкое и понятное только ему. Все это способствует развитию творческого воображения, учит работать быстро и смело «высказывать» на бумаге личное мнение.

В освоении полихудожественного пространства Б.П. Юсов предлагает различать 5 способов, которыми ученик может выразить то, что он понял - по возрастающей сложности (в разном возрасте у разных детей эти способы доминируют):

1. Действиями (движением, мимикой, жестами, танцем).
2. Чувствованиями.
3. Понятиями (словами, знаками-текстами).
4. Образами.
5. Символами (обобщенный сенсорный знак).

Б.П. Юсов выделил критерии полихудожественного развития, приемлемые на занятиях любым искусством:

1. Быстрота включения в творческий процесс.
2. Желание и умение работать в коллективе.
3. Вариативность и полихудожественного многообразие образов и действий (много вариантов).
4. Цельность поэтического пространства ребенка.
5. Способность продуктивно завершать работу (приходить к решению от нерешительности).
6. Скорость овладения рабочими навыками.
7. Взаимосвязь смыслового и художественного пространства.
8. Свободное развертывание и свертывание рабочего пространства (развертывание звука в цвет и движение, свертывание цвета, звука и танца до графики).
9. Эффект личного участия в произведении.
10. Учет региональных особенностей культуры.
11. Потребность общения с искусством.
12. Воображение и фантазия (широта, гибкость, вариативность), опережающее значение мечты.
13. Взаимоналожение: способность совмещения возможностей разных искусств.
14. Неожиданность и индивидуальность образа.
15. На всех искусствах: активность цвета, фонетики слова, интонации, пространственных представлений, чувство художественной среды.
16. Динамичность и интонация речи, словесная находчивость.
17. Связь региональных особенностей с глобальными и общечеловеческими проблемами культуры.

Таким образом, идеи концепции полихудожественного развития способствуют активизации собственной художественно-творческой активности детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Миляева, Н.В. Разработка интегрированных моделей образовательного процесса на основе полихудожественного подхода / Н.В. Миляева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. - №10. С. 12-25.

2. Синкевич, И.А. Методологическая основа полихудожественного развития личности в образовании / И.А. Синкевич // Психология обучения. – 2008. - №10. С. 4-13.

*Лосева Е.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ЗНАКОВО – СИМВОЛИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В современном педагогической практике моделирование используется для организации активной познавательной деятельности учащихся (приобретение новых знаний, закрепление их), для усвоения его как метода познания окружающей действительности, а также оперирования приемами мышления [3, с.3].

Академик Р.С. Гайсина в своей статье утверждает, что в отличие от работы с готовыми моделями, моделирование предполагает совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению модели исследуемого природного объекта или явления. Моделирование как особый вид познавательной деятельности представляет собой процесс создания учащимися, под руководством учителя, образа изучаемого объекта, включающего наиболее существенные его характеристики, с отвлечением от второстепенных. Так, например, для выбора способа удаления пыли с растений важно выделить такие признаки, как количество листьев и характер поверхности, безразличными являются несущественные для данной деятельности их цвет и форма [1, с.68].

Моделирование относится к группе практических методов обучения. Учащиеся под руководством учителя в процессе рассуждений создают разнообразные модели: чертят план местности, строят простейшие графики и диаграммы по результатам наблюдений за погодой, чертят схемы всевозможных связей и т.д. С учетом того, что учащимся начальных классов в значительной степени ещё свойственно конкретно-образное мышление, наиболее часто осуществляется предметное, образное и знаковое моделирование, реже - мысленное.

Обучение моделированию желательно начинать с использования готовых моделей: учащимся в доступной форме поясняется, что модель – это предмет, заменяющий реальный объект изучения в том случае, если он недоступен для непосредственного исследования, или имеет большие размеры, или сложен для изучения с абсолютно всеми его признаками [1, с.71]. Использование метода моделирования способствует развитию логического мышления, учит рассуждать, последовательно излагать материал, повышает наглядность и практическую направленность обучения [3, с.4].

Требования к модели самые разные, но общепризнанно, что модель должна находиться в определенном соответствии с изучаемым реальным объектом. Есть два варианта такого соответствия: изоморфное (когда каждому элементу объекта соответствует один из элементов модели) и гомоморфное (когда нет такое детального соответствия, а есть соответствие укрупненных частей модели - "блоков", представленных обычно в виде формулы). Главное же требование к модели – она должна давать новую информацию об исследуемом объекте.

Учебный процесс с использованием в обучении знаково – символической системы складывается из трех последовательных этапов [4] (см. табл. 1).

Таблица 1

Система организации учебного процесса по Н. А. Фроловой

Этапы организации	Составляющие элементы воспитания мотивации учебной деятельности	Цели применения приемов
Вводно-мотивационный	Вызывание, возбуждение исходной мотивации	Привлечение внимания к учебному материалу
	Формулировка и принятие учебной задачи	Стимулирование учащихся на постановку определенных целей
Операционно-познавательный	Самоконтроль и самооценка возможности предстоящей деятельности	Выработка и обсуждение плана предстоящей деятельности
	Подкрепление. Усиление возникшей мотивации	Сообщение информации о предмете знания
Контрольно-оценочный	Создание положительной мотивационной перспективы	Стимулирование положительной самооценки у учащихся
		Создание положительной мотивационной перспективы последующей деятельности

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и особенностей организации учебной деятельности обучающихся раскрывает определенные возможности для обучения знаково – символическому моделированию. Рассмотрим формирование универсальных учебных действий - моделирования на примере изучения учебного предмета «Окружающий мир».

При изучении курса развиваются такие умения как:

- извлекать информацию, представленную в разной форме (иллюстративной, схематической, табличной и др.), в разных источниках (учебник, атлас карты, Интернет и др.);
- описывать, сравнивать, классифицировать природные и социальные объекты на основе их внешних признаков;

- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между живой и неживой природой, между живыми существами в природных сообществах, прошлыми и настоящими событиями и др.;
- пользоваться готовыми моделями для изучения строения природных объектов, моделировать объекты и явления окружающего мира;
- проводить несложные наблюдения и опыты по изучению природных объектов и явлений, делая выводы по результатам, фиксируя их в таблицах, в рисунках, в речевой устной и письменной форме.

Условиями эффективного использования метода моделирования выступают следующие:

- Начинать обучение приемам моделирования необходимо с первых уроков.
- Учитель должен уметь конструировать дидактический материал таким образом, чтобы ученик имел возможность выбирать лично значимые способы (модели) учебной работы.

Рассмотрим несколько вариантов использования знаково-символических моделей при изучении учебного предмета «Окружающий мир»:

1. ученики воспринимают готовую модель – схему изучаемого объекта или явления. Например, после рассказа учителя о перемещении воды с океана на сушу и возвращение ее снова в океан («капля - путешественница») на доске появляется нарисованная учителем схема круговорота воды;

2. ученики участвуют в составлении модели-схемы. Например, после изучения соответствующего материала (тема «Ледяная пустыня») детям предлагается дополнить недостающие звенья пищевой цепи водной экосистемы Ледовитого океана: водоросли (фитопланктон) → ? → ? → ? → белый медведь. (Вариант: водоросли → зоопланктон (рачки) → рыба сельдь → рыба треска → тюлень → медведь);

3. ученики сами составляют модель-схему на основе имеющейся и вновь получаемой информации об изучаемом объекте, явлении.

Очевидно, что, опираясь на требования Стандарта к овладению учениками знаково-символическими средствами для создания моделей изучаемых объектов, процессов наиболее продуктивными являются второй и, особенно, третий варианты.

Опираясь на исследования А.В. Миронова [2, с.33], и проведенный обзор школьных учебников была выявлена следующая последовательность этапов обучения школьников моделированию.

1. ознакомление детей с символами, знаками. Это еще не моделирование, но необходимый подготовительный этап. В «Окружающем мире» Планеты знаний это делается в начале 2 класса. В разделе «Как люди познают мир» рассматривается тема «Знаки и символы». Дети знакомятся с понятиями: рисунки, пиктограммы, символы (голубь – символ мира), знаки (дорожные знаки); учатся их истолковывать, сами придумывают знаки-символы.

2. использование в учебном процессе схем, чертежей, постепенное привлечение школьников к их построению. Это уже собственно моделирование, но пока еще для детей, как правило, неосознанное. В рассматриваемом в качестве примера, «Окружающем мире» (Планета знаний) графические модели появляются при изучении темы «Мы живем на планете Земля» (схема Солнечной системы, рисунок-схема строения Земли).

3. знакомство с понятием «модель». Скорее всего, это целесообразно лишь в варианте предметных моделей. Тема «Что такое глобус» учебника рассматриваемого курса начинается словами: «Иногда, чтобы изучить какой-либо предмет, ученые делают его уменьшенное или увеличенное изображение – модель». Кроме определения понятия «модель» в ее предметном варианте, дети рассматривают и другие известные им модели. Что касается знаково-символического моделирования, то авторы курса по Эльконину-Давыдову рекомендуют учителю избегать терминов «модель», «моделирование», а пользоваться теми терминами, которые предложат дети. Скорее всего, это будут термины «схема», «рисунок» и т.п.

4. расширение круга изучаемых объектов, явлений с привлечением моделирования, упражнения в моделировании.

Применение элементов моделирования можно начинать с самого начала обучения, параллельно с введением знаков, символов, схематических рисунков (курс по Эльконину-Давыдову). Понятие «модель» может вводиться в первом классе (курс по системе Л.В. Занкова), или не вводиться вообще. Столь значительный разброс подходов к моделированию говорит о том, что методика введения моделирования в процесс изучения окружающего мира пока еще не сложилась. Конечно же, логика введения, характер использования моделей будет зависеть от общей концепции курса. Тем не менее, для курсов, где объектом изучения является собственно окружающий мир, а не способы его познания (как в системе Эльконина - Давыдова), было бы логичным организовать освоение моделирования в последовательности, близкой к названной: ознакомление и освоение пользования знаками, символами - использование учителем в учебном процессе моделей без использования этого термина – знакомство детей с понятием «модель» и видами моделей, используемых при изучении «Окружающего мира» – применение моделирования учителем и упражнения в построении простейших моделей школьниками.

Следовательно, необходимость владения методикой моделирования в начальной школе связана с необходимостью решения психологических и педагогических задач. Когда ученики строят различные модели изучаемых явлений, этот метод выступает в роли учебного средства и способа обобщения учебного материала, помогает детям «учиться активно», формирует универсальные учебные действия.

Проведенный анализ позволил нам выделить следующие значимые особенности использования знаково – символического моделирования на уроках по предмету «Окружающий мир»:

1. необходимость организации постоянной, целенаправленной работы по моделированию, в противном случае использование данного метода будет неэффективным;
2. обучение школьников этапам построения моделей, так, чтобы учащиеся делали это самостоятельно, без помощи учителя. При этом обучение моделированию желательно начинать с готовых моделей.
3. создание, совместно с классом, условных знаков, понятных всем.

Список литературы

1. Гайсина, Р.С. Моделируя - познаем мир: воспитание и обучение / Р.С. Гайсина// Начальная школа. - 2006. - №9. - С. 68-71
2. Миронов, А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС / А.В. Миронов. – Изд. 2-е. – Волгоград: Учитель, 2015. – С.33-36
3. Чудинова, Е.В. Естествознание: методич. пособие по экспериментальному курсу/ Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева - М.: Интор, 1996. - с.3-4
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.-157 с.
5. Фролова, Н. А. Приёмы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности / Н.А. Фролова // Начальная школа. 2006. — № 2. — 50 с.

*Маховицкая А.С., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Локтева А.В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭПИЛЕПСИЕЙ

Эпилепсия на сегодняшний день является распространенным заболеванием в детском и подростковом возрасте. Распространенность эпилепсии в детском и подростковом возрасте составляет 0,5 – 0,8 % и приводит к значительным по степени выраженности психическим заболеваниям.

Эпилепсия - хроническое заболевание головного мозга различной этиологии, характеризующееся повторными (2 и более) непровоцируемыми эпилептическими припадками с нарушением двигательных, чувствительных, вегетативных, мыслительных или психических функций, возникающими вследствие чрезмерных нейронных разрядов в коре головного мозга. [1]

Огромную угрозу данное заболевание представляет в ранний период развития и обучения детей. В эти периоды наступают явления, характерные для эпилепсии, такие как эпилептические изменения личности, явления

органической деменции, которые требуют наиболее точной диагностики и реабилитации.

Из наиболее частых причин возникновения эпилепсии в детском возрасте выделяется как перинатальная патология, врожденные пороки развития, родовые травмы, метаболические нарушения и нарушения питания, некоторые инфекции.

Частота нарушений познавательных процессов у детей очень велика. Данные нарушения могут быть связаны не только с самой болезнью, но и являются следствием неадекватной терапии.

Особенности нарушений познавательных функций, вызванных эпилепсией, в ряде случаев могут иметь ярко выраженный характер и сильно отличать детей, страдающих этим заболеванием от здоровых детей. Часто дети с данным диагнозом не могут учиться среди своих сверстников в общеобразовательных учреждениях, не успевают за ними. Часто по этой причине они становятся изгоями, их отвергают.

По мнению S. Dikmen, факторы, которые влияют на умственное развитие детей с эпилепсией, могут быть связаны со сроками манифестации заболевания, продолжительностью течения, наличием структурных дефектов и нарушением метаболизма головного мозга. [3]

Знать особенности внимания, памяти, мышления и других познавательных процессов у эпилептиков важно в связи с тем, чтобы понимать их особенности и соответственно обращаться к ним, учитывая особенности их болезни.

Проанализировав литературные источники по проблеме изучения когнитивного дефицита у детей с эпилепсией, мы пришли к выводу, что основное значение исследователи придают клиническим, генетическим и электрофизиологическим факторам, негативно влияющим на психическое развитие ребенка. [2]

Цель исследования: изучить особенности познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с эпилепсией.

Объект исследования: познавательные процессы у детей младшего школьного возраста с эпилепсией.

Предмет исследования: особенности нарушений познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с эпилепсией.

Методы исследования: теоретические, организационные методы (сравнительный), эмпирические методы (измерение, наблюдение, психодиагностические методики), методы интерпретации.

Используемые методики: корректурная проба; методика В.М. Когана; исследование опосредованного запоминания (по А.Н. Леонтьеву); методика исследования произвольного запоминания «10 слов»; исключение лишнего (4-й лишний); предметная классификация (вариант для детей 8-12 лет).

Исследование проводилось на базе ОГБУЗ «Детская областная клиническая больница» в неврологическом отделении. В клинико-психологическом обследовании участвовало 14 испытуемых в возрасте от 7 до

10 лет, из которых 4 девочки и 10 мальчиков, с эпилепсией различной этиологии.

По результатам исследования выявили, исследуемые быстро утомлялись при выполнении однообразных заданий, требующих удержания сосредоточенного внимания продолжительное время. Кривая, отражающая динамику работоспособности, носила неравномерный, зигзагообразный характер. Такая неустойчивость внимания является признаком эмоциональной лабильности и неустойчивости умственной работоспособности в целом, и отражается в поведении.

Выявлены выраженные нарушения памяти: отмечаются трудности опосредования предложенных понятий с конкретным рисунком. Это является следствием выраженной склонности к чрезмерной детализации, фиксации на отдельных свойствах предметов.

В большей степени нарушено произвольное воспроизведение и сохранение, в меньшей степени - узнавание и запоминание. Отмечается связь нарушений памяти с психической истощаемостью и снижением сенсомоторной активности.

При исследовании мышления недостаточной оказалась способность исследуемых к абстрагированию, возможности образования новых понятий. Страдает целенаправленность мыслительной деятельности и частично критичность мышления. Вместе с тем следует отметить выраженное нарушение операциональной стороны мышления. Оперирование общими признаками предметов затруднено и заменяется установлением конкретно-ситуационных связей между предметами. Исследуемые часто прибегают к ситуационному принципу образования групп. Создает большое количество мелких групп на основании довольно конкретной предметной связи. Личностный компонент мышления сохранен (соскальзываний, разноплановости, резонерства не выявлено).

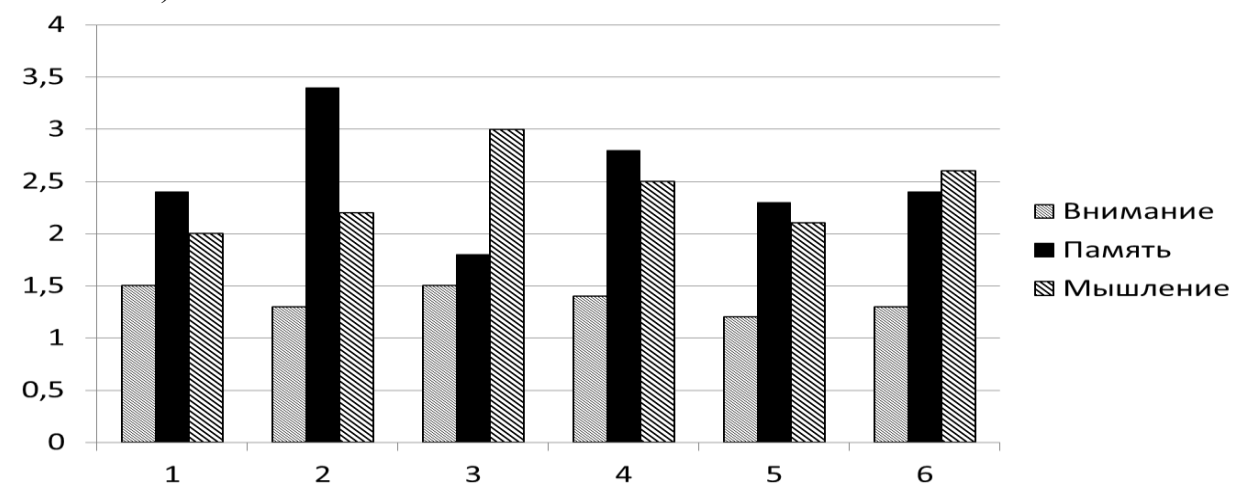


Рис. 1. Выраженность дефектов познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с эпилепсией

Также наблюдаются изменения темпа мышления, последовательности процесса целеполагания. Испытуемым свойственна тугоподвижность

мышления, что отражается произвольной речи испытуемых, наблюдается запоздание речевой реакции. Обследуемые не могут отвлечься от второстепенных деталей, при этом цель высказывания иногда теряется.

Таким образом, выявлены нарушения операциональной стороны мышления по типу снижения уровня обобщения (наличие конкретно-ситуационных и обстоятельных суждений); выраженные обстоятельность, тугоподвижность. Неустойчивость внимания, низкая концентрация внимания на объектах, высокая переключаемость внимания, повышенная отвлекаемость, снижение избирательности внимания.

На основе полученных результатов нами были выделены основные направления работы, которые в свою очередь в дальнейшем будут лежать в основе коррекционной работы:

1. Повышение нейродинамических показателей.
2. Расширение словарного запаса.
3. Увеличение возможностей программирования и контроля деятельности.
4. Развитие пространственных функций.
5. Усиление интеллектуальных функций.
6. Развитие мнестических функций.

В процесс развития эпилепсии у детей изменяются как познавательные процессы, так и личность в целом. Важно как можно раньше диагностировать данное заболевание, правильно поставить диагноз, выбрать оптимальное лечение индивидуально каждому пациенту для того, чтобы предотвратить дальнейшее прогрессирование заболевания. Существенное значение в работе с такими детьми имеет роль клинического психолога, который выстраивает индивидуальную психокоррекционную работу отдельно с каждым ребенком и семьей в целом, что позволяет наблюдать положительную динамику в формировании ряда психических функций.

Список литературы

1. Малинина, Е.В. Эпилепсия в таблицах и схемах (клинические, терапевтические и социальные аспекты): учебное пособие /Е.В.Малинина // Южно-Уральский государственный медицинский университет; Челябинск, 2014. – [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. — URL: <http://www.chelsma.ru/files/misc/a5posobieepilepsija29.10.13.pdf> (дата обращения: 26.04.2017).
2. Троицкая, Л. А. Нарушения познавательной деятельности у детей с эпилепсией и их коррекция: автореферат дис. ... доктора психологических наук / Л.А. Троицкая. – М.: – 2007. – 45 с.
3. Dikmen, S. Neuropsychological aspects of epilepsy. A multidisciplinary handbook of epilepsy / S. Dikmen. – Springfield: – 1980. – 424 с.

*Михайлова И., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Гороховцева Л.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ЗАДАЧИ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Особое место в экологическом образовании занимает начальная школа. Это связано, прежде всего, с тем, что на начальном этапе школьного обучения закладывается фундамент личности ребенка, его отношения с природой и обществом. Именно природе отводится особая роль в формировании личности ребенка, потому что природа окружает его с первых дней жизни. Она даёт ребенку массу впечатлений, вызывает радостные эмоции, заставляет исследовать незнакомые явления.

Решая задачи экологического содержания, объединяются эмоциональное восприятие с рациональным. В результате школьники научатся видеть красоту в математике и, более того, научатся вообще более глубоко чувствовать прекрасное. Математика создает условия для развития умения давать количественную оценку состояния природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека в природном и социальном окружении. Текстовые задачи позволяют раскрыть вопросы о среде обитания, заботы о ней, рациональном природопользовании, восстановлении и приумножении ее природных богатств.

Применяя задачи на уроках математики в начальных классах, формируется мотивация знаний, умений и методов, создаются условия для реализации в процессе введения нового учебного материала связи обучения математике с жизнью, развитие межпредметных связей.

По-мнению Н.А. Терешина, под задачей с практическим содержанием или прикладной задачей понимается задача, поставленная не математики и решаемая математическими средствами. Обращаясь к примерам окружающей действительности перед школьниками раскрывается практическая значимость математики, широкая общность ее выводов.

Особенности данных задач – это простота, убедительность и доступность понимания школьниками. Немаловажно привлечь школьников к самостоятельному поиску примеров использования математических знаний в известных им жизненных явлениях и к применению данных примеров в своих ответах.

Математические задачи с экологическим содержанием могут быть классифицированы по содержательному признаку [1, с. 189]:

- информационные задачи (несущие конкретную информацию, которая дает представление об объектах и явлениях, связанных с экологической наукой;
- практически направленные задачи (содержащие описание методик определения или же оценки величин на местности, в окружающем пространстве);

– прикладные задачи (в содержании которых имеется постановка некоторой проблемы, имеющей экологическую направленность, решение которой возможно реализовать методами математики);

– исследовательские задачи (имеющие целью выявление математических закономерностей в природных явлениях, процессах).

Математические задачи с экологическим содержанием классифицируют также по способу воздействия при формировании экологической культуры. Выделяют демонстрационные, проблемные, указательные задачи [1; с. 85]:

– демонстрационные – это задачи, в которых дано описание памятников культуры, законов строения природных объектов.

– проблемные – это задачи, в которых рассматривается какая – либо проблема имеющая экологическую направленность, и указываются возможные пути ее решения.

– указательные – это задачи, в которых имеется указание некоторой экологической проблемы без демонстрации пути ее решения.

Существует также классификация задач с экологическим содержанием по цели и предназначению на уроке [1, с. 18]. Учителю полезно знать, что на разных этапах урока, можно использовать соответствующие этому этапу задачи:

1. задачи, мотивирующие введение понятия.

1. задачи, готовящие к исследованию понятия на содержательном уровне.

1. задачи, иллюстрирующие введенное понятие.

1. задачи, закрепляющие введенное понятие на стадии его усвоения.

2. задачи, демонстрирующие использование сформированного понятия.

3. задачи, позволяющие установить связи этого понятия с изученным ранее.

Следует отметить, что в отдельной теме не всегда применяются задачи всех обозначенных классов, а только в тех случаях, когда это целесообразно и имеются соответствующие примеры.

Математика создает условия для развития умения, давать количественную оценку состояния природных объектов и явления, положительные и отрицательные последствия деятельности человека в природном и социальном окружении. Текстовые задачи дают возможность для раскрытия вопросов о среде обитания, заботы о ней, рациональном природопользовании, восстановлении и приумножении ее природных богатств.

Некоторые задачи применяются с иллюстрациями. В некоторых задачах изображения служат инструментом для развития кругозора детей, например, изображение редких видов животных, растений и птиц, тем самым развивая познавательные навыки школьников. А в некоторых, на первый взгляд, простых задач, картинки необходимы для наглядности в помощь школьникам.

1) *Простые задачи.*

– Гусеница съедает 30 листьев за сутки. Сколько листьев могут съесть 5 гусениц, 10 гусениц за это же время?

- Липа живет 500 лет, а дуб 2000 лет. Во сколько раз меньше живет липа, чем дуб? На сколько лет меньше живет липа, чем дуб?
 - Суслик зимой просыпается через каждые 10 дней. Сколько раз за всю зиму просыпается суслик, если в году 90 зимних дней?
 - Ребята посадили 5 саженцев, сколько еще нужно посадить деревьев, чтобы в аллее было 35 деревьев?
 - Скворец делает 200 вылетов за один день. Сколько вылетов сделает скворец за 3 дня?
 - На Земле известно 130 видов кукушек, но только 50 из них подбрасывают яйца в чужие гнёзда. Сколько видов кукушек строят гнёзда и честно высидивают птенцов?
 - На цветке сидит шмель, собирает пыльцу. К нему прилетел еще 1 шмель. Сколько всего шмелей на цветке?
 - На стебле было 4 колокольчика. Подул ветер. Остался 1 колокольчик. Сколько колокольчиков опало?
 - 4 пчелы прилетели в улей с одного поля и 1 пчела — с другого. Сколько всего пчел прилетело в улей?
 - 5 лисят спасаются от охотника. Несколько лисят спрятались в норе, а 3 не успели. Сколько лисят спрятались в норе?
 - На кустике земляники висело 5 ягод. 2 ягоды созрели и их сорвали. Сколько ягод осталось на кустике?
 - Белка устроила гнездо в дупле. Утром она принесла в дупло 3 еловые шишки, а вечером еще 2. Сколько шишек стало в дуплет?
 - На кусте расцвело 6 роз. 3 розы мальчик подарил маме, а остальные бабушке. Сколько роз он подарил бабушке?
 - В Европе – 350 зоопарков, в Азии – 175, а Африке – 50, в Австралии – 25, в Америке – 270. Сколько всего зоопарков существует в мире?
 - Летучая мышь за 6 суток съедает 300 мух. Сколько мух съедает летучая мышь каждый день?
 - Папа Карло прочитал утром 3 статьи об охране природы, а вечером – 4 статьи. Сколько всего статей прочитал Папа Карло об охране природы?
- 2) *Составные задачи*
- Каждая сломанная ветка – это маленькая рана, нанесенная природе. Красная Шапочка перевязала больные веточки на деревьях. На одном дереве она перевязала 5 веточек, а на другом дереве 3 веточки. Две веточки не прижились. Сколько всего веточек на дереве вылечила Красная Шапочка?
 - Овца дает 10 кг шерсти в год. Сколько нужно таких овец, чтобы получить 70 кг шерсти? Сколько шерсти в год дает отара овец из 150 таких овец?
 - На поляне росло 3 липы и несколько берез. Всего 7 деревьев. Сколько берез росло на поляне?
 - У комара 6 ног, а у паука 8. На сколько больше ног у паука, чем у комара?

– Ребята посадили в парке 70 деревьев. Из них 30 лип, 23 березы, а остальные клены. Сколько кленов посадили ребята?

– На поляне росло 25 сыроежек и 10 волнушек. После дождя появилось еще 20 грибов. Сколько грибов стало на поляне?

3) *Задачи-смекалки и логические задачи.*

– Катя нашла 17 маслят и 12 сыроежек, а Зоя — 32 сыроежки. Кто из них нашел грибов больше и на сколько?

– На ветке сидели 5 синиц и 7 воробьев. 6 птиц улетели. Улетел ли хоть один воробей? (Да, улетел, т. к. синиц было всего 5, и если все они улетели, то и тогда среди улетевших птиц должен быть и воробей.)

– Одна береза за 1 сутки поглощает из почвы 40 л воды. За сколько суток две точно такие же березы поглотят 80 л воды? (За 1 сутки.)

– Если в 12 ч ночи идет дождь, то можно ли ожидать через 48 ч солнечной погоды? (Нельзя, так как через 48 ч будет ночь.) 6. Когда цапля стоит на одной ноге, то ее масса равна 3 кг. Какой будет масса цапли, если она встанет на две ноги?

4) *Задачи-шутки.*

– Данный вид задач рекомендуется давать в конце урока для активизации внимания школьников.

– У пчелки глаз столько, сколько у тебя, да еще столько, да еще полстолько. Сколько глаз у пчелки?

– У рака на 2 ноги больше, чем у паука, а у пчелки на 4 ноги меньше, чем у рака. Сколько ног у каждого из них (Дается рисунок паука.) А теперь ответьте на вопросы: Сколько ног у жука? (6.) Сколько ног у паука? (8.)

Таким образом, разработанный комплекс упражнений содержит в себе экологические задачи, которые способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Данные задачи рекомендуется использовать на уроках математики с 1-4 класс. Задачи разнообразны как по тематике, так и по сложности. При решении данных задач у детей повышается познавательный интерес к уроку и происходит пополнение багажа разносторонних знаний.

Список литературы:

1. Колчанова, Л.В. Решение задач с экологическим содержанием / Л.В. Колчанова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Естественные науки, 2010. - №3(74). – С.143-147.

Мухаметянова Д. М., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Начального Общего Образования второго поколения [9, с.15] отмечается, что для ученика начальной школы является обязательным «...достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, умение самостоятельно выбирать интересующую литературу». Современному, педагогу необходимо формировать читательскую самостоятельность учащихся начальной школы с первого года обучения. Ведь именно из книг чаще всего дети черпают знания о нравственных ориентирах, культурных традициях, разбираются в поставленных вопросах добра и зла. Целенаправленно работать с книгами ребенок начинает в начальной школе, и именно на этом этапе важно привлечь ребенка к чтению, т.е. формировать читательскую самостоятельность школьников.

Исследовав позиции разных авторов, за основу мы взяли определение Н.Н. Светловской [5, с.10], что читательская самостоятельность — это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт в книгах пока не описан.

Соглашаясь с Н.Н. Светловской отметим, что критериями формирования читательской самостоятельности выступают:

- Умение работать с книгой;
- Уровень объёма и качество начитанности;
- Знания библиографических сведений [6, с.15].

Ребенок должен уметь обращаться с книгой, знать элементы книги, находить в ней нужную информацию, извлекать из книги все самое необходимое, также должен знать содержания произведений, с которыми встречались на протяжении всего года, и уметь пользоваться библиотечной картотекой. Читательская самостоятельность — это надежная основа непрерывного самообразования, самовоспитания и саморазвития. Многие педагоги (Гальперин П.Я., Выготский Л.С., Н.Н. Светловская) считают, что читательскую самостоятельность лучше всего развивать на уроках литературного чтения, так как всю работу с книгой в первом классе организует только учитель. Методы, которыми учитель может пользоваться на уроках чтения, достаточно разнообразны. Рассмотрим некоторые, наиболее

интересные на наш взгляд, методы формирования читательской самостоятельности на этапах урока литературного чтения.

Каждый из этапов урока содержит потенциальные возможности для формирования читательской самостоятельности первоклассников. Так, перед началом каждого урока литературного чтения Е. Мороз [2,с.35], предлагает ученикам «распуститься дереву познания». Это эффективный метод формирования читательской самостоятельности первоклассников. На этапе урока мотивация к деятельности, можно пять минут отводить, для того чтобы учащиеся рассказали какие лепестки они повесили на наше «дерево познания» т.е. какие сказки, рассказы, книги они прочитали за определенное количество времени. На этапе мотивация к деятельности и создания ситуации успеха можно выбрать такой метод формирования читательской самостоятельности как самостоятельная проверка домашнего задания. На данном этапе целесообразно использовать такой метод как обмен мнением о прочитанном.

При организации учебной-познавательной деятельности, целесообразно использовать такой метод формирования читательской самостоятельности как, индивидуальные творческие работы, такие как, чтение по ролям, пересказ от имени одного из персонажей, краткий пересказ, творческий пересказ. Именно этот этап урока включает в себя первичное восприятия текста, проверка первичного восприятия текста, мотивация прочитывания и анализ произведения, беседа по содержанию в целом [2, с.35]. На данном этапе можно использовать метод выразительного чтения, так как данный этап урока включает в себя чтение изучаемого произведения. Дети лучше усваивают учебный материал, готовы к различным творческим заданиям, когда имеют навыки правильного, т.е. выразительного чтения.

Н.Н. Светловская [8, с. 200] считает, что на этапе учебно-познавательной деятельности ведущий метод обучения первоклассников является метод чтение - рассматривания. Так как, именно данный метод позволит первокласснику активизировать словарный запас, улучшает воображение, направляет на сосредоточенность мыслей. На этапе решение учебно-практической задачи, можно использовать следующие виды индивидуальных творческих работ: инсценировка, сочинение собственных произведений или стихотворений, создание текста по аналогии, создания иллюстраций. Ведь в данный этап урока входит: концептуальная беседа по тексту, знакомство с писателем работа с заглавием, иллюстрациями, творческие задания [2, с.35].

Завершающий этап урока - рефлексия содержит в себе возможности применения индивидуальных творческих работ. Например, сочинения стихотворения о том, как учащийся работал сегодня на уроке [2, с.35].

Из вышесказанного видно, что существует множество методов формирования читательской самостоятельности первоклассников.

Соглашаясь с А.А. Сухомлинским, [3, с.12] отметим, что творчество – это постоянное усовершенствование своей личности, мышления, сознания, интеллекта и постоянная устремленность совершать нечто новое, делать больше и лучше, чем раньше. Творческая деятельность как считал Л.С.

Выготский [3, с.12] – это деятельность человека, которая создаёт нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. Творческая работа – это результат творческих усилий человека. Творчество подразумевает создание чего-то нового и уникального (маловероятно, что два человека создадут одно и то же произведение).

Проанализировав различные подходы к определению понятия творческая работа, нами было дано следующее понятие: индивидуальная творческая работа - это индивидуальные учебные задания, требующие от учащихся не просто воспроизводство информации, а содержащие элемент неизвестности и имеющие, как правило, несколько «правильных ответов». Часто «правильный ответ» неизвестен даже педагогу.

Проанализировав передовой педагогический опыт, представленный в сети Интернет в виде конспектов уроков, видеоматериалов, конкурсных работ, нами выявлены следующие разнообразные виды индивидуальных творческих работ, которые можно использовать на уроках литературного чтения для формирования читательской самостоятельности у первоклассников:

- Карточка «Мои любимые книги»;
- Создание сканвордов, кроссвордов, филвордов, чайнвордов, шарад, ребусов;
- Создание книжки-малышки;
- Исследовательская работа «Библиотеки мира»;
- Создания памятки работы с книгой;
- Литературные конкурсы;
- Внеклассное мероприятие «Я писатель»;
- Исследования «Любите ли вы читать?»
- Обзор по детским журналам;
- Создания ментальной карты героя;
- Выставка «любимый герой»; изготовление любимого литературного героя.
- Иллюстрированные сочинения;
- Создание макета любимой книги;
- Создание фильма или озвучка мультфильма по любимому рассказу;
- Сочинение небылиц, пословиц, стихотворений;
- Сочинение по обложке книги;
- Сочинение-письмо литературному герою;
- Составление викторин, тестов;
- Составление спектакля по собственному сценарию;
- Постановка кукольного театра;
- Костюмированное представление по известным произведениям;
- Составление диафильмов;
- Исследование по теме «Самая грязная поверхность библиотеки?»;

- Исследование «Самый читаемый (любимый) автор у первоклассников?»
- Подбор рифмы;
- Создание литературной гостиной;
- Создание плаката «Я выбираю книгу...»;
- Создание собственной газеты по теме изучаемого произведения;
- Продолжение сюжета сказки.

Проведенное исследование не является полным и конечным. Предметом последующего педагогического поиска станет апробация данных методов на педагогической практике и выявление наиболее эффективных.

Список литературы

1. Антонова Е. С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.С. Антонова, С.В.Боброва. – 3-е изд., испр.-М.: Издательский центр «Академия», 2013.-464с.
2. Лифинцева, Н.И. Самостоятельная читательская деятельность младших школьников. Программа развития читательского опыта / Н.И. Лифинцева // Начальное образование. - 2014. - № 3. - С. 10-15.
3. Светловская, Н.Н., Пичерол, Т.С. Внеклассное чтение на начальном этапе формирования читательской самостоятельности / Н.Н.Светловская. – М.: Академия, 1999. – 160с.
4. Светловская, Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое /Н.Н.Светловская // Начальная школа – 2005. - № 2. – С.9-14.
5. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя /Н.Н..Светловская / Начальная школа. – 2003. - № 1. – С.11-18.
6. Светловская, Н.Н., Пичерол, Т.С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение: Учебное пособие / Н.Н.Светловская. – М.: Академия, 1999. – 248с.
7. Светловская, Н.Н., Пичерол, Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. Учебная практика / Н.Н.Светловская. – М.: Академия, 2001. – 282с.

*Натальская Л.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд. психол. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности,

многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), по традиционной терминологии – акустическая дисграфия (А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина).

Ошибки на письме проявляются в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – ть, ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – н). при этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, являются нормальным. О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И.А. Зимняя, Е.Ф. Соботович, Л.А. Чистович) многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции:

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).
2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического анализа и представлений.
3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.
4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.
5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторной фонематической формы [1].

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонематическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16 – 20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие («с» – «с'», «з» – «з'», «ц», «ш», «ж», «ч», «щ»); звуки «т'» и «д'»; звуки «л», «р», «р'»; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков.

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, например, вместо «ш» и «с» - мягкий звук «ш», а вместо «ч» и «т» - нечто вроде смягченного «ч». Причинами таких замен является несформированность фонематического слуха и его нарушения.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в его речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте и при повторении произносит различно.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2–4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. При наличии большого количества дефектных звуков у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катим», вместо велосипед – «сипед».

Недоразвитие грамматического слуха отрицательно влияет на формирование у детей готовности к звуковому анализу слов. Дети затрудняются:

- 1) в выделении первого гласного, согласного звука (называют или первый слог, или всё слово);
- 2) в подборе картинок, включающих данный звук;
- 3) в самостоятельном придумывании и назывании слов с заданным звуком.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи. Наблюдаются особенности в протекании высших психических функций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также – слабо дифференцированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой;

- объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;

- отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений.

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием в педагогическом плане характеризуются следующим образом: поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения; могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, так как дети на занятиях быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени; возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно – двух-, трёх-, четырёхступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения; в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера [3].

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными. В процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом, замены букв обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания не влияет на количество ошибок, то есть не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8-9 раз.

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинетическую и фонематическую [2].

Для исследования письма была использована методика слухового диктанта (Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной). Эта методика позволяет определить количество ошибок выполненных детьми в процессе написания слухового диктанта и осуществить качественный анализ допущенных ошибок. Методика удобна для фронтального обследования детей и не требует много времени.

Исследование состояния звукопроизношения проводилось по традиционной методике с использованием наглядного материала «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой.

С целью исследования фонематических процессов была использована традиционная методика, разработанная Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной.

С целью выявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у 10 младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи диагностическая работа выстраивалась в три этапа.

На первом этапе исследовали особенности письма. Было проанализировано десять диктантов. Качественный анализ диктантов показал, что 100% детей допустили все виды ошибок, кроме оптико-пространственных: 65% дисграфических, связанных с нарушением фонематического восприятия, 35% орфографических, связанных с неусвоением правил орфографии. Типичные дисграфические ошибки:

-замены букв по акустическим признакам, как гласных, так и согласных (б – п, е – и, о – у);

-замены согласных по артикуляционным признакам (с – ш, ц – т, ц – с);

-пропуски согласных (спешат – спеат). Данные ошибки свидетельствуют о несформированности фонематического восприятия.

Перестановки слогов (жители – жилите). Данные ошибки свидетельствуют о несформированности слогового анализа и синтеза.

Встречаются аграмматические ошибки (на добычу – начубы).

Можно говорить о том, что недоразвитие фонематических процессов может привести к аграмматизмам, как на письме, так и в экспрессивной речи.

На втором этапе исследовали особенности звукопроизношения. Результаты исследования показали, что 100% детей звуки произносят правильно, что свидетельствует о высоком уровне сформированности звукопроизношения.

На третьем этапе исследовали уровень сформированности фонематических процессов. Результаты эксперимента показали, высокий уровень не выявлен вообще. Средний уровень выявлен у 4 человек (40 %). Низкий уровень выявлен у 6 человек (60 %).

Сопоставительный анализ по сериям показал следующие результаты: Наиболее сохранены фонематические процессы в сериях: опознание фонем; выделение исследуемого звука среди слогов; определение места звука «ч» в словах (начало, середина, конец). Нарушены фонематические процессы в сериях: определение наличия звука «ш» в названии картинок; раскладывание картинок в два ряда; определение места слова в предложении.

Анализируя работы детей с данной формой дисграфии, можно сделать вывод о том, что у детей данной группы встречаются следующие замены или смешения букв на письме:

- звонкие - глухие согласные (Б - П, В - Ф, Г - К, Д - Т, З - С, Ж - Ш);
- лабиализованные гласные (О - У, Ё - Ю);
- соноры (Л, М, Н, Р, Ё);
- свистящие и шипящие (С - Ш, З - Ж, СЬ - Щ);
- аффрикаты, которые в свою очередь смешиваются между собой и составляющими их компонентами (Ч - Щ, Ч - Ц, Ч - Ть, Ц - Т, С - Ц, Ч - Ш, Ц - ТС).

Содержание коррекционно-логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

При определении содержания коррекционного обучения учитывались: принципы коррекционного обучения; экспериментальные данные, полученные в результате проведённого логопедического обследования; особенности развития речевой деятельности младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи; закономерности формирования речи в онтогенезе.

Коррекционная работа строится с опорой на положения логопедической работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, программу коррекции устной и письменной речи Л.Н. Ефименковой, учитывает положения, разработанные Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корневым, Е.В. Мазановой [4].

Целью логопедического обучения является развитие фонематических процессов. Основными задачами коррекционного обучения детей с акустической формой дисграфии являются:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
5. Определение положения звука по отношению к другим.

К концу коррекционного обучения дети должны знать:

- термины, используемые для обозначения основных понятий - речь, звук, буква, артикуляция и т.д.;
- все буквы и звуки родного языка;
- отличительные признаки гласных и согласных звуков;
- гласные и согласные звуки;
- твердые и мягкие согласные, а также буквы для обозначения мягкости согласных на письме;

-пары гласных звуков; пары согласных звуков по твердости - мягкости, по звонкости - глухости;

К концу обучения дети должны уметь:

узнавать и различать гласные и согласные звуки;

-обозначать гласные; твердые, мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;

-использовать гласные буквы И, Я, Ё, Ю, Е или Ъ для обозначения мягкости согласных на письме;

различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;

-производить фонетический разбор слова; производить звукобуквенный разбор слогов и слов;

-записывать слова с гласными буквами И, Я, Ё, Ю, Е, согласными Ъ, Ь;

-подбирать слова на заданный звук;

-сравнивать слова со сходными звуками;

-строить звуковые схемы слогов и слов;

-составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;

восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;

-самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков.

Форма занятий может быть фронтальной и подгрупповой, индивидуальной. В каждое занятие должны быть включены задания по развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления) и физминутки, содержание которых связано с темой занятия. Большое внимание в ходе занятий уделяется развитию связной речи. Выполнение детьми заданий на доске, на карточках, в рабочих альбомах создает условия для решения следующих специальных задач.

1. Обогащение зрительных представлений.

2. Развитие зрительно-двигательной координации.

3. Стимуляция познавательной активности.

4. Включение мыслительных операций.

5. Развитие неречевых процессов [1; 3].

Коррекционно-логопедическая работа традиционно проводится в три этапа.

I. Подготовительный.

II. Основной.

III. Заключительный.

Основные задачи и направления работы подготовительного этапа.

1. Развитие слухового и зрительного внимания.

2. Развитие слуховых дифференцировок.

3. Развитие фонематического восприятия.

4. Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане. В случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения.

Основные задачи и направления работы основного этапа.

1. Развитие слухового и зрительного внимания.

2. Развитие фонематического анализа и синтеза.

3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

Основные задачи и направления работы заключительного этапа.

1. Закрепление полученных знаний.

2. Перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности.

Фронтальные и подгрупповые занятия строятся с учетом следующих требований:

- тема и цель занятия пронизывает все этапы работы;

- занятия максимально насыщены изучаемыми звуками, лексическим и грамматическим материалом;

- на занятиях сочетаются учебные и игровые методы работы;

- проводится систематическая работа по развитию памяти, мышления, внимания, восприятия;

- происходит постоянный звукобуквенный анализ и синтез на материале правильно произносимых звуков речи. Параллельно ведется работа по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи; закреплению навыков чтения и письма.

Таким образом, дисграфия является распространенным речевым расстройством, имеющим сложный и разнообразный патогенез. Логопедическая работа учитывает механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи испытывают серьезное препятствие в овладении грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова и др.). При письме у младших школьников возникают сложности, связанные с нарушением фонематического восприятия. Характер ошибок разнообразен: возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слова, ошибки в различении сходных звуков, замены букв, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи достигается при условии целенаправленной работы по формированию фонематических процессов. Логопедическая работа по коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи включает следующие направления: развитие фонематического слуха, развитие фонематического восприятия, формирование фонематического анализа и синтеза.

Список литературы

1. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие

речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточности. – 480 с.

2. Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. - 2-е изд., испр. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. - 184 с.

3. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ /под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003 – 240 с.

4. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие /И.Н.Садовникова. – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997 – 256 с.

5. Филичева, Т.Б., Чевелёва, Н.А., Чиркина, Г.В. Нарушение речи у детей. Пособие для воспитателей дошкольных учреждений /Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М., 1993. – 232 с.

*Натальская Л.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд. психол. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Актуальность поиска новых теоретических подходов и практических решений к проблеме обучения аномальных детей обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, в последние годы в России непрерывно увеличивается количество детей с различными нарушениями в психическом и физическом развитии, что приводит к созданию специальных учреждений и программ для их обучения. Во-вторых, недостаточно разработана теория и практика обучения таких детей и их развития в условиях реформы системы образования.

Исаев Д.Н. считает, что психическое недоразвитие (умственная отсталость) – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких, непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [3].

Восприятие – это форма целостного психического отражения объектов и действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств [1].

Сенсорная сфера умственно отсталых детей, по свидетельству многих авторов, оказывается значительно нарушенной. Отстает развитие зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов. Имея формально сохранные

анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, умственно отсталый ребенок слушает, но не слышит, смотрит, но не видит; плохо перерабатываются даже получаемые сведения, поступающие в большем количестве, чем ребенку удастся освоить; предметы и явления воспринимаются в общих чертах. В процессе восприятия не проявляется активность, необходимая для получения специфических для данного предмета характеристик [4].

Особенности восприятия умственно отсталых детей:

-замедленный темп восприятия, умственно отсталым детям требуется гораздо больше времени для восприятия предлагаемого материала. Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями воспринимаемого объекта;

-недостаточная дифференцированность воспринимаемого;

-узость объема восприятия, умственно отсталые ученики выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал, что, безусловно, сказывается на качестве их обучения. Узость объема восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новом месте, в непривычной ситуации;

-низкий уровень развития константности восприятия;

-недостаточная активность восприятия, затрудненное восприятие объекта в непривычной ситуации, слабой поисковой активности;

-для умственно отсталых детей характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем, дети не различают правую и левую стороны, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т. п., ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года [2; 5].

Цель констатирующего эксперимента: выявление особенностей и уровня сформированности восприятия у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

В процессе диагностического изучения использовались следующие методы:

- эмпирические методы: биографические (сбор и анализ анамнестических данных), экспериментальные (констатирующий эксперимент);
- количественный и качественный анализ полученных данных.

Для изучения особенностей восприятия у младших школьников с нарушением интеллекта были использованы следующие методики:

- оценки зрительного восприятия, разработанной Д. Н. Исаевым и Т. А. Колосовой,
- методика для исследования зрительного восприятия детей 5-7,5 лет М. М. Безруких.

Констатирующий эксперимент проводился в КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», с. п.

Солнечный, Сургутского района. Исследуемую группу составляют семь детей 6-7 лет с отставанием в интеллектуальном развитии. Так, всем детям данной группы поставлен диагноз F70.F70 – состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Интеллектуальные способности и социальная адаптация со временем могут измениться, однако достаточно слабо. Это улучшение может явиться результатом систематической коррекционной работы и реабилитации.

Также детям поставлен сопутствующий диагноз дизартрии. Дизартрия также характерна для всех детей исследуемой группы. Дизартрия - это нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. Несколько (трое) участников исследования имеют диагноз СДВГ, т.е. синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

Дефицит внимания характеризуется наличием короткого промежутка внимания, плохим восприятием, рассеянностью. Ребенок не способен завершить выполнение поставленной задачи, небрежен при выполнении школьных заданий. Ошибки чаще бывают из-за невнимательности, нежели из-за недостатка понимания материала. Он дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания. Одним из трех главных компонентов синдрома является импульсивность, которая определяется дефицитом сдерживающего фактора. Ребенок проявляет импульсивную двигательную и вербальную активность, он действует как бы бездумно, переходит от одного занятия к другому. Наконец, общим для всех исследуемых детей является отставание в развитии от паспортного возраста. Всем детям, кроме, возможно, одной девочки рекомендовано обучение в специальных коррекционных школах. Исследование проводилось с 06 марта по 24 марта 2017 года в соответствии с методикой оценки зрительного восприятия детей, разработанной Д. Н. Исаевым и Т. А. Колосовой, а также методика для исследования зрительного восприятия детей 5-7,5 лет М.М. Безруких.

Исследование проводилось в течение нескольких дней в часы внеурочных занятий. Тестирование проводилось в два этапа, так как некоторые дети требуют особого внимания, и в группе их тестировать невозможно: почти в течение всей работы над тестами приходится находиться рядом с ними, контролировать их внимание, настроение, следить за их поведением и работой над заданием. Перед началом тестирования все дети пребывали в хорошем настроении, никто не капризничал и не баловался чрезмерно.

В первый день исследование прошли Руфина и Александр. Руфина, наверное, самый сложный ребенок в исследуемой группе - у нее асимметрия черепа, сильный дефект зрения с рождения, у девочки нарушен обмен веществ -

она страдает диатезом, возможно, и по этой причине часто бывает раздражительна и плаксива. Она легко расстраивается, капризничает, иногда плачет. Руфине поставлен диагноз F70, ОНР II уровня, дизартрия, отставание в развитии от паспортного возраста. Девочка совсем не мотивирована к выполнению каких-либо заданий. Она плохо держит карандаш, плохо видит. Приходилось сидеть рядом с ней и неотрывно следить за выполнением тестовых заданий, которые она пыталась выполнять. Все задания вызывали у нее затруднения. Руфина часто отвлекалась, пыталась встать и уйти из-за стола. Необходимо было уговаривать ее завершать начатое, несколько раз протягивать ей карандаш. При исследовании зрительного восприятия по методике «Называние цветов» у девочки выявлен показатель 6 из 10. Отмечается неспособность соотнести цвет с заданным образцом.

Во время выполнения субтеста, определяющего зрительно - моторную координацию, девочка постоянно отключалась от выполнения заданий. Тест включает в себя проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу границами или по заданному образцу. Однако, за первые два задания она смогла получить по баллу, так как провела линии с допустимыми погрешностями. Последующие задания вызвали очень большие затруднения и не были выполнены. На листках с тестами были нарисованы бледные линии, не имеющие отношения к заданиям.

По субтесту, определяющему фигурно-фоновое различие, девочка смогла выполнить первые четыре задания с допустимыми погрешностями. Тест Проба В. Поппельрейтера включает задания на нахождение заданной фигуры при увеличении количества фоновых фигур. В заданиях использованы пересечения фигур и «скрытые» геометрические фигуры.

Третий тест - постоянство очертаний, включает опознание центральной геометрической фигуры, имеющей разные размеры, тона, текстуры и расположение в пространстве. Для опознания в качестве «центральных» предлагаются круг и квадрат. Девочка выполнила с допустимыми недочетами только первое задание. Она делала попытки выполнить и остальные задания, но, скорее всего, не смогла понять, что надо делать.

Во время субтеста, определяющего положение в пространстве, который включает в себя узнавание повернутых и перевернутых геометрических фигур, групп фигур и букв в сериях, девочке оказалось по силам только второе задание: она смогла определить круг и отметить его.

Пятый субтест - пространственные отношения, включающий анализ и копирование несложных форм, состоящих из линий различной длины и углов - выполнены только три задания с допустимыми погрешностями.

Шестой тест, комплексный, включающий анализ фигур с последующим дорисовыванием их частей согласно заданному образцу, оказался очень сложным для Руфины. Возможно, она не могла рассмотреть изображенные фигуры. Ни одно задание не выполнено. Сделаны некоторые попытки дорисовать фигуры по заданному образцу, но все они оказались неудачными.

Однако, она старалась при выполнении этого задания. Во всяком случае, нарисовано было много, хотя и почти всегда не то, что требовалось. Было похоже, что в ней проснулся интерес к выполняемой работе.

При исследовании слухового восприятия по методике «Узнавание знакомых звуков» Руфина смогла правильно назвать практически все предложенные звуки за исключением «звона ключей».

Можно сделать вывод, что этот ребенок требует довольно серьезного лечения соматических заболеваний, а не только наблюдения со стороны невропатологов и логопедов. Развитие всех видов восприятия находится на низком уровне, т.к. девочка не выполнила полностью не одно задание, плохо понимала инструкцию, нуждалась в постоянной помощи экспериментатора.

Следующим проходил тестирование Александр, мальчик, также требующий присутствия рядом с собой взрослого во время прохождения тестов: Саша крайне не усидчивый, он постоянно отвлекается во время занятий в группе, не может заниматься вместе со всеми, без разрешения ходит и бегает по классу, не слушает замечания, не выполняет просьб и указаний педагогов, отказывается выполнять графические задания, бросает ручку, иногда рисует на бумаге каракули. У мальчика отсутствуют самокритика и самоконтроль. Занятия ему совершенно не интересны. Мотивация отсутствует. Александру поставлен диагноз F71, ОНР II уровня, дизартрия, отставание в развитии от паспортного возраста, СДВГ.

Во время занятий Саша всегда доволен общей оценкой своих действий: «хороший мальчик», «молодец», либо непосредственно эмоциональным общением - поглаживанием, улыбкой, объятием, касанием. Он не требует развернутых, долгих похвал. Саша никогда не обращается за одобрением по собственной инициативе, однако, он очень чувствителен к сочувствию, ласке, доброжелательному обращению. После высказывания взрослым одобрения в свой адрес он становится более продуктивным в деятельности (главным образом в ее количественной стороне), реже ссылается на усталость. Во время любой деятельности ему необходимо создание атмосферы радости, ситуации успеха. В этом случае он охотнее идет на контакт с экспериментатором, легче принимает помощь. При исследовании зрительного восприятия по методике «Называние цветов» у мальчика выявлен показатель 8 из 10.

Первое задание первого теста вызвало у Саши большие затруднения: он выполнил его с большими недочетами, хотя, очевидно, старался. Во время выполнения тестовых заданий Сашу постоянно хвалили за его внимательность, умение держать карандаш. Мальчику это нравилось, поэтому он старался выполнять задания хорошо. Ему объяснили, что карандаш от бумаги отрывать не надо. Мальчик изо всех сил старался не отрывать карандаш от бумаги во время проведения линии, но линия получилась многократно изогнутой. Была попытка провести сверху уже проведенной линии вторую. Точку со звездочкой соединить все-таки удалось.

По субтесту, определяющему фигурно-фонное различие, Тест Проба В. Поппельрейтера включает задания на нахождение заданной фигуры при

увеличении количества фоновых фигур. В заданиях использованы пересечения фигур и «скрытые» геометрические фигуры. Это задание теста также выполнено с большими недочетами и неаккуратно. Однако, середины ограничивающих линий определены достаточно точно, нарисованная линия отклоняется от прямой иногда на 0.5 см, линия немного не доведена до конца. Третий тест - постоянство очертаний, тест включает опознание центральной геометрической фигуры, имеющей разные размеры, тона, текстуры и расположение в пространстве. Для опознания в качестве центральной предлагаются круг и квадрат. Саша выполнил задание с допустимыми недочетами. Он делал попытки выполнить и остальные задания, но, скорее всего, у него пропал интерес к работе.

Во время субтеста, определяющего положение в пространстве, который включает в себя узнавание повернутых и перевернутых геометрических фигур, групп фигур и букв в сериях, Саша выполнил три задания.

Пятый субтест - пространственные отношения, включающий анализ и копирование несложных форм, состоящих из линий различной длины и углов – выполнен частично.

Шестой тест, комплексный, включающий анализ фигур с последующим дорисовыванием их частей согласно заданному образцу, оказался также очень сложным для Александра. Ни одно задание не выполнено. Не предпринял ни одной попытки дорисовать фигуры по заданному образцу. Однако, он называл фигуры, которые требовалось дорисовать.

При исследовании слухового восприятия по методике «Узнавание знакомых звуков» Саша смог правильно назвать практически все предложенные звуки.

После выполнения первого теста мальчик устал. Ему стало трудно удерживать внимание на выполнении заданий. Пришлось несколько минут поговорить с ним, похвалить его за выполнение первого теста, призывая его выполнять следующие задания столь же хорошо.

Остальные задания по данному субтесту не выполнены. Ребенок отказался выполнять задания, не вникая в их смысл. Когда Саша понял, что не справился с заданием, он очень рассердился и категорически отказался вникать в задание теста № 5, «Пространственные отношения». На самом деле было понятно, что мальчик пытается разобраться с заданиями, но не может этого сделать.

Очевидно, что Александр далеко не всегда может понять, что от него требуется. Он не всегда вникает в задание, потому что, сталкиваясь с трудностями, желание что-либо делать, пропадает, смысл задания остается непонятым. При этом он легко отвлекается от выполнения заданий, что не дает возможности сосредоточиться. Уже никакие похвалы и уговоры не действуют на мальчика. После неудачи при выполнении заданий четвертого теста Саша потерял веру в себя, кроме того, он, действительно устал - тестирование для него было очень длительным. Ранее, по словам тьютора, он никогда столь долго не оставался за рабочим столом и к длительным занятиям не привык.

На следующий день тестирование проходили все остальные дети. Эти дети вполне могут работать в группе, тестирование проводилось одновременно. Станислав. F70 ОНР II уровня, дизартрия, отставание в развитии от паспортного возраста, его высказывания бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий, не различает формы числа, рода и падежа, понимание речи нарушено, не умеет строить фразы. Слух в норме. Общая моторика хорошая. Мальчик говорит очень мало, обычно объясняется жестами.

При этом Станислав с готовностью идет на контакты как со взрослыми, так и с детьми. В играх правильно выбирает и использует игрушки, любит рисовать. Станислав с готовностью принялся за выполнение заданий. При исследовании зрительного восприятия по методике «Называние цветов» у мальчика выявлен показатель 10 из 10.

Первый субтест, выполнение которого контролирует уровень зрительно-моторной координации выполнен. Первые три задания не вызвали никаких затруднений и были выполнены достаточно быстро и правильно. При выполнении последующих трех заданий Станислав проводил линии снизу вверх. Во всех случаях изгибы линий не выходили за ограничительные линии на недопустимое расстояние. Во время выполнения седьмого задания линии также проводились справа налево и снизу вверх. Карандаш иногда отрывался от бумаги, но линии обведены по контуру.

Фигура в восьмом задании была обведена правильно. Подобные фигуры также нарисованы с допустимыми погрешностями. Их очертания не выходят за ограничительную строку более чем на 0.5см.

В девятом задании линии проведены правильно и под заданными углами. Десятое задание также не вызвало затруднений. Однако линии проводились снизу вверх. При отрыве карандаша и возврате назад на рисунке получались узелки.

Задания 11 и 12 мальчик также понял правильно. Линии проведены по образцу, но не соблюдена форма и наклон.

Правильно обведена и фигура задания 13. Карандаш отрывался от бумаги, возврат в точку разрыва давал узелок на рисунке.

По одному баллу Станислав получил и за задание 14, 15 и 16: линии проведены правильно, но в местах поворота «стрелки» карандаш отрывался от бумаги, получались узелки.

В большинстве заданий субтеста линии проведены правильно, в некоторых - недостаточно аккуратно. Очевидно, что задание понято, но ребенок, зная, как надо провести линии, не смог этого сделать. Основной недочет при выполнении заданий - Станислав достаточно часто не мог провести непрерывные линии, отрывал карандаш от бумаги, а потом не всегда точно возвращал его в точку отрыва. Кроме того, мальчик чертит линии часто справа налево и всегда снизу вверх, что также вызывает искажение их начертания.

Задания второго субтеста, фигурно-фоновое различение, затруднений не вызвали. Станислав легко различает фигуры, имеет о них правильное представление.

Тест на постоянство очертаний также выполнен хорошо. Станислав правильно определяет очертания фигур, а, следовательно, отличает их основные признаки, умеет их опознавать и классифицировать.

Четвертый субтест, положение в пространстве, подтверждает это: все восемь заданий выполнены правильно. Все фигуры определены и отмечены в соответствии с заданием. Выполнение заданий не вызвало затруднений и произведено достаточно быстро.

В восьмом субтесте, пространственные отношения, также выполнены правильно все восемь заданий. Линии проведены в соответствии с заданными рисунками без отклонений, хотя некоторые линии и проведены недостаточно ровно.

Последний, комплексный тест, также пройден успешно. Все задания выполнены правильно. Очевидно, что при дальнейших упорных занятиях развитие мальчика может быть откорректировано до близкого к норме. При исследовании слухового восприятия по методике «Узнавание знакомых звуков» Станислав смог правильно назвать все предложенные ему звуки.

Станислав выполнял задания с видимым удовольствием и интересом. Ему очень нравилось, что все получается, что его хвалят. Однако, словами он своего удовольствия так и не выразил, хотя было видно, что мальчик гордится своими результатами.

Артур. F71 ОНР II уровня, дизартрия, отставание в развитии от паспортного возраста, СГДВ, органическое повреждение ЦНС, астено-невротический синдром, негативизм.

Очевидно, что дизартрия у мальчика подкорковая, гиперкинезы в лицевой мускулатуре проявляются даже в состоянии покоя и усиливаются при попытке к произвольному движению. Речь неразборчивая, голос звучит глухо, напряженно, к концу фразы - затухание. Речь резкая. Наблюдается нарушение координации движений дыхательных и артикуляционных мышц. Повышен тонус мышц шеи и плечевого пояса. Отсутствует стабильность в построении фразы.

Процесс тестирования заинтересовал мальчика. Артур старался выполнять задания. При исследовании зрительного восприятия по методике «Называние цветов» у мальчика выявлен показатель 7 из 10.

Во время выполнения заданий Артур часто отрывал карандаш от бумаги, потом не мог попасть в точку отрыва. Линии, проведенные мальчиком, получались неровные и прерывистые. В местах отрыва карандаша от бумаги получают сломы. Однако, за обозначенные границы линии не выхолили. Стимулирующие линии обведены практически точно, при этом карандаш отрывался от бумаги, а в местах отрыва получались разрывы.

Очевидно, что ребенок понимал задание и старался его выполнить. Артур не владеет в должной степени рукой, держащей карандаш, мелкая моторика

развита слабо. При выполнении заданий было видно, что он понимает задание не так, как от него требуют, и это его расстраивает.

При выполнении второго, фигурно-фонového, субтеста невыполненными остались почти все задания. Однако, в заданиях 7 и 8 Артур определил все фигуры, хотя и не смог их точно обвести.

При выполнении третьего субтеста мальчик показал, что различает квадраты и круги, хотя не отметил их, обвел правильно.

При работе над заданиями четвертого субтеста, проверяющего понимание положения фигур в пространстве, чтобы сконцентрировать внимание мальчика на конкретном задании, ему каждый раз показывалось только оно одно. Остальные были закрыты чистым листом белой бумаги. Во всех восьми заданиях все фигуры определены и отмечены правильно. Хорошо справился Артур и с заданиями пятого субтеста, «Пространственные отношения».

При работе над заданиями последнего, комплексного, теста Артур также проявил понимание заданий. Хотя фигуры дорисованы и обведены не идеально, но уже нарисованные линии мальчик не обводил, а значит, правильно понял, что от него требуется.

При исследовании слухового восприятия по методике «Узнавание знакомых звуков» Артур смог правильно назвать несколько звуков. Регина. F70, ОНР II уровня, дизартрия, отставание в развитии от паспортного возраста. Понимание чужой речи полное, в контакт вступает очень легко. Налицо расстройство произносительной стороны устной речи. В речевом потоке все звуки смазаны, нечетки, хуже, чем в изолированном произношении. Девочка уже осознает свой недостаток речи, стесняется. Речь Регины значительно улучшается, особенно если она фиксирует свое внимание на произношении.

Регина смогла выполнить практически все тестовые задания. При исследовании зрительного восприятия по методике «Называние цветов» у Регины выявлен показатель 10 из 10.

Первый субтест выполнен. Выполнены практически все задания, только в двух последних допущены неточности. Зрительно-моторная координация развита достаточно. Никаких затруднений при выполнении теста не возникало. Однако, при выполнении двух последних заданий была попытка повернуть лист.

Во втором субтесте некоторые затруднения вызвало Задание 6, но девочка все-таки смогла найти и выделить разными цветами линии, принадлежащие разным звездам.

Третий, четвертый и пятый тесты выполнены полностью и без затруднений.

Шестой, комплексный, тест выполнен правильно, хотя и не совсем аккуратно. Следует отметить, что все линии начинаются и заканчиваются в нужных точках. Формы фигур не искажены.

Все задания выполнялись с интересом и желанием. Девочка радовалась правильному выполнению заданий.

При исследовании слухового восприятия по методике «Узнавание знакомых звуков» Регина правильно назвала все предложенные звуки.

Тигран. F70, дизартрия, отставание в развитии от паспортного возраста, отсутствие контроля за собственным поведением. Тигран с трудом переключается от одного вида занятий к другому. Часто не выполняет требований взрослых, как будто не понимает, чего от него хотят. На занятиях Тигран всегда очень пассивен. Организованные занятия, требующие усилий и внимания, вызывают у него неудовольствие и раздражение. Он быстро теряет интерес к занятиям, не может удерживать внимание, не может долго решать поставленную задачу.

Тестирование Тигран проходил в группе. Непосредственно рядом с ним постоянно не находился взрослый. Однако, на этот раз мальчик проявил интерес к заданиям теста и старался их выполнить. При исследовании зрительного восприятия по методике «Называние цветов» у Регины выявлен показатель 7 из 10. Линии он проводил неровные, однако, они не отклонялись от требуемых очертаний более чем в допустимых пределах. Руслан часто отрывал карандаш от бумаги, но возвращал карандаш в точку отрыва. Линии получались без разрывов и углов.

Очевидно, что ребенок не может провести линию без отрыва от бумаги. Это сложно для него, но он четко представлял, что от него требуется, старательно и аккуратно проводил линии.

Первые четыре задания выполнялись с трудом - не сразу понял задание, карандаш постоянно отрывался от бумаги. Однако, все фигуры обведены достаточно точно. Задания 5 и 6 вызвали большие затруднения. Мальчик не смог найти и выделить разными цветами линии, принадлежащие разным звездам и выполнить задание.

Седьмое и восьмое задания Тигран выполнил без видимых затруднений. Он хорошо различил и правильно обвел и квадраты, и круги. Выполнение четвертого субтеста потребовало постоянного присутствия рядом с ребенком взрослого: чтобы сконцентрировать внимание мальчика на конкретном задании, ему каждый раз показывалось только одно. Остальные были закрыты чистым листом белой бумаги. Первые два задания теста Тигран не смог выполнить, но сочетания фигур в 3-м, 4-м, 5-м и 6-м задании определены правильно. 7 и 8 задания также выполнены. Все задания этого субтеста вызвали некоторые затруднения, мальчик выполнял задания достаточно медленно.

Задания пятого субтеста также выполнялись достаточно медленно, но правильно.

Из задания шестого, комплексного, теста Руслан правильно выполнил первые два, а третьим и четвертым справиться не смог. Очевидно, он не понял, какая фигура должна получиться.

При исследовании слухового восприятия по методике «Узнавание знакомых звуков» Тигран правильно назвал только 4 звука из предложенных 8.

По результатам тестирования данной группы детей наименьший балл за выполнение тестов составляет 11, наибольший - 99. Такой большой разброс объясняется тем, что за год, проведенный в образовательном учреждении, Станислав при помощи специалистов практически преодолел поставленный диагноз. Самые низкие баллы «заработали» дети с ярко выраженными органическими поражениями ЦНС.

Исходя из проведенного исследования группы детей с отклонениями в развитии, можно сделать выводы, что основные причины нарушения восприятия связаны с серьезными органическими нарушениями и с нарушениями психоневрологического характера.

Чрезмерно активные дети с нарушением восприятия существенно отличаются от детей, которым свойственно «лишь» кратковременное внимание. Они не в состоянии хотя бы недолго посидеть спокойно, постоянно носятся туда-сюда, часто очень шумны и импульсивны.

Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют индивидуальные формы проявления. Так, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других детей наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода деятельности, то есть этим детям необходим дополнительный период времени для включения в деятельность; у третьей группы детей отмечаются периодические колебания восприятия и слабая концентрация внимания, неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Список литературы

1. Безруких, М. М., Морозова, Л. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей. 5-7.5 лет. / М. М. Безруких, Л. Морозова - М.: 1996, - 31 с.
2. Борякова, Н.Ю., Касицын, М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына, - М.: Секачев, Сфера, 2008. - 80с
3. Исаев, Д.Н., Колосова, Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов / Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова – СПб.: КАРО, 2012. – 176 с.
4. Колосова, Т.А. Развитие и коррекция цветовосприятия у дошкольников и младших школьников с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие / Т.А. Колосова – СПб.: КАРО, - 2011. – 72 с.
5. Шевлякова, И.Н. Посмотри внимательно на мир. Программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста (со стимульным материалом) /И.Н. Шевлякова - Генезис, 2003.-234 с.

*Панфилова В.В., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Сулима Т.В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г.Белгород*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В данный момент наблюдается значительный рост исследований, посвященных межличностным отношениям. Возникает необходимость определения той роли, которую играют отношения между сверстниками в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, и в частности в младшем школьном возрасте — наиболее ответственном периоде перехода ребенка в новую социально значимую систему отношений.

В период младшего школьного возраста происходит формирование личности. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. Именно в этот период закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

Именно в этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. А характер общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни.

В рамках исследования проблемы психологических особенностей межличностных отношений в младшем школьном возрасте мы провели исследовательскую работу, целью которой являлось выявить и изучить психологические особенности межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Мы предположили, что развитие взаимоотношений в младшем школьном возрасте зависит от внешних и внутренних факторов.

Опираясь на теоретические предпосылки, мы определили следующие практические задачи:

1. Определить тип темперамента у младших школьников.
2. Выявить уровень адаптации младших школьников.
3. Определить уровень сформированность коммуникативных навыков у учащихся.

В исследовании приняли участие школьники 4 «В» класса МБОУ «СОШ №29» г.Белгорода им. Мурачева Д.Б. Общее количество испытуемых – 18 человек: 5 девочек и 13 мальчиков.

Состав испытуемых был выбран нами с учетом задачи нашего исследования – выявить психологические особенности развития взаимоотношений в младшем школьном возрасте.

Опираясь на обоснование этой проблемы, мы можем утверждать, что для выполнения поставленных задач, нам необходимо определить уровень развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Для исследования типа темперамента нами была выбрана методика Гребневой В.В. Данная методика позволила нам определить индивидуально-личностные особенности каждого ученика.

Исследование уровня адаптации основывалось на методике «Дерево» Пономаренко Л.П., которая позволила нам оценить успешность адаптации ребенка в начальной школе, позволила определить особенности протекания адаптационного процесса, выявить возможные проблемы ребенка.

Социометрия Морено Дж. использовалась нами с целью выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у учащихся.

На первом этапе исследования мы определили тип темперамента по методике Гребневой В.В.

В результате исследования типа темперамента по методике Гребневой В.В. было выяснено, что доминирующими типами темперамента являются сангвиник 38% и холерик 33%, меланхолики 17%, флегматики 12%. Результаты представлены на рисунке 1.

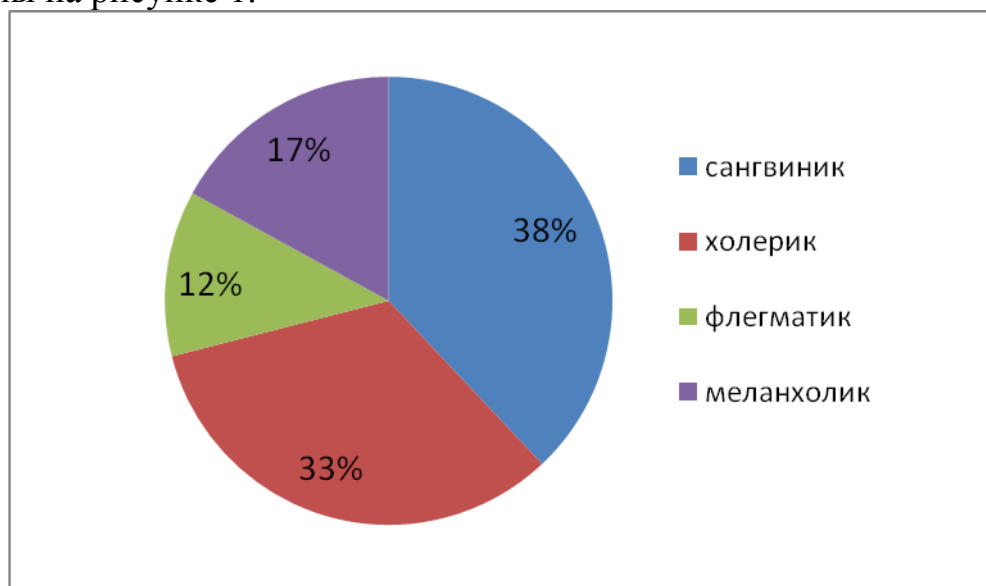


Рис.1 «Изучение типа темперамента в 4 «В» классе»

На втором этапе исследования мы выявили уровень адаптации младших школьников по методике «Дерево» Пономаренко Л.П.

В результате исследования уровня адаптации младших школьников по методике «Дерево» Пономаренко Л.П., было выяснено, что 18% учащихся общительны и предоставляют дружескую поддержку другим; 39% - нормальная адаптация и они испытывают комфортное состояние; 12% - наблюдается отстраненность, замкнутость, тревожность; 6% - отстраненность

от учебного процесса, уход в себя; 23% - устойчивость положения; 2% - утомляемость, общая слабость, небольшой запас сил, застенчивость.

В Результаты проведения данной методики представлены на рис.2.

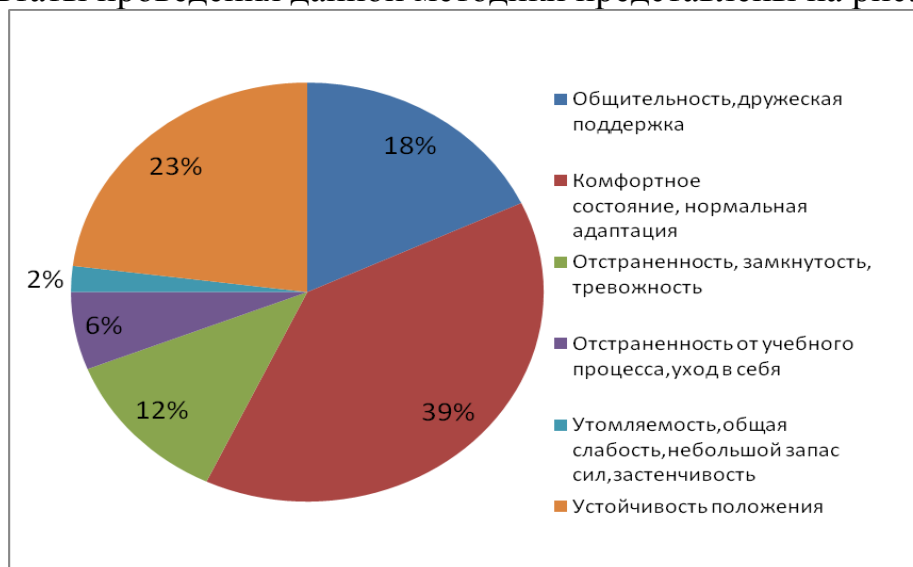


Рис.2. Уровень адаптации в 4 «В» классе

Анализируя полученные данные, мы можем констатировать, что процесс адаптации зависит от типа темперамента учащихся. Сангвиники и холерики быстро привыкают к новым условиям, общительны, а флегматики и меланхолики замкнуты, нерешительны, стеснительны, медленно адаптируются.

На последнем этапе нашего исследования мы определили уровень сформированности коммуникативных навыков у учащихся с помощью социометрии Морено Дж.

В результате социометрического исследования по методике социометрии Морено Дж. были получены следующие результаты: «звезды» - 61%, «предпочитаемые» - 33%, «принятые» - 6%.

Результаты социометрии показали, что большинство учащихся состоят в статусах «звезды» и «предпочитаемые» у них наблюдается высокий уровень благополучия взаимоотношений. Однако также выделилась группа «принятые». Категории «звезды» и «предпочитаемые» считаются благоприятными, а «принятые» - неблагоприятными.

В ходе социометрического исследования были получены следующие результаты: 85% ребят вполне довольны своим положением и не хотели бы ничего менять, тогда, как 15% учеников стремятся повысить свой социальный статус.

Итак, в результате нашего исследования мы можем сделать следующие выводы: что тип темперамента непосредственно влияет на особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста; уровень адаптации младших школьников зависит от психологических особенностей и отражается в способности учащихся общаться со сверстниками.

На основе психологической литературы и проведенного исследования, мы разработали следующие практические рекомендации для учителя по

оптимизации межличностных отношений между школьниками: для начала необходимо узнать взаимоотношения в классе, поэтому целесообразно провести социометрию; создать благоприятный психологический климат в классе; подобрать на уроках такие задания, которые предусматривают коллективное выполнение (работа с различными источниками информации, составление плана, самопроверка, «мозговой штурм»); использовать различные игры и упражнения на сплочение коллектива; проводить классные часы, праздники на темы дружбы и товарищества, потому что у детей появляются одни интересы, они стараются помочь друг другу, если что-то не получается; проводить различные экскурсии, походы в кино, в кукольный театр; организация и проведение дидактических и спортивных игр.

Роль игр велика в социальной жизни вообще и особенности значительна она в социальном созревании детей младшего школьного возраста, поскольку игра является в этом возрасте основным способом социализации личности.

Существуют различные методики, позволяющие активизировать личность учащегося: игровые формы сплочения коллектива (игра «Оригинально поздравь одноклассника с Днем рождения, с праздником», игра «Напомни товарищу его обязанности», игра «Создай уют и порядок в классе» и др.); игра, направленная на формирование социально активной личности («Лучший математик класса», «Мы знатоки природы», «Класс интеллектуалов»).

Проведение данных предложенных рекомендаций позволят повысить уровень взаимоотношений между учащимися, усилить познавательный интерес к предметам, в классе сложатся доброжелательные отношения и, возможно, появится лидер.

*Подлужняк Е.М., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Во все времена проблема воспитания подрастающего поколения в духе любви к своей Родине, преданности и верности ей занимало особое значение в жизни человека и общества. Н. Г. Чернышевский писал: «Историческое значение каждого человека измеряется его заслугами родине, а человеческое достоинство – силою его патриотизма» [7, с.143].

Актуальной проблемой современного российского общества является проблема патриотического воспитания подрастающего поколения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. К одной из них и относится характеристика «любящий свой народ,

свой край и свою Родину», составляющая «портрет выпускника начальной школы» [1, с.7].

Согласно Закону РФ «Об образовании в РФ» воспитание гражданственности и любви к Родине является одним из главных принципов государственной политики в области образования [3, ст.3].

На данный момент в России особое внимание уделяют укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Так, за 2001-2015 года было реализовано 3 государственные программы патриотического воспитания. В настоящее время реализуется новая государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы», направленная на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества [4, с.4].

В советское время вопросам патриотического воспитания были посвящены работы В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, А.М. Радищева, В.Г. Белинского, В.Г. Чернышевского Н.А., Добролюбова и других. Перечисленные ученые считали необходимым формирование патриотизма подрастающего поколения как средства для сохранения культурных традиций, исторического наследия России.

В современный период проблемой патриотического воспитания занимались Е.Н.Землянская, А.М. Руденко, Л.И. Мищенко, В.П. Сергеева, И.Ф. Харламов, В.В. Белорусова, Н.И. Болдырев, Г.И. Щукина, Н.Е. Щуркова, В.Е. Мусина, Н.В. Ипполитова, М.Л. Афанасьев, Б.И. Додонов, Н.В. Ипполитова, Н.А. Левина, С.Е. Матушкин, Т.Е. Вежевич, Е.С.Троицкий, Т.Н. Мальковская, В.А. Сластенин и другие.

Так, заинтересованность и активное участие государства в вопросе патриотического воспитания граждан, а также частое обращение к данному аспекту воспитания различными учеными, его всестороннее изучение отражают значимость и необходимость осуществления процесса гражданско-патриотического воспитания в современном обществе.

Перед тем как выделить особенности гражданско-патриотического воспитания, необходимо обратиться к трактовке понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

По мнению В.А. Сластенина, патриотизм – это качество личности, которое проявляется «в любви к своему Отечеству, преданности, готовности служить своей Родине» [10, с.326].

С точки зрения этики, патриотизм – это общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение людей к своей стране и проявляющийся в определенных образе действиях и сложном комплексе чувств, называемых любовью к Родине. По мнению С. Е. Матушкина и Н. В. Ипполитовой, любовь к Родине включает в себя следующие аспекты: заботу об интересах страны, ее исторической судьбе; верность Отечеству; уважение к историческому прошлому и традициям; гордость за достижения своей страны [6, с.111].

Т. Н. Мальковская вкладывает в понятие «патриотизм» любовь к Родине, готовность к ее защите, приверженность к народной культуре, знание национальных традиций, нетерпимость к любым проявлениям национализма и шовинизма [6, с.111].

Так, обобщая вышесказанное, отметим, что под патриотизмом понимают качество личности, в основе которого лежит любовь к Родине, готовность защитить ее.

На формирование патриотизма как интегративного качества личности направлено патриотическое воспитание. Рассмотрим трактовки учеными данного понятия.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» понятие «патриотическое воспитание» представлено как систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [4].

Основываясь на представлениях о структуре и содержании понятия «патриотизм», Н.В. Ипполитова рассматривает патриотическое воспитание как процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения [9, с.36].

М.Л. Афанасьев под патриотическим воспитанием понимает целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на формирование патриотических взглядов, убеждений, патриотических чувств, уважительного отношения к историческому прошлому Родины и унаследованным от него традициям, эмоционально окрашенного стремления служить интересам Родины [9, с.38].

Обобщая взгляды ученых на понятие «патриотическое воспитание», необходимо отметить общие аспекты. Так, патриотическое воспитание - это целенаправленный процесс, деятельность по формированию патриотических чувств, взглядов, убеждений.

Для выявления особенностей гражданско-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста особое внимание следует уделить Программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Так, согласно данному документу, одним из направлений духовно-нравственного развития и воспитания детей младшего школьного возраста является воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.

Также в рамках данного направления выделены некоторые ценностные ориентиры. К ним относятся: любовь к России, своему народу, своему краю; служение Отечеству; правовое государство; гражданское общество; закон и правопорядок; поликультурный мир; свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества [2].

Основной целью современной системы патриотического воспитания является формирование активной, творческой личности. При этом стоит отметить важность того, чтобы школьник чувствовал себя субъектом патриотического воспитания и самовоспитания, понимал собственную ответственность за судьбу Родины и планеты, на которой он живет [2].

В Программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся обозначены следующие задачи патриотического воспитания:

- формирование основ российской гражданской идентичности;
- пробуждение веры в Россию, в свой народ, чувства личной ответственности за Отечество;
- воспитание ценностного отношения к своему национальному языку и культуре;
- формирование патриотизма и гражданской солидарности.

Результаты процесса гражданско-патриотического воспитания нашли отражение в личностных результатах освоения основной образовательной программы начального общего образования, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Согласно им у школьника должны быть сформированы основы российской гражданской идентичности, чувство гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; сформированы ценности многонационального российского общества; установлены гуманистические и демократические ценностные ориентации [1].

Проанализировав основные нормативно-правовые документы на уровне начального общего образования, а именно Федеральный государственный стандарт начального общего образования, Примерную основную образовательную программу начального общего образования, мы пришли к выводу, что в данных документах обозначены основные положения, которыми педагог должен руководствоваться в процессе гражданско-патриотического воспитания учащихся, - это цель, задачи, ценностные ориентиры, планируемые результаты.

Обратимся к трудам А.М. Руденко, который выделяет несколько направлений патриотического воспитания, в которых отражены основные особенности данного процесса воспитания:

1) Создание образов, характеризующих нашу Родину. Такие образы должны быть яркими, эмоционально окрашенными. Например, великий русский поэт Сергей Есенин писал: «Но более всего любовь к родному краю меня томила, мучила и жгла...».

2) Формирование положительных эмоций, связанных с Родиной, таких как чувство любви, уважения, гордости за свою Родину и т.п.

3) Формирование убеждений относительно Родины. Данные убеждения должны быть рациональными и не переходить в шовинизм.

4) Формирование положительной мотивации, желания действовать во имя Родины. Желания должны иметь ориентиры действий, в противном случае патриотизм перейдет в лжепатриотизм.

5) Использование примеров выдающихся исторических личностей. Примерами таких личностей могут быть Александр Невский, Дмитрий Пожарский, А.В. Суворов, герои Великой Отечественной войны и др.

6) Краеведческая работа. Одним из главных направлений работы патриотической направленности должно быть познание и осознание своей Малой Родины [5, с.159-162].

В данных направлениях отражены основные характерные особенности, которые должны учитываться педагогом в организации процесса патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

Таким образом, в ходе анализа психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов, мы пришли к выводу, что процесс гражданско-патриотического воспитания, являясь важным направлением духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, имеет свои специфические особенности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. - М.: Просвещение, 2011. - 31, [2] с. - (Стандарты второго поколения).

2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15).

3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>.

5. Методика воспитательной работы / А.М. Руденко [и др.]; под ред. А.М. Руденко. – Ростов н/Д : Феникс, 2015.- 283, [1] с. – (Высшее образование).

6. Методика воспитательной работы : учебник для студ. учреждений сред.проф. образования / [В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая и др.] ; под ред. В.П. Сергеевой. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 368 с.

7. Плющева, Н.В. Сущность и теоретические основы военно-патриотического воспитания. [Электронный ресурс] — Электрон.дан. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2010. — № 5. — С. 143-149. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/journal/issue/295207> — Загл. с экрана.

8. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 0014. - 512 с.

9. Мусина, В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. - Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. — 156 с.

*Резниченко Е.В., магистрант НИУ БелГУ
Научный руководитель: Иващенко Е.В.,
канд. пед. наук, доцент НИУ БелГУ
г.Белгород*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

Предметная область «Искусство» играет большую роль в становлении личности ученика, так как способствует его личностному развитию, обеспечивая осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности, развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся.

На уроках изобразительного искусства, также как и на других уроках происходит формирование коммуникативных универсальных учебных действий школьников в процессе создания коллективных творческих работ, рассуждений ученика о художественных особенностях произведений, в процессе сотрудничества.

Коллективная деятельность имеет большое значение в художественном воспитании школьников как средство, активизирующее развитие их творческого потенциала, формирующее и совершенствующее навыки совместной работы, развивающее потребность в эстетическом общении и интерес к изобразительной деятельности. Коллективная деятельность способствует активному вовлечению детей в учебно-воспитательный процесс урока и как метод обобщения знаний и умений позволяет активизировать процесс их систематизации и закрепления. Результат коллективной деятельности имеет огромное значение в воспитании социально активной позиции учащихся.

В практике преподавания изобразительного искусства в школе существует несколько форм коллективной деятельности и большое число

методик её организации. На наш взгляд, более точная и полная систематизация видов коллективной изобразительной деятельности представлена в классификации, разработанной Т.С. Комаровой и А.И.Савенковым [2]. В её основе лежат три основные формы организации совместной деятельности, выделенные психологами: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая.

Совместно-индивидуальная деятельность является одной из самых простых форм организации работы над коллективной композицией. Согласование действий каждого из участников совместного труда осуществляется в начале урока, на первом этапе при разработке идеи совместной композиции, при планировании дальнейшей работы, и в конце урока, на последнем этапе, когда составляется и обобщается коллективная композиция [1].

Методы и приёмы организации совместно-индивидуальной деятельности учащихся разнообразны. По мнению В.И. Колякиной, они зависят от сложности темы и техники исполнения, но можно выделить в методике организации работы над совместной композицией ряд общих положений:

- продумать заранее композицию коллективной работы, выбрать цвет, размер и положение общей плоскости-фона;
- выбрать единый изобразительный материал и технику изображения, как для фона, так и для деталей коллективной композиции;
- определить соразмерность деталей в общей композиции и средство достижения соразмерности в индивидуально выполняемых элементах;
- определить технику «сборки» коллективной композиции, т.е. продумать, чем и как будут между собой соединяться или крепиться отдельные детали к общему фону;
- продумать процесс выполнения коллективной композиции, назначить из числа детей помощников для ведения работы по монтажу общей композиции на классной доске [1].

Совместно-последовательная деятельность предполагает последовательное выполнение учениками определённой технологической операции, когда результат работы одного ученика становится предметом деятельности другого. Это процесс-игра, где каждый учащийся уподобляется мастеру, играет роль художника-мастера, работающего на линии конвейера художественного производства. Совместно-последовательная деятельность на уроке представляет собой два основных этапа:

- 1) индивидуальная работа ученика над элементом, частью общего изделия;
- 2) последовательная работа на конвейере, связанная со сборкой, определённой технологической операцией последовательного монтажа коллективного изделия [1].

Совместно-взаимодействующая деятельность предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества, или постоянное согласование действия всех участников коллективной

деятельности. Эта форма организации коллективной деятельности требует от учителя определённых организаторских способностей, а от учеников – умения общаться в процессе практической деятельности: сотрудничать, уважать чужую инициативу, защищать собственные идеи в процессе согласования вопросов содержания и формы, использования материалов и техники исполнения композиции [1].

Рассматривая возрастные особенности младших школьников и известные формы организации коллективной деятельности, можно сделать вывод, что совместно-индивидуальная форма коллективного изобразительного творчества является наиболее приемлемой для работы с детьми начальных классов. В процессе совместно-индивидуальной деятельности легче проследить и оценить работу каждого ученика, к тому же эта форма позволяет постепенно обогащать опыт общения детей, ведя их от совместно-индивидуальной деятельности через работу в паре, в малой группе и далее к совместно-взаимодействующей деятельности.

Рассмотрим возможности уроков изобразительного искусства для формирования коммуникативных УУД младших школьников на примере программы «Изобразительное искусство» под ред. Б.М. Неменского. Эта программа предусматривает чередование уроков индивидуального практического творчества и уроков коллективной творческой деятельности. Чаще всего коллективная работа – это подведение итога какой-нибудь темы и возможность более полного и многогранного её раскрытия, когда усилия каждого, сложенные вместе, дают яркую и целостную картину. Коллективные формы работы могут быть разных видов: объединение в конце урока работ учеников; работа по группам; индивидуально-коллективный метод работы, когда каждый выполняет свою часть для общего панно. Совместная творческая деятельность учит детей договариваться, ставить и решать общие задачи, понимать друг друга, с уважением и интересом относиться к работе товарища, а общий положительный результат создает стимул дальнейшего творчества и уверенности в своих силах [3].

Наиболее эффективными методами и приёмами на уроках коллективного творчества, по мнению Б.М. Неменского, являются: эмоциональный рассказ учителя; педагогическая драматизация; дидактические и ролевые игры; диалог на равных ученика и учителя; взаимодействие различных искусств (музыки, литературы) в процессе восприятия произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства; упражнения, направленные как на развитие графических навыков, так и на поиск художественных средств выражения; экспериментирование с изобразительными материалами.

Таким образом, можно сделать вывод, что уроки изобразительного искусства обладают большими возможностями для формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. На уроках изобразительного искусства возможно использование различных форм организации коллективной деятельности: совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей.

Список литературы

1. Колякина, В.И. Методика организации уроков коллективного творчества: Планы и сценарии уроков изобразительного искусства / В.И. Колякина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 192 с.
2. Комарова, Т.С. Коллективное творчество детей / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество в России, 2005. – 105 с.
3. Неменский, Б.М. Изобразительное искусство: 1–4 классы: рабочие программы / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

*Смирнова О.В., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Фархшатова И.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном мире школы зачастую продолжают работать, ориентируясь на обучение, готовя квалифицированных исполнителей, в то время как общество сегодня запрашивает человека обучаемого. Человека готового и способного к самообучению и многократному переучиванию, к самостоятельному принятию решений. Говоря проще, школа должна «научить учиться», «научить жить вместе», «научить работать и зарабатывать».

Особенностью содержания сегодняшнего начального образования является формирование учебных универсальных действий, которые обеспечивают способность организовывать самостоятельную учебную деятельность. Личностные УУД учат соотносить поступки и события с принятыми обществом принципами, формируют моральные нормы и нравственный аспект поведения.

Нельзя забывать и о внеурочной деятельности, о досуге детей. Внеурочная деятельность должна не только организовывать досуг школьников, но, так же как и школьная программа, способствовать формированию УУД, и различным благоприятных установок. Современное образование предлагает различные виды внеурочной деятельности, направленные на развитие тех или иных личностных качеств, определенных знаний и умений.

Сегодня существует опасность, которая подстерегает наше общество. Этой опасностью является не развал экономики, не смена политической системы, а разрушение личности. Над духовными ценностями доминируют материальные, вследствие чего у детей искажены представления о великодушии, милосердии, доброте, справедливости, гражданственности и патриотизме. А, как известно, духовно-нравственная личность, прежде всего, это результат долгого, целенаправленного и упорного процесса общественного, семейного, школьного воспитания. Поэтому так важно отметить, что огромную

роль в формировании личностных УУД у младшего школьника выполняет учитель, а важнейшим средством формирования этических чувств является внеурочная деятельность. Таким образом, обращение к этой теме обусловлено проблематикой формирования у младших школьников этических знаний, отношений, этики поведения, как неотъемлемой части в воспитании человека.

Младший школьный возраст, как правило, обладает повышенной восприимчивостью влияний со стороны окружающей среды. Но простое запоминание моральных принципов не может решить задачу превращения их в поступки, в соответствующее поведение. «Можно знать все требования морали, но не выполнять их» [1, с.121]. Воспитание протекает в повседневной жизни ребёнка, где бы он не находился и что бы он не делал. Ребёнок приходит в школу, имея определённые, как положительные, так и отрицательные духовно – нравственные качества. Чем богаче жизненный опыт детей, тем глубже, полнее усваиваются моральные понятия, формирующие нравственное сознание, их суждений, оценок моральных основ поведения и связано с эмоциональными переживаниями. Поведение учащихся на основе сложившихся нравственных понятий, убеждений всегда связано с чувством радости, удовлетворения. «Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство. А человечность, доброта (ласка), доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях, в красоте окружающего мира» [2, с. 128].

Задача учителя – вооружить учащихся системой моральных представлений и понятий. Для формирования основ этической культуры учитель проводит специальные этические обсуждения, обсуждают прочитанные книги, материалы из детской методической печати, анализируют примеры из жизни. Правильное поведение школьников определяется не только знаниями моральных норм. Часто моральные знания не гарантируют нравственного поведения детей. «Задача школы заключается в том, чтобы ребята глубоко осознали моральные нормы поведения, приняли их и руководствовались ими в повседневной жизни» [3, с.128].

Внеурочная деятельность может быть специально направлена на формирование у младших школьников этических чувств. Будь то мероприятие, посвященное, например, празднованию Дня защитника отечества или литературный праздник «Путешествие по стране русских народных сказок», который как нельзя лучше сможет послужить ярким и наглядным примером поведения, ведь именно в народных сказках заложены народный опыт, моральные нормы, этика поведения.

Таким образом, педагогическая этика рассматривает не только сущность принципов педагогической морали, но и сущность основных её категорий, моральных ценностей. Нравственное воспитание включает в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны; формирование нравственного сознания, воспитания нравственных чувств, навыков, привычек, нравственного поведения. Для нравственного становления личности необходима специальная работа с учащимися, направленная на усвоение ими моральных норм поведения.

Нравственное воспитание включает в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны; формирование нравственного сознания, воспитания нравственных чувств, навыков, привычек, нравственного поведения. Воспитание подрастающего поколения в соответствии с моральными качествами, раскрывающем отношения человека к обществу, к труду, к себе – процесс сложный, требующий глубокого знания личности воспитуемого, педагогических и психологических основ нравственного воспитания.

В основе всех планов по организации внеурочной деятельности рекомендуется использовать базовую организационную модель, предложенную Департамент общего образования Минобрнауки России (письмо № 03-296 от 12 мая 2011г.) . Однако ограничиваться только ею нельзя. Формы внеурочной деятельности должны определяться запросами обучающихся и требуемыми результатами их личностного развития. А при составлении плана внеурочной работы нужно использовать максимальное количество видов деятельности для свободного выбора детьми.

Подводя итог, можно сказать, что мероприятия по формированию этических чувств нужно начинать с сознательного возраста ребенка. При этом следует отметить, что установка сама собой не появляется, а формируется в результате педагогического воздействия. В качестве основных форм внеурочной деятельности могут выступать: классные часы, «метод проектов», индивидуальное воспитательное взаимодействие, экскурсии, конкурсы и викторины на знание этических норм, «говорящие стены» и конечно игры. При правильном подходе педагог любую форму воспитательной работы организует так, что будет происходить формирование этических чувств ребенка. Следует отметить, что воспитательная работа, или внеурочная деятельность максимально удобная форма работы, для решения проблемы формирования этических чувств у младших школьников. Но при этом педагог должен подбирать и использовать в своей работе наиболее эффективные методы внеурочной деятельности, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников при формировании личностных универсальных учебных действий в процессе формирования этических чувств.

Список литературы

1. Лихачева, И.А. Уроки этики / И.А. Лихачева. – М.: Ставрополь, 1999.-128с.
- 2.Штрасмайер, В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста / В. Штрасмайер. - М.: Академия, 2012.- 196 с.
- 3.Загвязинский, В. И. Теории обучения и воспитания: Учебное пособие / В. И. Загвязинский. - М.: Академия, 2013.- 192 с.

*Степаненко Т.С., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Сулима Т.В.,
канд.психол.наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Одной из актуальных проблем в психологии это психологическая защита у детей младшего школьного возраста [1].

Для психологов и педагогов знание особенностей формирования механизмов психологической защиты у детей очень важный аспект, так как это может позволить прогнозировать возможные проблемы, связанные с социальной адаптацией и психическим здоровьем ребенка. Педагог-психолог помогает ребенку правильно сформировать защитное поведение, способствует развитию его личности, повышает социальную приспособляемость.

Защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии [2].

Мы определяем психологическую защиту как приспособление к себе за счет изменения себя и содержания своей психики. При включении психологической защиты поступающая в психику ребенка информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется [3].

Таким образом, психологические механизмы выступают как специфические «маневры», удерживающие неприятные эмоциональные состояния [4].

Проблема исследования: каковы особенности развития механизмов психологической защиты в младшем школьном возрасте. Решение данной проблемы является целью исследования.

Объект исследования стали дети младшего школьного возраста.

Предметом исследования являются механизмы психологической защиты детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: выявить особенности механизмов психологической защиты у детей младшего школьного возраста.

Была сформулирована гипотеза исследования: в соответствии с целью, объектом и предметом исследования мы предполагаем, что:

1. у детей младшего школьного возраста существуют особенности механизмов психологической защиты;

2. у детей младшего школьного возраста преобладают такие механизмы психологической защиты, как проекция и вытеснение.

Теоретической и методологической основой исследования является принцип единства психики и деятельности, который сформулирован Л.С.Выгодским, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, в приведенные на основе этой теории исследования памяти.

В работе использовались методы и методики психологического исследования:

1. Механизмы психологической защиты
2. Типы темперамента
3. Уровень тревожности

Экспериментальной базой исследования была выбрана СОШ № 29 г. Белгорода. В исследовании приняли участие учащиеся 2 класса. Общее число испытуемых составило 27 человек.

Цели защиты - ближняя (сохранить позитивное состояние) и дальняя (удержать такое состояние как можно дольше) [5].

Рассмотрим 8 основных (в классическом психоанализе) форм защиты независимо от их классификации:

1) Вытеснение. Под вытеснением понимают подавление или исключение из сознания неприятных или неприемлемых событий и явлений, то есть удаление из сознания тех элементов информации, которые вызывают тревогу (Никольская И.М., Грановская Р.М., 2000) [6];

2) Замещение. Переориентация с одного вызывающего тревогу и неприятные переживания объекта на другой (Филатов А.Т., Кочарян Т.С., 1986) [7];

3) Рационализация. В этом случае речь идет о попытке рационально обосновать желания и поступки, вызванные такой причиной, признание которой грозило бы потерей самоуважения. (Никольская И.М., Грановская Р.М., 2000) [8];

4) Проекция. Защита в форме проекции представляет собой бессознательное перенесение собственных неприемлемых чувств и влечений на другое лицо (Никольская И.М., Грановская Р.М., 2000) [6];

5) Реактивное образование. В данном случае речь идет о замене неприемлемых тенденций на прямо противоположные (Филатов А.Т., Кочарян Т.С., 1986) [7];

6) Компенсация. Это бессознательная попытка преодоления реальных или воображаемых недостатков. (Филатов А.Т., Кочарян Т.С., 1986) [7];

7) Регрессия. В этом случае речь идет о возврате к примитивным формам реагирования и поведения (Никольская И.М., Грановская Р.М., 2000) [6];

8) Отрицание. Это форма защиты представляет собой интрапсихический защитный механизм, при отрицании реальное явление считается несуществующим (Филатов А.Т., Кочарян Т.С., 1986) [7].

Эмпирическая часть исследования направлена на выявление вида психологической защиты, обозначенных в теоретической части, преобладающего у детей младшего школьного возраста.

Наше исследование предполагает изучение развития психологических особенностей младшего школьника и их реакции на стрессовые ситуации.

Опираясь на теоретические предпосылки, изложенные нами в теоретической части исследования, мы решили следующие практические задачи: определить уровень тревожности младшего школьника; доминирующий

вид инстинкта младшего школьника; тип темперамента младшего школьника; преобладающий тип защитных механизмов у младшего школьника.

Для выполнения поставленных задач, нам необходимо определить и сравнить показатели тревожности, агрессивности, восприятия, и определить механизмы психологической защиты младшего школьника.

Анализ результатов исследования уровня тревожности младшего школьника, показал средний. Что говорит о том, что это более или менее спокойные дети, достаточно активны и общительны. Но иногда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

Доминирующими типами инстинкта у младших школьников, в ходе исследования, являются исследовательский тип, эгофильный тип; либертофильный тип. При этом преобладающим является инстинкт самосохранения, творческий подход к работе, ребенок такого типа любознателен и пытается все явления познать основательно.

Проанализировав результаты тестов учеников по определению типа темперамента, пришли к выводу что большинство - это дети с холерическим типом темперамента. Они эмоциональны, много шумит, от души смеются, подвижны.

Типом психологической защиты, по результатам исследования, является вытеснение и проекция. Дети часто свои собственные нежелательные черты приписывают другим, и таким путем защищает себя от осознания этих черт в себе.

Использование перечисленных методов позволяет осуществить исследование развития механизмов психологической защиты младших школьников.

Цель была достигнута с помощью проведения эмпирического исследования.

В результате нашего исследования и анализа полученных результатов мы подтверждаем нашу гипотезу.

Таким образом, младший школьный возраст характеризуется развитием нравственности, этических положений, основ поведения. В данный период развития ребенок постигает процесс учения, ему интересно все новое, но это не касается только учебной деятельности. Для него открыт горизонт возможностей [8].

Список литературы

1. Аверченко, Л.К., Андрияшина, Т.В. Психология и педагогика /Л.К.Аверченко, Т.В.Андоюшига. - М.,1999.
2. Бассин, Ф.В. О силе «Я» и психологической защите /Ф.В.Бассин //Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. Самара 2000.
3. Мельникова, Н.В. Категории психологии: учебное пособие /Н.В.Мельникова. - Шадринск КИТУБ и П, 2012.
4. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология /Л.Ф.Обухова. - М., 1996
5. Методические рекомендации / Сост. проф. В.В.Деларю. - Волгоград: ВолгГАСА, 2004.

6. Никольская, Н. М., Грановская, Р. М. Психологическая защита у детей /Н.М.Никольская, Р.М.Грановская. - С-ПБ.: Речь, 2001.
7. Психологическая защита (методические рекомендации) Сост. Филатов А. Т., Кочарян Т. С. Харьков, 1986.
8. Кочубей, Б. И., Новикова, Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника /Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова. - М.: Знание, 1988.

*Струк С.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г.Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ В КУРСЕ «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Исследование проблемы формирования у личности социокультурных ценностей издавна являлось одной из актуальнейших задач, решаемых народами на всём протяжении развития социума. Точного понятия «социокультурные ценности» авторы не предлагают, однако многие ученые разделяют данное понятие на два – «культура» и «ценности». Так, согласно исследованию А.Ш. Назаровой [5] под социокультурными ценностями понимаются значимые для субъекта явления культуры, а также осуществляемая им (субъектом) деятельность по производству и потреблению значимых для него культурных явлений.

Опираясь на исследования А.Н. Маркова, Б.С. Ерасова, А.Я. Данелюка [2], мы будем понимать под социокультурными ценностями – культурные и нравственные нормы, складывающиеся в современном обществе и являющиеся ориентиром для людей, мерило гуманности и цивилизованности общества, членами которого являются эти люди. Они включают в себя представление о добре и зле, правде и лжи, времени и пространстве, дружбе, основы российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину.

Так, в своих трудах, Б.С. Ерасов [5] определяет культуру как процесс и продукт духовного производства как системы по созданию, хранению, распространению и освоению духовных ценностей, норм, знаний, представлений, значений и символов. Она формирует духовные мир общества и человека.

А.Н. Маркова, рассматривает культуру в двух видах – материальном и духовном. Совокупность материальных элементов составляет материальную культуру, а нематериальных – духовную.

Что касается термина «ценности», то А.Я. Данилюк видит в ценностях устои общества и нравственные ориентиры [2]. Под ценностями он понимает: родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание, любовь к Родине и своему краю, служение Отечеству, милосердие и другое.

Рассмотрев понятия «культура» и «ценности», можно прийти к выводу о том, что социокультурные ценности – это не только нравственные ориентиры для людей, но и мерило гуманности и цивилизованности общества, членами которого являются эти люди.

Так как педагогическая процесс в системе начального общего образования является социальным явлением, главное назначение которого образование подрастающего поколения, т.е. формирование соответствующих социокультурных ценностей, то современный педагог должен учитывать влияние среды на развитие личности. Социокультурная среда, обеспечивающая эффективное развитие личности ребенка, должна характеризоваться:

- относительной стабильностью и устойчивостью,
- связью, взаимодействием, непротиворечивостью различных дополняющих и взаимнокомпенсирующих друг друга пространств, в которых протекает жизнь ребенка;
- побудительным, а не запрещающим характером регламентации жизни; присвоенностью, осмысленностью всех видов деятельности, в которые включается ребенок;
- «творимостью» среды ребенком как условием его самореализации, воплощения себя во внешнем мире;
- достаточным богатством, разнообразием различных элементов среды, побуждающих делать выбор и дающих возможность найти свою социокультурную нишу;
- направленностью на общекультурные нормы и ценности, воспринимаемые ребенком как нечто само собой разумеющееся, являющееся необходимым условием [4].

На младшего школьника социокультурная среда влияет как совокупность социальных и природных условий. Исследователями доказано и позитивное, и негативное воздействие среды на человеческую личность. Поскольку младший школьник – это формирующаяся личность, воздействие социокультурной среды является определяющим фактором его личностного развития. Развитая личность, как отмечал С.Л. Рубинштейн, есть развитая сущность исходной сущности человека.

Оптимальное совершенствование социокультурных способностей происходит в той среде, которая наиболее благоприятна для младшего школьника. В этой среде действует множество инициативно-творческих образований. В них немалую роль играют субкультуры. В связи с этим активизируется творческий потенциал каждой отдельной личности. Субкультура обладает свойствами открывать и утверждать уникальное и неповторимое «Я» ребенка.

Различные отношения с социокультурной средой, включают в себя широкий спектр контактов с социальным миром, природой. Эта совокупность отношений (познавательных, эстетических, духовно-нравственных, творческих) влияет на творческие способности школьников через психолого-педагогические механизмы, обеспечивающие эффективность познания и освоения опыта

творческой деятельности, актуализацию и развитие потенциальных возможностей, творческих черт характера личности, мотивационно-потребностной сферы [7].

На ребенка накладывается отпечаток своеобразия, который способствует проявлению индивидуальности и творчества. Уподобление той среде, в которой он находится. Поэтому существует специфика приобщения детей младшего школьного возраста к социокультурным ценностям на уроках по предмету «Основы светской этики».

Для построения правильной организации данного урока педагогу необходимо понимать, что цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности младшего школьника формулируются, достигаются и решаются в контексте национального воспитательного идеала. На его основе в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обоснован «портрет выпускника начальной школы» и сформулирована основная цель нравственного развития и воспитания личности младшего школьника.

Целью духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования является социально-педагогическая поддержка становления личностных характеристик выпускника начальной школы, а именно:

- умеющий учиться, способный организовать свою деятельность, умеющий пользоваться информационными источниками;
- владеющий опытом мотивированного участия в конкурсах и проектах регионального и международных уровней;
- обладающий основами коммуникативной культурой (умеет слушать и слышать собеседника, высказывать свое мнение);
- любознательный, интересующийся, активно познающий мир;
- любящий свою семью, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности общества;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и школой;
- выполняющий правила здорового и безопасного образа жизни для себя и окружающих.

Общие задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования определены на основе национального воспитательного идеала, приведенного в Концепции, а также с учетом «Требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», установленных Стандартом.

Курс «Основы религиозных культур и светской этики» вводится в учебный процесс в 4 классе. В этот период начинается наложение образовательного кризиса на возрастную, ребёнок покидает начальную школу и испытывает немалые трудности в адаптации к новой системе обучения в основной школе. Происходит переоценка ценностей. Это сложный период для ребенка, и очень важно, чтобы отказ от ценностей детства и переход к

ценностям взрослой жизни происходили в контексте определённого культурного и мировоззренческого пространства. Оно обеспечивает решение важной психолого-педагогической задачи: младший подросток при любых условиях создаёт собственную систему новых ценностей, но если он это делает, имея ясное представление о высших ценностях, то его собственный процесс переоценки ценностей будет осознанным и позитивным. Этому процессу призван содействовать курс «Основы светской этики».

Предмет «Основы светской этики» базируется на культурологическом подходе: он связан с развитием теоретического и практико-ориентированного поиска ценностей и ценностных ориентаций личности в динамично меняющемся обществе и мире. Суть ценностного подхода заключается в утверждении приоритета общечеловеческих ценностей и гуманистических начал в культурной среде, тогда как педагогический аспект выражается в том, что объективные ценности мировой, отечественной и народной культуры становятся специфической потребностью формирующейся и развивающейся личности, устойчивыми жизненными ориентирами человека [3].

Содержание курса дает детям возможность на легко и прочно усвоить ценные знания поведенческого характера, которые могут и должны стать стержнем их позитивного поведения в последующей жизни. У учеников формируется положительное, доброжелательное отношение к окружающим людям и обществу в целом, к духовным и культурным ценностям. У них возникает потребность выполнять в повседневной жизни социальные нормы и правила поведения [6].

В связи с этим важен деятельностный подход в обучении, проявление активности и самостоятельности учащихся в получении новых знаний. Необходимо соблюсти баланс между теоретическим материалом и материалом для эмпирического и творческого освоения содержания курса. Реализовать эту задачу помогут вопросы и задания, разработанные на трех уровнях сложности – воспроизводящем, преобразующем и творческо-поисковом.

В ходе изучения светской этики у учеников вырабатываются социально-коммуникативные умения: говорить и слушать, участвовать в беседе, дискутировать, аргументировано обосновывать свою точку зрения.

Основной целью этого предмета является формирование у младших школьников «мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций многонационального народа России и уважении к ним, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений» [1, с. 3].

Специалисты отмечают, что после лекций по конфессиональным модулям и анализа учебников учителя делали для себя вывод о том, что их выбор модулей для преподавания (а большинство выбрали «Основы мировых религиозных культур» и «Основы светской этики»), так как педагоги не желают делить детей на группы, ссылаясь на многоконфессиональность класса, необходимость сохранить межрелигиозное согласие.

Курс «Основы светской этики» призван формировать семейные ценности и традиции, рассказывать о значении взаимопомощи в семье, уважительном отношении к родителям, родственникам, старшим. На уроках этики происходит формирование у детей первичных представлений о культуре семейных отношений. Ученики знакомятся с образом жизни людей прошлого и настоящего, узнают об обычаях и традициях, семейных ценностях россиян [2].

Задача школы — воспитать будущее поколение россиян, которые должны обеспечить устойчивость, консолидацию, целостность нашего общества и государства. Для этого необходимо воспитывать патриотизм, любовь и уважение к нашей Родине – России, готовить юных граждан к службе в армии, к выполнению священного долга по защите Отечества.

На уроках светской этики учитель устанавливает и реализует межпредметные связи с русским языком, литературой, историей, изобразительным искусством, предметом «Окружающий мир».

Особое внимание обращается на формирование спаянного и дружного коллектива класса, умение избегать конфликтов, находить выход из спорных ситуаций, относиться с пониманием к детям иной национальности, цвета кожи, иных культурных ценностей. Курс этики вносит также вклад в формирование у детей коммуникативной и социальной компетентности, социокультурной идентичности.

Список литературы

1. Анащенкова, С.В. Сборник рабочих программ «Школа России» 1 – 4 классы / С.В. Анащенкова. – М.: Просвещение, 2011. – 328 с.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Дармодехин, С.В. Примерная программа воспитания и социализации учащихся начальной школы / С.В. Дармодехин, И.В. Вагнер и др. – М.: ИСВ РАО, 2010. – 158 с.
4. Дармодехин, С.В. Требования к содержанию и условиям воспитания, духовно-нравственного развития обучающихся в учреждениях, реализующих основные общеобразовательные программы начального и основного общего образования / С.В. Дармодехин, И.В. Вагнер, С.В. Климин и др. – М.: ИСРАО, 2009. – 234 с.
5. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: – В 2-х ч. – Ч.1 / Б.С. Ерасов. – М.: АО «Аспект Пресс», 2014. – 384 с.
6. Кураев, А.В. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры 4-5 классы / А.В. Кураев. – М.: Просвещение, 2012. – 139 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 41 с.

*Тужикова В.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Алексеева О.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА С ПОМОЩЬЮ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

Данная тема актуальна в современном обществе, так как все мы знаем что начальное образование опирается на такой документ как Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника: любознательный, активно и заинтересованно познающий мир[4]. Основным содержанием учебной деятельности младших школьников становится усвоение знаний. К важнейшим новообразованиям относится познавательная активность[1,с.45]. Поэтому одной из задач учителя начальных классов является активизировать познавательную активность детей для успешного осуществления учебной деятельности.

Г.И. Щукина определяет познавательную активность как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности познавательная активность становится, по её мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию[11].

В современных исследованиях доминируют трактовки о познавательной активности младших школьников как психологическом процессе. Считается, что познавательная активность детей в основном направлена на обогащение их внутреннего мира. В работах Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И.Божович, А.В. Запорожца показано, что обогащение внутреннего мира человека может быть понято как возникновение устойчивых смыслов значимых объектов и явлений, источником которых являются личностные ценности[10,с.18].

Содержание и методы обучения требуют радикальных изменений. Педагоги-теоретики считают приоритетным в процессе передачи знаний и развития умений формирование у обучаемого способности самостоятельно и творчески мыслить [3,с.21].

Федеральный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует сегодня на использование в образовательном процессе современных технологий системно-деятельностного подхода [4]. Одним из новых технологий обучения деятельностного типа является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов.

Кейс это конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии, в котором можно обнаружить достаточно проблем. Кейс-стадии – форма уроков с использованием кейсов [7,с.148].

На сегодняшний день классификация кейс - метода ещё не сложилась, однако принято разделять кейсы по следующим основаниям: 1. По цели: практические, обучающие, научно-исследовательские. Практический и обучающий кейсы направлены на закрепление и дальнейшую тренировку речевого аппарата, тогда как научно-исследовательские преследуют целью решение научной проблемы и подразумевают более длительную и кропотливую поисковую деятельность студента.

2. По структуре: структурированные, неструктурированные. Структурированные кейсы отличаются ясно сформулированными заданиями, содержат статистические данные и имеют небольшой объём. Неструктурированные кейсы организованы для обработки большого объёма информации и данных, предполагают креативное самостоятельное решение учебной задачи.

3. По объёму: полные (20 страниц), сжатые (5 страниц) и мини-кейсы (1-2 страницы)[8, с.33-34].

Этапы решения кейса для обучающихся (по А.В. Винева):

- Первый этап: знакомство с ситуацией, её особенностями.
- Второй этап: выделение основной проблемы.
- Третий этап: предложение концепций или тем для «мозгового штурма».
- Четвёртый этап: анализ последствий принятия того или иного решения.
- Пятый этап: предложение одного или нескольких вариантов решения кейса, указание на возможное возникновение проблем, а также на механизмы их предотвращения или решения[5,с.19].

Использование кейсов на уроках не составит труда, так как некоторые можно найти в интернет - ресурсах, или же составить самостоятельно. В настоящее время существуют онлайн-курсы по созданию кейсов.

Опишем содержание кейса по теме «Россия - Родина моя» для 2 класса.

В одной из сельских России учительница Мария Ивановна рассказывала детям о стране, в которой они живут:

-«Наше отечество, наша родина - матушка Россия. Отечеством мы зовём Россию потому, что в ней жили испокон веку отцы и деды наши. Родиной мы зовём её потому, что в ней мы родились. Велика наша Родина-мать — святорусская земля! От запада к востоку тянется она почти на одиннадцать тысяч вёрст; а от севера к югу на четыре с половиною. Не в одной, а в двух частях света раскинулась Русь: в Европе и в Азии...» [8].

-«А если человек не родился в России, но прожил здесь большую часть своей жизни, Россия является для него Родиной?» - спросил один из учеников.

-«Человек сам выбирает себе Родину» - сказала Оля.

-«Нет, Родина-это то место, где человек родился» - вмешался Петя.

Вопросы к кейсу:

- 1.Какая здесь проблема? (проблема родины)
- 2.Что такое родина?

3. Можно ли сказать, что Россия-родина для всех?
4. Как вы думаете, почему Россию называют матушкой?
5. В чём особенности России?

Разбор кейсов способствует активному усвоению знаний и накоплению определённого багажа практической информации, которая может оказаться в жизни более полезной, нежели теоретические знания. Также в процессе разбора кейса, развиваются аналитические, творческие коммуникативные навыки, крайне необходимые в современном мире[2]. Можно сделать вывод, что использование кейсов в начальной школе влияет на развитие познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Айманова, М.К. Учёт возрастных особенностей младших школьников при реализации ФГОС НОО / М.К. Айманова // Инновации в современной науке. Материалы VII Международного зимнего симпозиума. Центр научной мысли.- 2015.-С.45-48.
2. Бородкина, В.Н. Кейс - метод как современная образовательная технология / В.Н. Бородкина.- Иркутск, 2016..
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова . – М.: Издательский центр «Академия», 2009.-192 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 51 с.
5. Винеvская, А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов [Текст] / А.В. Винеvская; под ред. М.А. Пуйловой.- Ростов н/Д: Феникс, 2015.-141 с.
6. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая; Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение».- М.: Просвещение, 2013.- 143 с.
7. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иванышина, О.А. Ивашедкина, Т. Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская . – Спб.: КАРО, 2014.-176 с.
8. Сырина, Т.А. Метод кейс-стадии в контексте обучения иностранному языку в высшей школе / Т.А. Сырина // Современные технологии и инновации в педагогической системе образования. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции / Редакторы Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк. 2016.-С.32-35.
9. Урок по окружающему миру с использованием кейс-технологии [Электронный ресурс].-Режим доступа: http://vnanikina.edurm.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=106:201-05-19-12-10-54&catid=1:2010-11-30-06-56-42&Itemid=2
10. Шибаева, Л.В. Становление учащегося как субъекта образования в условиях развивающего обучения. Монография / Л.В. Шибаева – Орёл : Издательство ОРАГС, 2010.- 268 с.

11.Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.:Педагогика, 1971. – 352 с.

Фадеева М.И., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Яковлева Т.В.,
канд. пед. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Младший школьник получает большое количество информации из разных областей наук, сфер деятельности человека, телевидения и Интернета. Поэтому перед учителем стоит задача научить младшего школьника находить, выделять и запоминать необходимое, главное для ученика, т.е научить школьника целенаправленному поиску информации.

Проанализировав опыт учителей начальных классов, мы пришли к выводу, что основная проблема, с которой сталкиваются ученики на уроках русского языка, – неумение практически применять полученные знания на практике. Часто дети, написав правильно слово, не могут обосновать выбор орфограммы или наоборот, заучивают правило, но при написании не могут правильно им воспользоваться. Кроме того, на уроках русского языка младшие школьники стараются писать красиво, грамотно, обдумывая какой буквой обозначить звук в той или иной позиции, а в другой ситуации (не на уроках русского языка) пишут безграмотно, не используя имеющиеся у них знания.

Все эти проблемы связаны с тем, что в практике школьной жизни учителю приходится обучать разных детей: активных, пассивных, способных. Следовательно, перед учителем возникают следующие вопросы: «Как активизировать деятельность учеников на уроке?» «Как развить самостоятельность учащихся к приобретению знаний?» «Какой метод использовать для развития активизации и самостоятельности учащихся?» [1].

Среди современных педагогических технологий, направленных на развитие познавательных навыков обучающихся, их творческого мышления, умений самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, видеть, формулировать и решать проблему, грамотно излагать свои мысли особое место занимает метод проектов [2].

По мнению Г.К. Селевко, «метод проектов представляет способ организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению определенного результата, ориентированный на интерес, творческую самореализацию развивающейся личности обучающегося» [3, с.12].

К основной задаче, стоявшей перед проектной деятельностью в начальной школе на уроках русского языка, педагоги относят: формирование интеллектуальных знаний, умений и навыков, которые способствовали бы развитию творческих способностей и самостоятельности, а также умения школьников применять полученные знания на практике [1, с. 5].

По мнению большинства ученых, в том числе И.С. Сергеева, проект характеризуется рядом особенностей. Прежде всего, наличием проблемы, значимой для ребенка, а также достижимой для школьника целью [4].

Выбор тематики проектов на уроке русского языка может быть различным. В одних случаях младшие школьники могут работать над проектом, который связан с темой предстоящего урока. В других – тематика проектов может быть предложена и самими обучающимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только познавательные, но и творческие, прикладные. В процессе проектного обучения школьников изменяется роль учителя, из «урокодателя» он переходит в организатора познавательной деятельности учащихся. Функции учителя в процессе выполнения школьниками проектов заключается в следующем: консультирование, помощь в выборе проекта; наблюдение за ходом работы учащихся; оказание помощи отдельным учащимся и стимулирование их деятельности; поддержка рабочей обстановки в классе; анализ и обобщение работы учащихся; оценка творческой проектной деятельности на каждом этапе. Организуя учебное проектирование на уроках русского языка в начальной школе, учитель может осуществлять индивидуальный, дифференцированный подход к учащимся. Для этого целесообразно использовать различные по уровню сложности проектные задания. В современной методической литературе выделяют несколько учебных проектов. На уроках русского языка в начальной школе могут использоваться следующие виды проектов: информационный проект, ролевой, творческий, исследовательский. Информационный проект на уроках русского языка направлен на поиск, сбор, анализ и обработки информации младшими школьниками. К таким проектам можно отнести «Речевой портрет школьника» и т.п. Ролевой проект представляется младшему школьнику как один из сложных. При его реализации учащиеся берут на себя роль выдуманных героев. Примером такого проекта может быть инсценировка сказок. Ролевой проект перекликается с творческим, который в свою очередь, ориентирован на нетрадиционный подход к оформлению результатов. Исследовательский проект по русскому языку, по своей структуре представляет научное исследование. При его реализации школьники могут использовать такие методы, как: социальный опрос, эксперимент, наблюдение. К такому проекту можно отнести работу: «Роль слов ДА и НЕТ в организации диалога». Проекты по русскому языку в начальной школе также принято разделять по продолжительности. На уроке может проходить работа по реализации мини-проекта. Например, «Сказка об имени существительном». Как правило, работа над мини-проектом осуществляется в группе из 3-4 человек. Годичный проект по русскому языку учитель может предложить выполнить группе учеников или отдельному ученику. Поскольку на его реализацию уходит большое количество времени и сил ученика, то работа над проектом проводится во внеурочное время.

Таким образом, проанализировав опыт учителей, мы пришли к выводу, что учебный проект по русскому языку даёт возможность младшему

школьнику проявить себя, максимально использовать свои возможности, найти что-то интересное в обычных на первый взгляд вещах. Многообразие видов проектов по русскому языку позволяет учителю решать различные задачи обучения младших школьников в интересной для них форме.

Список литературы

1. Беспалова, Е.Н. Использование метода проектов на уроках русского языка в начальной школе / Е.Н. Беспалова // <http://festival.1september.ru/articles/509499/>
2. Иванова, Н.В. Из опыта использования проектного метода на уроках русского языка в начальной школе / Н.В. Иванова // Начальная школа. - 2008. - №5. – С.12-17.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М.: Дрофа, 2011- 256 с.
4. Сергеев, И.С. С Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. — М.:АРКТИ, 2008. — 80 с.

*Чернецкая В.Е., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Гороховцева Л.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Математика окружает каждого человека с рождения, а человечество – от начала времен, абсолютно не теряя своей значимости. Обращение к математике в обыденной жизни происходит совершенно естественно для человека. Давно известно, что изучение математики началось много веков назад, тогда, когда человек еще не предполагал, что это целая наука. Нашим предкам приходилось путем проб и ошибок по крупицам собирать математические знания. Их учителем была сама жизнь. Им приходилось самостоятельно открывать числа, называть их, изобретать действия, проверять опытным путем новые законы.

В настоящее время, изучение математики начинается еще в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении учебы в школе и ВУЗах. Но главные основы математики даются детям в начальной школе. Существует множество программ и различных учебников, по которым предлагается проводить обучение младших школьников. Виды работ, представленные в учебных пособиях, так же разнообразны. Изучая содержание учебников, можно заметить, что многие авторы часто предлагают к новым темам исторические справки и сведения и задания, составленные на основе их содержания. Можно даже встретить отдельные, красочно оформленные страницы для «особо любознательных», которые посвящены истории математики, открытию отдельных понятий и математических правил. Существуют так же отдельные

издания, в которых доступным для детей языком объяснены главные моменты в истории математики.

Может возникнуть вопрос, для чего детям предлагается подобный материал? Зачем составители учебников добавляют его в основные темы? На самом деле, вопрос о важности использования элементов истории математики в процессе обучения уже давно не является новым. К нему на протяжении 300 лет обращались известные математики и методисты, такие как А.К. Клеро, Г.В. Лейбниц, Н.Я. Виленкин, Ю.М. Колягин, И.Ф. Шарыгин и другие. Они отмечали важность связи для школьников математики с историей культуры и становлением человека в целом. Осознание математики как феномена культуры, по мнению исследователей, является одним из факторов успешного прохождения курса математики.

Одна из основных задач школы – включение ребенка в активный процесс познания мира. Ребенок никогда не заинтересуется процессом открытия новых законов и другими историческими знаниями в математике, если сам учитель не подведет ребенка к желанию познать больше, чем предлагает школьная программа. Для этого учителю необходимо тщательно подбирать материал, виды работ и заданий, и самому свободно ориентироваться в предоставляемом материале.

При освоении исторической стороны математики информацию и приведенные к ней задания следует делить по темам и давать школьникам дробно. Установлено, что ребенок лучше усвоит материал, если в теме урока будут отступления типа «а как это было раньше?», «а что знали об этом предки?». Заинтересовав детей новыми фактами, можно предложить выполнить задания на основе этой информации.

Подобрать исторический материал можно практически к любой теме. Ведь математика – это постоянно развивающаяся наука. До современных знаний наши предки шли поступенно. Именно эти основные этапы в изучении определённой темы уместно сообщить детям. Так же нелишним будет рассказать о личностях, открывших определенные правила, законы или формулы, изучаемые в теме. Можно выделить отдельные важные моменты биографии, упомянуть разделы математики, в которых человек проводил исследования, показать портрет. Школьникам будет полезно узнать о Пифагоре, Аристотеле, Архимеде, Л.Ф. Магницком, Ньюtone, М.В. Ломоносове и др. Весь исторический материал, предназначенный для учеников начальной школы, целесообразно разделить на отдельные тематические направления: цифры и числа, системы счисления, единицы измерения, арифметические действия, геометрические понятия. Это те основные направления, с которыми важно ознакомить детей.

Включение в содержание работы по математике элементов истории реализует две взаимосвязанные задачи: познавательную и развивающую. Решение учебных заданий подразумевает подготовку обучающихся к осмысленному пониманию исторического материала, формирование познавательного интереса к прошлому страны, повышение мотивации к

изучению математики. Важное место в обучении математике занимают учебные задания с историческим сюжетом. При решении этих учебных заданий учащиеся не только усваивают текущий материал, но и расширяют свой кругозор. Обращение к истории не только побуждает учащихся глубже и подробнее изучить прошлое, но и заставляет их внимательнее и бережнее относиться к тому, что их окружает.

Использование учебных заданий с историческим сюжетом на уроке математики позволяет учителю процесс обучения сделать более интересным, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала, способствует развитию и воспитанию обучающихся.

На основе исторической информации методистами, учителями было создано множество математических заданий. Они составлены с применением ярких иллюстраций, «загадочных» схем и знаков, в них часто используются увлекательные, непривычные учащимся математические сюжеты. Элемент таинственности привносит познавательный интерес к выполнению таких учебных заданий.

В учебниках и дидактических пособиях встречаются учебные задания с самым разнообразным историческим сюжетом. Можно провести примерную классификацию учебных заданий с историческим сюжетом: освоение математической символики; истории алгоритмов, правил, формулировок; поиск и проверка достоверности формулы; значение термина; сравнение исторического и современного материала; практическая проверка исторических знаний.

Приведем примеры некоторых учебных заданий из учебника Математика:

1) Определите ширину своей ладони в сантиметрах. Для этого положи ладонь на лист бумаги, отметь ее ширину двумя черточками и затем измерьте расстояние между ними сантиметровой линейкой (практическое нахождение примерного значения старинной меры длины «ладонь»).

2) Выполните сложение чисел индийским способом, т. е. начиная с наивысших разрядов: $367 + 1843$.

3) Прочти правило, составленное индийским математиком Брахмагуптой (род. 598 г.). «Сумма двух имуществ есть имущество, двух долгов - долг, имущества и долга - их разность, а если они равны - нуль. Сумма нуля и долга есть долг, имущества и нуля - имущество, двух нулей - нуль». Что в этом правиле понимается под словами «имущество», «долг»? «Переведите» этот текст на современный математический язык. Попытайтесь представить правило схематически.

4) Работали два крестьянина в поле и решили пообедать. У первого было два хлеба, а у второго - один. В это время подошёл к ним третий и попросил поделиться. Ему дали один хлеб и каждый съел по хлебу. За свою долю крестьянин дал им 6 рублей и, поблагодарив, ушёл. Как поделить оставшимся эти деньги?

5) Известно высказывание Наполеона: «Со мной едет вся Европа». Какова же мощь объединенной французской армии? Запишите количественные данные ответа цифрами: 439 тысяч солдат, 1 тысяча 200 орудий, 9 тысяч повозок с провизией. Им противостояли 3 разрозненные армии численностью 180 тысяч человек. Сравните: насколько силы противника превосходили российскую армию по числу душ?

Решение: 439000, 12000, 9000, 180000 $439000 - 180000 = 289000$ (человек)

Ответ: силы противника превосходили российскую армию на 289000 человек.

6) В Бородинском сражении 1812 года, решающей битве между французской армией Наполеона и русской армией под командованием М.И. Кутузова, потери русских составили 44 тыс. человек, а французов на 14 тыс. человек больше. Каковы потери французской армии?

Решение: $44000 + 14000 = 58000$

Ответ: численность французской армии после сражения насчитывала 58000 человек.

Для того чтобы работа по внедрению исторического материала в уроки математики была более продуктивной необходимо учителю следовать следующим рекомендациям: начинать работу с первого класса; проводить систематически; содержание, объём, и стиль изложения исторического материала должны совершенствоваться возрастным возможностям обучающихся.

Таким образом, можно констатировать, что исторический материал в учебных заданиях на уроках математики бесспорно используется. Учащиеся учатся видеть математику как единую неразрывную систему. Это помогает им лучше понимать законы этой науки и их логическую взаимосвязь. Также расширяется общий кругозор школьников, повышается эрудиция, что пригодится в дальнейшем изучении точных наук и не бояться предполагать и пробовать на практике свои теоретические знания. Систематическое использование исторического материала при изучении математики в начальной школе способствует формированию познавательного интереса у младших школьников и способствует положительной мотивации учебной деятельности.

Список литературы

1. Дюрягина, Е.В., Чикунова, О.И. Задачи с историческим содержанием как средство развития познавательного интереса школьников к математике /Е.В.Дюрягина, О.И.Чикунова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 8. – С. 79-80; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=711>
2. Костюнина, О. Исторический материал на уроках математики как средство активации познавательной деятельности. – 2011. URL: <http://more-diplom.ru/Istoricheskiyj-material-na-rokakh-matematiki.html>
3. Свечников, А.А.. Путешествие в историю математики, или Как люди учились читать /А.А.Свечников. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 168 с.

4. Мендыгалиева, А.К. Методические приемы при обучении решению задач в начальной школе / А.К. Мендыгалиева // Начальная школа плюс: до и после. – 2013. – №10. – С. 43-47.

*Шиндяева И.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Гороховцева Л.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБЪЕМНЫХ ТЕЛ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Стандарты начального общего образования определяют и новые требования к уровню подготовки младших школьников, что предполагает необходимость переосмысления учителями начальной школы как самого подхода к процессу обучения младших школьников, так и необходимость внесения корректив в методику преподавания отдельных предметов, среди которых начальный курс математики.

Учитель начинает знакомить учащихся с миром геометрии практически с самого начала обучения. На современном этапе для начального математического образования характерно возрастание интереса к изучению геометрического материала. Федеральный государственный образовательный стандарт расширяет содержание геометрических понятий, представление о которых должно быть сформировано у младших школьников.

Геометрический материал рассматриваемый в начальном курсе математики: взаимное расположение предметов (уточняются представления детей о пространственных отношениях «справа — слева», «перед - за», «между», «над — под» и т. д.); целое и части. (расширяются представления младших школьников о способах конструирования геометрических фигур, геометрическая фигура рассматривается как целое, которое можно составить из нескольких других фигур - её частей.); поверхности, линии, точки (у школьников формируются первые представления о кривой и плоской поверхностях, умения проводить на них линии и изображать их на рисунке); углы, многоугольники, многогранники (уточняются знания младших школьников об угле, многоугольнике; при знакомстве с многогранником используются их представления о поверхности, продолжается работа по формированию умения читать графическую информацию, дифференцировать видимые и невидимые линии на изображениях многогранников); кривые и плоские поверхности, шар, сфера, круг, окружность, цилиндр, конус (тела вращения).

Геометрический материал не выделяется в программе по математике для начальных классов в качестве самостоятельного раздела. В учебном процессе изучения элементов геометрии непосредственно связывается с изучением арифметических и алгебраических вопросов.

Основной задачей изучения геометрического материала в начальных классах является формирование у учащихся четких представлений и понятий о геометрических фигурах. При этом система заданий и задач геометрического содержания и методика работы над ними должны способствовать развитию пространственных представлений у детей, умений наблюдать, сравнивать, абстрагировать и обобщать, чтобы создать у учащихся четкие и правильные геометрические образы, вооружить их навыками измерения и черчения, что имеет большое жизненное практическое значение, то есть подготовить детей к изучению систематического курса геометрии.

Ознакомление младших школьников с геометрическими фигурами происходит в ходе выполнения практических заданий, эта работа ведется в течение четырех лет.

Общее направление, в котором должно проходить изучение геометрического материала, сформулировано в объяснительной записке к программе для начальных классов. Процесс изучения геометрического материала должен быть от начала до конца активным, конкретным, наглядным. Все обучение следует сопровождать практическими упражнениями при этом учащиеся будут воспринимать не только готовые геометрические фигуры и тела, но и сами будут создавать, воспроизводить изучаемые геометрические формы, используя для этого вырезание, наклеивание, моделирование, вырезание разметок и склеивание, образование фигур на подвижных моделях, а так же путем перегибания листа бумаги. В этих указаниях большое значение придается наглядности, практической работе.

Учащиеся знакомятся с развёртками конуса, цилиндра, усечённого конуса.

Степень детализации сведений об этих телах в разных учебниках различная. Чаще всего эта тема в начальной школе представлена на ознакомительном уровне.

Обычно учитель при введении объемного тела на уроке использует метод показа: берет одно объемное тело и одну плоскую фигуру, накрывает их платком и спрашивает у детей, есть ли разница. Школьники замечают, что виден силуэт объемного тела, в то время как плоскую фигуру под платком совсем не видно. Учащиеся вместе с учителем определяют объемное тело. Ученик может сказать, что первая фигура называется объемной, так как у нее помимо длины и ширины (которыми определяется плоская фигура) есть еще и высота.

Учащиеся знакомятся с различными развёртками конуса, цилиндра, куба, а также продолжается работа по формированию у них умений читать графическую информацию и изображать на плоскости объёмные фигуры.

После того, как учащиеся научились отличать объемные тела от плоских фигур и выучили их названия, учитель может предложить учащимся по готовым разверткам смоделировать объемное тело.

Рассмотрим развертки объемных тел, которые учитель может использовать в начальной школе на занятии по математике.

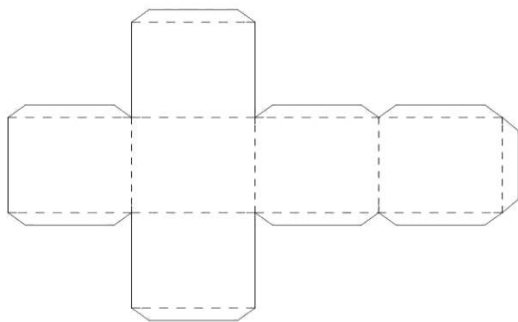


Рисунок 1. Развертка куба

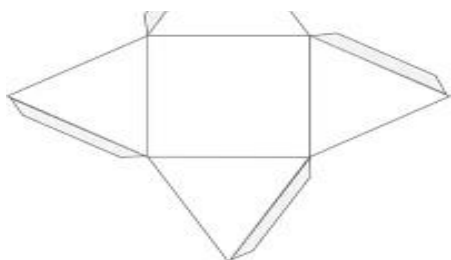
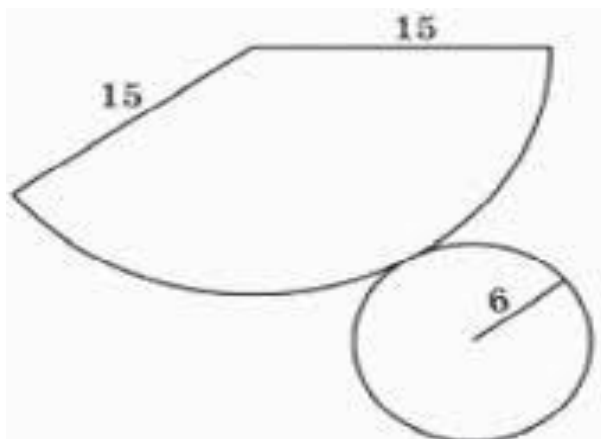


Рисунок 2. Развертка пирамиды

Порядок выполнения работы:

1. Прежде чем приступить к сборке изделия необходимо изучить правила техники безопасности при склеивании.
2. Вырезать по шаблону развертку моделируемого тела.
3. Нанести клей на края одной из граней и приклеить к другой грани.
4. Прodelать 3 пункт со всеми гранями.

Ученикам, которым легко дается такой вид деятельности, можно предложить смоделировать более сложные тела, такие, как цилиндр и конус. Они требуют в несколько раз больше усилий от ребенка, чем куб и пирамида. Необязательно давать задания только индивидуально. Можно разделить детей



на пары или на небольшие группы. Порядок выполнения работы такой же.

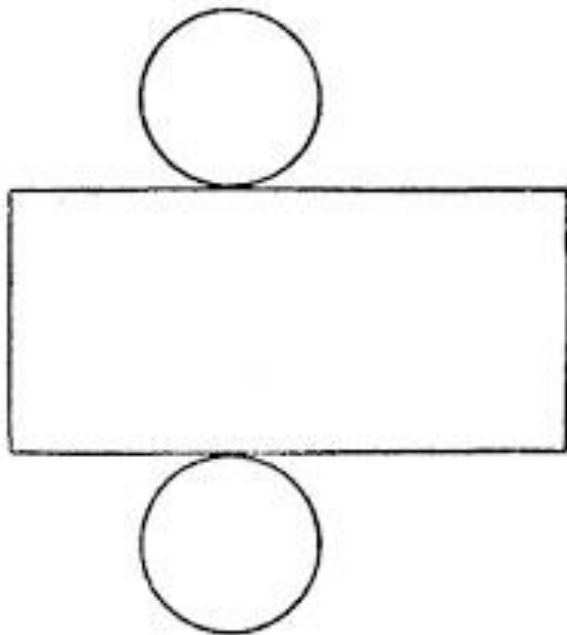


Рисунок 3. Развертка конуса

Рисунок 4. Развертка цилиндра

Помимо моделирования объемных тел из бумаги учитель может предложить учащимся моделирование из других материалов. Например, бумагу можно заменить проволокой (из неё можно сделать каркас объемного тела) или пластилином. При работе с проволокой потребуется помощь учителя при закреплении каркаса, пластилин же достаточно прост в использовании и не требует специальной подготовки. Такой прием, как моделирование, имеет большое значение для развития младших школьников. Чаще всего эта деятельность вызывает большой интерес у детей и способствует формированию у них универсальных умений и навыков. Моделирование помогает развивать важнейшие свойства восприятия – предметность, целостность, обобщенность. Все эти свойства не являются врожденными и развиваются в течение всей жизни человека. Это база, благодаря которой формируется логическое мышление.

Моделируя, учащиеся невольно вспоминают предметы из окружающего мира, похожие на то тело, которое они делают, тем самым выделяя их из общего фона и распределяя по группам. Младшие школьники, сопоставляя развертку объемного тела и готовую модель, начинают лучше понимать и осознавать, что любой объект имеет определенные составляющие части и что при отсутствии хотя бы одной из них целостность объекта будет нарушена.

Моделирование помогает младшим школьникам развивать наглядно-действенное мышление. Особенностью этого вида мышления является то, что с его помощью решаются задачи, в которых предметы можно брать в руки, чтобы изменить их состояния и свойства, а также расположить в пространстве. Моделирование позволяет развить у учеников навыки управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении того или иного задания. С помощью наглядно-действенного мышления удобнее развивать у детей такое важное качество, как способность

при решении задач действовать целенаправленно, сознательно управлять и контролировать свои действия. Моделирование способствует развитию у учащихся мелкой моторики рук. У нее есть очень важная особенность. Она связана с нервной системой, зрением, вниманием, памятью и восприятием ребенка. При моделировании ребенок работает с мелкими деталями, собирая и склеивая их, что способствует совершенствованию этих универсальных навыков. Моделирование помогает развивать у младших школьников усидчивость, старательность, аккуратность. Это достаточно кропотливая работа, требующая много терпения, внимательности к деталям, размеренности. Эти качества помогут ребенку успешно реализоваться в дальнейшей учебной практике. Не у всех детей сразу эти качества развиты в полной мере, но при должном подходе педагога и желании самого ребенка, у него обязательно все получится.

Таким образом, при составлении геометрических заданий учитель должен руководствоваться:

- логикой построения начального курса математики, в состав которого входит геометрический материал;
- опытом начального обучения геометрии, отраженным в методической литературе;
- результатами исследований, связанных с изучением геометрического материала в 1 – 4 и 5 – 6 классах;
- рекомендациями ведущих методистов средней школы по поводу содержания курса геометрии.

Список литературы

1. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах /Н.Б.Истомина. – М.: Академия, 2007.-288с.
2. Истомина, Н.Б. Наглядная геометрия /Н.Б.Истомина. – М.: Линка-Пресс, 2001. – 64с.
3. Мендыгалиева, А.К. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики / А.К. Мендыгалиева // Материалы науч.-практ. конф. (14-15 октября 1999). – Оренбург: ОГПУ, 1999. - №18. - С.174-176 (0,1 пл)
4. Подходова, Н.С. Геометрия в развитии пространственного мышления младших школьников /Н.С.Подходова // «Начальная школа» -№1, 2008.

*Шмидт Т. В., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Гороховцева Л.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ РЕБУСЫ КАК ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Ребус – это загадка, головоломка, состоящая из букв, сочетания букв, цифр, картинок и знаков препинания. Название этой интересной головоломки произошло от старинного латинского выражения, которое при переводе на русский язык означает «не словами, а при помощи букв». Первый печатный сборник ребусов вышел во Франции в 1582 году, его автором был Э. Табуро. В России эта головоломка появилась впервые в журнале «Иллюстрация» в 1845 году. Ребусы – это такая головоломка, в которую вместо слов поставлены знаки, фигуры, нарисованы предметы, названия которых надо отгадать. На уроках математики детям нужно предлагать не какие угодно ребусы, а именно те, которые каким-то образом связаны с математикой. Безусловно, интерес детей к заданиям такого типа возрастёт, если ввести элементы занимательности или даже можно составить оригинальный сценарий для проведения занятия, делая его тем самым необычным и интересным. Ребусы - это всегда очень интересно, увлекательно и познавательно. Кроме того, они имеют множество положительных моментов. Загадки - ребусы тренируют зрительную память, сообразительность, логику, интуицию, смекалку и даже правописание. Ребусы способствуют развитию мышления, помогают ребёнку запомнить новые слова и предметы, а также расширить кругозор.

Существует три основных типа ребусов: а) в виде картинок и иллюстраций; б) ребусы-слова; в) математические ребусы [1, с. 71–76]. Наиболее распространенными являются ребусы первого и второго вида или их сочетание. Математические же ребусы встречаются не так часто. Они применяются только в том случае, когда ребёнок уже знает написание некоторых слов, знает цифры и умеет считать. Математические ребусы применяют для развития логического мышления школьников. В основе ребуса лежат арифметические действия. Часть или все цифры могут быть заменены на какие-либо символы – звёздочки, точки или другие. Такая замена говорит об отсутствии какой-либо части ребуса. Решить ребус означает восстановить первоначальный вид математического выражения. Математические ребусы подразделяются на несколько разновидностей: буквенные и математические буквенные ребусы. Буквенные ребусы – это такие ребусы, в которых каждой буквой шифруется одна определённая цифра. Если одна и та же буква используется в задании несколько раз, то и зашифрованная цифра повторяется такое же количество раз. Теперь обратим внимание на математические буквенные ребусы. Или их ещё называют криптоарифмы. При разгадывании математических буквенных ребусов получаются какие-либо слова или даже

фразы. Все ребусы существуют для того чтобы их решали. А как это сделать? Давайте выясним. Итак, наверняка каждый хоть раз в жизни сталкивался с ребусами. И первое, на что обращали внимание – это запятые. В ребусах, а особенно математических, запятая – это не просто знак препинания, а важная составляющая головоломки. Запятая всегда показывает на то, что буква в названии или в самом слове лишняя. По положению запятой – перед словом или после него, можно легко догадаться какую букву следует исключить – букву в начале слова или же в конце. Таким образом, из слова «муха» можно получить слово «уха». Немаловажное значение имеет и количество запятых. Одна запятая – убираем одну букву, две запятых – две буквы и так далее. Обилие запятых перегружает ребус и делает его неоригинальным. Бывают ребусы, в которых встречаются зачёркнутые буквы. Данная особенность имеет такое же значение, что и запятая. В математических ребусах встречаются стрелки или знаки равенства. Это говорит о том, что букву можно заменить равноценной ей. Например, при решении математического ребуса может встретиться такая запись «И=А». Это означает, что букву И в слове нужно заменить на букву А, не меняя при этом все другие буквы и их расположение в слове.

Следует отметить, что все предметы на картинках читаются только в форме именительного падежа. В том случае, если картинка перевернута, название того что изображено следует читать наоборот, то есть справа-налево. Например, перевернутая картинка или слово «КОТ» будет читаться наоборот как «ТОК» [2, с. 48–53]. Иногда в ребусах, а именно – над или под картинкой можно встретить цифры. Для того чтобы правильно разгадать головоломку, нужно помнить о том, что каждая цифра обозначает номер определённой буквы в слове. Если подставить буквы в указанном порядке, не нарушая цифровой ряд, то получится новое слово. Нарушение порядка цифр приведёт к ошибочному ответу на головоломку. Кроме того, буквы могут находиться одна в другой или на поверхности друг друга. В этом случае, для решения ребуса используются предлоги «на», «над», «под», «в». Если их соединить с представленными буквами, получаются слова. Как мы видим, правил в решении ребусов достаточно много. Они могут быть использованы как по отдельности, так и комбинированно. Но, в любом случае, правила решения очень просты и понятны, поэтому правильно решить головоломку не составит большого труда. Ребусов, которые можно предложить детям на уроках математики огромное количество. Остановимся на них подробнее.

Математика – это работа с числами. Поэтому первый вид учебных заданий, где необходимо восстановить пропущенные цифры и их можно разбить на следующие виды:

1. Задания, связанные с действием сложение.

Вставьте вместо звёздочек цифры так, чтобы получились верные равенства.

$$\begin{array}{r} \text{а) } 4*19 \\ + *7*3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{б) } *35* \\ + **1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{в) } 2*9 \\ + **35 \\ \hline \end{array}$$

731*

1695

$$\begin{array}{r} + 76^{**} \\ *0147 \end{array}$$

Ответ: а) $4519 + 2793 = 7312$; б) $1354 + 341 = 1695$; в) $209 + 2335 + 7603 = 10147$

2. Задания, связанные с действием вычитания.

$$\begin{array}{r} \text{а) } 6^{*}19 \\ - *64^{*} \\ \hline *7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{б) } 6^{**}1 \\ - *23^{*} \\ \hline 2860 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{в) } *2^{**} \\ - 2^{*}06 \\ \hline 3829 \end{array}$$

Ответ: а) $6719 - 6642 = 77$; б) $6091 - 3231 = 2860$; в) $6235 - 2405 = 3829$

3. Задания, связанные с действием умножение.

$$\begin{array}{r} \text{а) } 66 \\ \times 11 \\ \hline ** \\ + ** \\ \hline 748 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{б) } 444 \\ \times ** \\ \hline 1332 \\ + 1332 \\ \hline ***** \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{в) } 1215 \\ \times 4^{*}3 \\ \hline 36^{**} \\ + 121^{*} \\ \hline + **** \\ \hline 50^{*}7^{**} \end{array}$$

Ответ: а) $66 \times 11 = 68 + 68 = 748$; б) $444 \times 33 = 1332 + 1332 = 14652$;

в) $1215 \times 413 = 3645 + 1215 + 4860$

4. Задания, связанные с действием деление.

а) $5^{*} : 8 = 6$ (ост. $*$); б) $3^{*} : 6 = 5$ (ост. $*$); в) $4^{*} : 7 = 6$ (ост. $*$)

Ответ: а) $55 : 8 = 6$ (ост. 7); б) $31 : 6 = 5$ (ост. 1); в) $45 : 7 = 6$ (ост. 3)

Вторая группа, составляют учебные задания, где вместо букв нужно вставить пропущенные цифры, учитывая, что одинаковые буквы обозначают одинаковые цифры.

$$\begin{array}{r} \text{а) } a5 \\ + ab \\ \hline 71 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{б) } a9 \\ + 2a \\ \hline b4 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{в) } 81 \\ - a \\ \hline b5 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{г) } ab \\ - 4a \\ \hline b7 \end{array}$$

Ответ: а) $a=3, b=6$; б) $a=5, b=7$; в) $a=6, b=7$; г) $a=9, b=5$ [2, с. 57-];

б) Расшифруйте ребусы: КНИГА + КНИГА + КНИГА = НАУКА.

БЕДА+ЕДА+ДА+А=8888; АААА - ВВВ+СС — D=1234;

АИСТ+ АИСТ = СТАЯ; (Разные буквы обозначают разные цифры, а одинаковые буквы — одинаковые цифры) [3, с. 38]

В третью группу можно отнести ребусы, в которых присутствуют картинки. Такие ребусы могут содержать математические рисунки, цифры, где ответом на них может быть математическое понятия.

Для того чтобы решать и составлять ребусы, надо знать правила и приемы, которые употребляются при их составлении. Рассмотрим некоторые из них:

-названия всех предметов, изображенных в ребусе, читаются только в именительном падеже и единственном числе. Иногда нужный объект на картинке указывается стрелкой.

-очень часто предмет, изображенный в ребусе, может иметь не одно, а два или больше названий, например «глаз» и «око», «нога» и «лапа» и т. п. Или же он может иметь одно общее и одно конкретное название, например «дерево» и «дуб», «нота» и «ре» и т. п. Подбирать нужно подходящее по смыслу. Умение

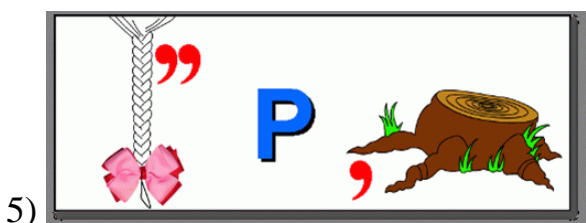
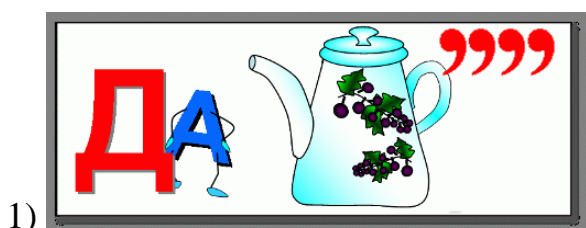
определить и правильно назвать изображенный на рисунке предмет представляет одну из главных трудностей при расшифровке ребусов. Кроме знания правил, вам понадобятся смекалка и логика.

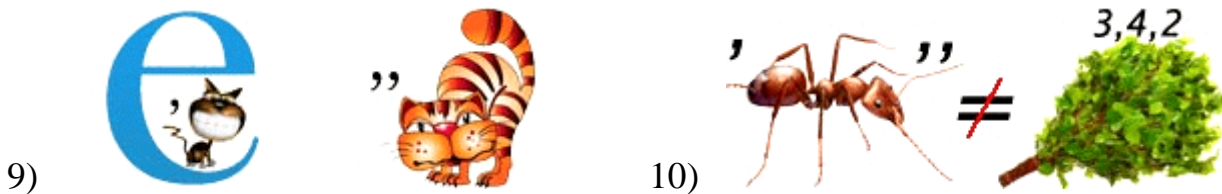
-иногда название какого-либо предмета не может быть использовано целиком - необходимо отбросить в начале или в конце слова одну или две буквы. В этих случаях употребляется условный знак — запятая. Если запятая стоит слева от рисунка, то это значит, что от его названия нужно отбросить первую букву, если справа от рисунка — то последнюю. Если стоят две запятые, то соответственно отбрасывают две буквы и т. д. Например, нарисован «хомут», надо прочесть только «омут», нарисован «парус», надо прочесть только «пар» [3].

Рассмотрим

математические

ребусы.





Ответы: 1) Задача; 2) Минус; 3) Число; 4) Равенство; 5) Корень; 6) Отрезок; 7) Квадрат; 8) Периметр; 9) Ответ; 10) Уравнение [2, с. 80–89].

Составлять ребусы сложнее, чем какие-либо другие головоломки: требуется больше воображения и умение манипулировать своим богатым словарным запасом. Для учеников средней школы, ребусы по математике уже должны быть довольно сложными – такими, чтобы ребятам пришлось серьезно потрудиться, чтобы их расшифровать. В противном случае подобные задания не смогут заинтересовать и надолго увлечь школьников, а значит, будут абсолютно бесполезны. Математические ребусы обычно используются для развития логического мышления у школьников, поскольку их решение построено на логических рассуждениях. С детского возраста нужно решать ребусы, это поможет развить математические способности

Задачи, представленные в занимательной форме, очень интересны. Их хочется решать, они увлекают своей необычностью, неочевидностью ответа. Появляется желание совершить пусть даже нелёгкий путь поиска решения. Занимательность и строгость вполне совместимы. Каждое самостоятельно решенное задание – это возможно, небольшая, но всё же победа.

Список литературы

1. Тонких, А. П., Кравцова, Т. П., Лысенко, Е. А., Стогова, Д.А., Голощапова, С. В. Логические игры и задачи на уроках математики /А. П. Тонких, Т. П. Кравцова, Е. А. Лысенко, Д. А. Стогова, С. В. Голощапова // Популярное пособие для родителей и педагогов – Ярославль «Академия развития». 1997. С. 82—86
2. Математические ребусы: Всё для детей. Детские ресурсы <http://allforchildren.ru/rebus/rebus10.php>
3. Мендыгалиева, А.К. Интеллектуальные конкурсы для детей младшего школьного возраста: региональный опыт / А.К. Мендыгалиева. – Оренбург: ОГПУ, 2014. – 54с.

*Шмидт Т. В., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Фархитова И. А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ И ПРИЁМАХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном обществе методика и практика обучения все больше стали обращаться к личности обучающегося. Система образования стала все более глубоко разрабатывать вопросы, как готовить человека, как формировать в нем общественную личность и истинного патриота. В чем же заключается то особо важное и ценное для формирования личности, что содержит в себе познавательный интерес? Сам термин «познавательный интерес» содержит в себе два основных понятия – познание + интерес. Соединив их воедино, получаем, что познавательный интерес – это избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Характерной отличительной особенностью познавательного интереса является его волевая направленность. Познавательный интерес направлен не только на процесс познания, но и на его результат, а это всегда связано со стремлением к цели, с ее реализацией, преодолением трудностей, с волевым напряжением и усилием [1, с. 236]. Проблеме интереса особое внимание уделял Я.А. Коменский. В «Великой дидактике» он советует: «...всеми возможными способами воспламенять в детях горячее стремление к знанию». Огромную роль интересу придавал так же Ж.Ж. Руссо: «Непосредственный интерес – вот великий двигатель – единственный, который ведет верно и далеко». Опираясь на непосредственный интерес воспитанника к окружающим его предметам и явлениям, он пытался строить доступное и приятное ребенку обучение. Видное место проблема интереса заняла в педагогической системе И. Герbart. Если до Герbart интерес рассматривался как условие для овладения знанием, то Герbart возвел интерес в педагогическую цель. Исследуя проблему интереса, Герbart сделал попытку выяснить, что такое интерес, его виды (посредственный и непосредственный), связать интерес со стремлением к действию (интерес имеет деятельное начало) и с самим действием. По его мнению, развитие многостороннего непосредственного интереса должно быть важнейшей задачей обучения. Раскрывая сущность понятия «многосторонний интерес». Герbart выделил шесть его видов, развитие которых должно идти через определенные учебные предметы. И, наконец, Герbart призывал учителя не быть скучным, а основывать обучение на интересах, присущих ребенку. Словом, подлинно педагогическая постановка этой проблемы – неоспоримая заслуга Герbart [2, с. 81]. В России в поисках иных путей усвоения знаний к решению проблемы интереса подошли Н.Ф. Бунаков, Н.И. Новиков, Н.И. Пирогов и другие дидакты. Но наиболее доступно в своей педагогической теории рассматривал проблему интереса К. Д. Ушинский. Интерес, по его

мнению, связан с потребностью личности и является ее качественной характеристикой. Для развития интереса важно использовать природное любопытство ребенка, которое должно перерасти в любознательность. Он увидел и психологические основы интереса, связав его с вниманием. При этом, отдавая должное развитию произвольного внимания, указывая, что нельзя отбрасывать и непроизвольное внимание, в развитии интереса в ребенке он видит путь к развитию в нем стремления к самообразованию.

К.Д. Ушинский убедительно показал, что интерес обеспечивает умственное и нравственное становление личности. Роль интереса и его значение в успешном обучении признавали все выдающиеся педагоги. Так, К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель не должен забывать, что ученье, лишённое всякого интереса, и взятое только силою принуждения... убивает в ученике охоту к ученью, без которой он далеко не уйдет...» [3, с. 139]. Великий русский педагог разработал оригинальную систему пробуждения любознательности и развития интереса к знаниям, связанную с воспитанием внимания, искусством классного рассказа, изучением научных основ процесса воздействия на детей в школе.

Л.Н. Толстой так же подчеркивал значимость развития интереса в учебной деятельности. Он обогатил теорию интереса обращением к индивидуальности духовного мира ребенка, к созданию условий для ее самораскрытия, самовыражения. Теория интереса Л. Н. Толстого была сформулирована им следующим образом: «Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того, чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, – то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, – то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, – существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка» [4, с. 28]. Л. Н. Толстого, прежде всего, интересует личность человека, его нравственный облик и место на земле, «в человечестве и вселенной», формирование творческой личности ребенка, а не отдельных его черт ума и характера.

Оценивая теорию интереса Л.Н.Толстого в педагогическом методическом плане, мы должны помнить, что главная цель педагогического эксперимента автора состояла в том, чтобы показать, при каких условиях, в процессе какого

варианта воздействия на учащихся в системе обучения можно обеспечить в обыкновенной сельской школе не только прочное и глубокое усвоение знаний учеником, но и всестороннее развитие его познавательных и нравственных интересов, проявление всех творческих возможностей личности ребенка. Для Толстого возбуждение интереса в обучении — это усиление многостороннего умственного и нравственного воздействия, продиктованное вниманием к личности ученика, того самого воздействия, которое помогает раскрыть все творческие силы ребенка, его способности, склонности [5, с. 90].

Итак, познавательный интерес в учебной деятельности может быть использован двояко: 1) Очень часто учитель использует познавательный интерес как средство обучения, насыщая свою деятельность приемами, пробуждающими непосредственный интерес учащихся. В этом случае учитель опирается на использование объективно привлекательных свойств предметов, явлений, событий, процессов. Исследования последних лет показывают, что использование интереса как средства обучения можно осуществлять с различной силой его влияния на обучение и воспитание: занимательность, игровые принципы, наглядные приемы. 2) Познавательный интерес выступает в качестве очень значимого мотива внутреннего побуждения деятельности учащегося, и в этой роли его невозможно переоценить [4, с. 31].

Что же мы можем сказать о познавательных интересах и потребности в самообразовании? В психологии ряд авторов определяют интерес как специфическую познавательную направленность личности на предметы и явления действительности. С точки зрения воспитания интереса в плане развития общей познавательной направленности, активности и любознательности как чертой личности эту проблему можно рассматривать как цель обучения и воспитания. Когда мы создаем с помощью элементов занимательности, вводимых на различных этапах урока, лекции, доклада, внимание к теме, мы пользуемся интересом как средством обучения и воспитания. У ученика в этом случае появляется новый мотив учебного действия: ему интересно слушать объяснение учителя. Учитель идет дальше, он шире смотрит на цель своего обучения, и вот уже ученику трудно, но интересно выполнять более сложную умственную работу. Эта работа все чаще связана с самообразованием. Совершенствуя всю систему учебно-воспитательной работы в любом учебном заведении, создаются условия для формирования глубокого и устойчивого общего интереса, повышенной избирательной направленности в отдельной области знаний, активизируется процесс самообразования и самовоспитания. Здесь уже интерес выступает как результат обучения и воспитания. Это как раз и позволяет объединить в системе преподавания все три особенности интереса как цели, средства и результата [6, с. 193].

Познавательные интересы возникают под влиянием различных факторов и могут иметь различное содержание, глубину, направленность, устойчивость и т. д. В психологии принято различать эпизодические и постоянные интересы. Первые возникают эпизодически в процессе деятельности (чтения статьи, книги, слушания лекции, доклада, объяснения урока и т. д.) И угасают с ее

окончанием. Вторые характеризуются устойчивостью, не зависят от конкретной ситуации и побуждают человека к деятельности в интересующей области в любых обстоятельствах.

От любопытства к заинтересованности, от заинтересованности к стойкой познавательной активности, от них к пробудившейся научной любознательности и все более устойчивой направленности личности на глубокое изучение различных предметов, к проявлению особого внимания к некоторым из них – таков путь зарождения и развития интереса к знаниям, связанный с мобилизацией воли, энергии, трудолюбия [7, с. 254].

Познавательные интересы могут быть связаны как с расширением общего кругозора в различных областях знаний, так и с углублением знаний в отдельной области, по определенной теме и т. д. Таким образом, когда речь идет об устойчивости и глубине познавательного интереса, нужно учитывать, какое место он занимает в развитии личности.

Для выявления уровня сформированности познавательного интереса к учебной деятельности вероятно использовать следующие критерии и показатели:

1. Обращённость учащихся к объектам познания (фактам, процессам, закономерностям) сопровождается такими параметрами, как устойчивость, локализованность и осознанность познавательного интереса.
2. Эмоциональная вовлеченность в учебный процесс (сосредоточенность внимания, слабая отвлекаемость).
3. Интеллектуальная активность (стремление поделиться с товарищами, учителем новой информацией, почерпнутой из различных источников за пределами обучения, стремление учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности).

На основе представленных критериев можно выделить три уровня сформированности познавательного интереса учащихся: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень – ребенок проявляет интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более глубокую и часто невидимую их внутреннюю суть; познавательный интерес школьника достаточно устойчив, внутренняя мотивация в учении преобладает; учащиеся активно ищут знания, извлекают их из различных источников и за пределами урока; учащиеся стремятся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения; учащиеся имеют положительный эмоциональный настрой, поглощены деятельностью, несмотря на посторонние раздражители.

Средний уровень – учащиеся имеют интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой учениками на уроке. Такой интерес может быстро остыть, исчезнуть вместе с породившей его ситуацией, он требует постоянного подкрепления извне, наслаения новых и новых исключительных впечатлений, в структуре личности

он не оставляет особого следа, так как интерес её всё время побуждается внешними средствами, сам школьник остаётся к познанию нейтральным.

Низкий уровень – инертный, равнодушный к учению ученик не задаёт вопросов, его интеллект не тревожат нерешённые вопросы, во время звонка эти учащиеся сразу перестают слушать, оставляют неоконченным начатое задание, закрывают книги и первыми выбегают на перемену.

Научить ребенка удивляться и быть наблюдательным – едва ли не самое важное в школьном преподавании [6, с. 184]. Пробуждение любознательности, воспитание и развитие познавательных интересов и потребности в самообразовании – сложная проблема и важнейшая задача школы, с особой важностью встающая в настоящее время. В процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления.

Список литературы

1. Дейкина, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю.Дейкина. - М.: МПГУ, 2007. – 475 с.
2. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. – М.: Педагогика, 2006. – 216 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология / К.Д.Ушинский. – М.: Педагогика, 2004. – 330 с.
4. Дусавицкий, А.Г. Воспитывая интерес / А.Г.Дусавицкий. – М.: Знание, 2004. – 80 с.
5. Литранович, Ж.Т., Землянова, В.Д. Развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся в контексте современных образовательных технологий /Ж.Т.Литранович, В.Д.Землянова //Педагогический альманах. - 2002. - № 1.- 258 с.
6. Активизация учения школьников / Шамова Г.И. - М.: Педагогика, 2004. – 355 с.
7. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – 323 с.

Секция 3
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Абдуганиева М. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема формирования познавательного интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста посредством развивающих игр является одной из актуальных проблем педагогики и психологии.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что развитие познавательного интереса - одно из важнейших направлений в работе с детьми дошкольного возраста. Бесспорно, познавательная деятельность составляет сущностную характеристику человека, его личность. Причем каждый ребенок познает окружающую действительность с помощью слаженной работе высших психических процессов: внимания, памяти, речи, мышления и восприятия.

В дошкольном возрасте познавательная деятельность регулируется в первую очередь познавательным интересом. Познавательная деятельность человека взаимосвязана с познавательным развитием – в процессе познавательного развития формируются когнитивные функции, создаётся база представлений о мире. В то же время на основании этих когнитивных функций и существующих представлений производится познавательная деятельность [1, с.95-108].

Д.Б. Эльконин считал, что в процессе осуществления познавательной деятельности ребенок усваивает знания, умения и навыки, перенимает социальный опыт – интеллектуальная активность [2, с.14]. По мнению А.Г. Здравомыслова, Г.И. Гак, - интерес – «это единство выражения, проявления внутренней сущности субъекта и отражения объективного мира, совокупности материальных и духовных ценностей человеческой культуры в сознании субъекта. Интерес способствует объединению личных и общественных ценностей – это объект человеческих устремлений и желаний» [3, с.18-34].

Изучение проблемы формирования познавательного интереса невозможно без понимания таких феноменов, как «познание» и «познавательное развитие». Понятие «познавательное развитие» можно определить как развитие познавательной сферы психики. О.М. Дьяченко и Т.В. Лаврентьева делят психические процессы на две сферы: познавательную и эмоционально-волевою [4, с.16]. Говоря о познавательном развитии, мы не можем исключать эмоционально-волевые процессы, т.к. они определяют

мотивацию к познанию, умение осуществлять познавательную деятельность, которая во многом определяется целенаправленностью и устойчивостью психических процессов, превращению их в осознанные, произвольным образом используемые психические функции.

В возрасте 6-7 лет ребёнок готовится к поступлению в школу. Подготовка ребенка к школе — это сложная, многогранная проблема, включающая физическое, психическое и интеллектуальное развитие, в котором значительное место занимает математическое развитие. Развитие математических представлений является базой для дальнейшего интеллектуального развития ребёнка. В то же время, у дошкольников не развита в достаточной степени произвольность психических процессов, не сформирована учебная мотивация. Поэтому для успешного предматематического развития необходимо формирование познавательного интереса, что требует использования игровых методов.

Понятие предматематической подготовки ввёл А.А. Столяр. Он считал, что формирование элементарных математических представлений у дошкольников и обучение математике в начальных классах школы полностью находится на предматематическом уровне, оно отражает соответствующую стадию развития математических знаний, это такое обучение элементарным математическим представлениям, которое подготовит детей к изучению математики в школе. Так, А.В. Белошистая, под математическим развитием понимает целенаправленную методическую работу над формированием и развитием основных свойств и качеств математического мышления у каждого ребенка до максимально возможного для него уровня. А это, по ее мнению, приведет к реальному осуществлению непрерывности математического образования, его преемственности и повышению качества математической подготовки ребенка дошкольного возраста [5, с.4].

Познавательный интерес к математике - это избирательное, эмоционально окрашенное отношение ребенка к ней, проявляющееся в предпочтении данного вида деятельности другим, в стремлении получать больше знаний по математике, использовать их в самостоятельной деятельности. Н.Г. Белоус, Л.Н. Вахрушева, Е.П. Гуменникова, Т.И. Ерофеева, отмечали, что успех обучения математике обусловлен наличием интереса к ней, так как усвоение знаний зависит от того, насколько ребенок заинтересован деятельностью. Как известно, эмоции являются движущей силой, которая может активизировать или тормозить процесс познания.

Неотъемлемое условие развития познавательного интереса у дошкольников к математике является предметно-развивающая среда. Именно в ней активность ребенка стимулируется свободой выбора деятельности. В ней ребенок играет, исходя из своих интересов и возможностей, стремления к самоутверждению; занимается не по воле взрослого, а по собственному желанию, под воздействием привлечших его внимание игровых материалов. А занимательные по содержанию, направленные на развитие внимания, памяти, воображения, эти материалы стимулируют проявление детьми познавательного

интереса. Причем разные игры можно использовать как в НОД, так и в самостоятельной деятельности, что благотворно повлияет на развитие ребенка.

Определение «развивающие игры» был впервые дан и использован педагогом, родоначальником развивающих игр Борисом Павловичем Никитиным. Развивающими играми называют те игры, которые способствуют развитию ребенка, не имеет значения, идет ли речь о развитии мелкой моторики, речи, мышления, памяти, воображения, творческих способностей. Игра, которая способствует развитию какого-либо интеллектуального или физического навыка, является развивающей. Игра, предлагаемая ребенку, должна концентрировать внимание и занимать его более-менее длительное время. Причем она должна содержать информацию, познаваемую им день за днем, содержать не менее 4-5 вариантов заданий, т.е. она должна быть развивающей.

Развивающие игры в предматематической подготовке могут присутствовать как самостоятельный метод и как составляющая часть других методов: в интерактивных элементах бесед, математических викторинах и т.д. Занятия в игровой форме проводятся всей группой или по подгруппам. Очень эффективна работа в парах. О.Е. Кулагина и О.И. Аксёнова предлагают в процессе развивающих игр по математике реализовывать индивидуально-дифференцированный подход. Детям, имеющим высокий уровень развития интеллектуальных способностей, предлагаются усложненные варианты заданий, задания повышенной сложности, такие как: зрительные диктанты, слуховые диктанты, логические ситуации (требующие умозаключений, построенные на основе логических схем), задачи (на поиск недостающей фигуры, логические), игры с блоками Дьенеша, палочками Кюизенера. Данные авторы занятия по математике включают различные методы активизации детей - моделирование (планы, модели времен года, месяцев, модель часов), игры с элементами ТРИЗ.

Основным принципом организации игр является принцип составления или конструирования различных предметов из деталей, частей геометрических фигур, позволяющий овладеть навыками трансфигурации. Самыми распространенными являются такие игры, как «Танграм», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг», «Развивающие игры Воскобовича», «Геокопт». Эти игры способствуют усвоению формы развитию пространственного мышления.

В результате внедрения математических игр С.Н. Задорожная отмечает у детей развитие наблюдательности, смыслового запоминания, простейших форм последовательного, логически правильного мышления. Внедрение игровых методов развития речи позволило повысить навыки речевого общения и уровень социализации детей в группе. Автор указывает, что игровые методы способствуют повышению дисциплины дошкольников, вырабатывают умение действовать и сосредоточить своё внимание в соответствии с требованиями воспитателя, формируя, таким образом, волевые качества дошкольника [7, с.219].

Познавательный интерес является ключевым фактором, определяющим

развитие дошкольника, т.к. именно он стимулирует познавательную деятельность ребёнка, результатом которой является познавательное развитие дошкольника и формирование у него картины мира.

Таким образом, математическое развитие дошкольников должно быть связано с развитием сенсорных и интеллектуальных способностей в процессе познания окружающих предметов, действительности. Основным видом деятельности ребёнка в старшем дошкольном возрасте является игра. Именно игровые методы развития ребёнка являются наиболее естественными для дошкольника. Приведённые в данной работе игры способствуют развитию познавательного интереса к математике.

Список литературы

1. Леонтьев, А. Н. Проблема деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев// Вопросы философии. 1972. - №9. - с. 95-108
2. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. / Д.Б. Эльконин: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности/ А. Г. Здравомыслов /А.Г. Здравомыслов – М. : Педагогика, 1986. - с. 18-34.
4. Дьяченко, О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. /О.М. Дьяченко -М.:Педагогика,1984-128 с. 16
5. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников /Э.А.Баранова.- СПб.: Речь, 2005. — 128 с.
6. Галкина, Л.Н. Развитие математических способностей у детей дошкольного возраста /Л.Н.Галкина // Вестник ЧГПУ. 2016. №6 С.32-37.
7. Задорожная, С.Г. Технология интеллектуального развития дошкольника посредством математической игры /С.Г.Задорожная // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. №36 С.219-223.

*Авазова Н.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут*

ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Художественно-эстетическое воспитание предполагает постепенное осваивание ребенком эстетической культуры, художественного творчества. У дошкольника происходит формирование эстетического восприятия, представлений, понятий, интересов, чувств, художественной деятельности и творческих способностей. Художественно-эстетическое воспитание – это не только освоение практической творческой деятельности, но и умение понимать и ценить произведения искусства, приобщаться к художественному творчеству.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, художественно-эстетическое воспитание детей от 3-х до 7 лет предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; развитие художественного вкуса; восприятие произведений и сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

В процессе реализации данной образовательной области у детей формируется опыт эмоционально-нравственного отношения ребенка к окружающей действительности, воплощенный в музыке, изобразительном искусстве и художественных произведениях и опыт художественно-творческой деятельности, возникающей под влиянием произведений литературного, музыкального или изобразительного искусства.

В современной системе дошкольного образования проблема художественно-эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры является одной из важнейших задач, стоящих перед дошкольным учреждением.

Воспитание как педагогическое явление означает целенаправленную, систематическую и планомерную передачу подрастающему поколению системы научных знаний, умений и навыков. Многие исследователи (Б.Т.Лихачев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая, И.Д.Запорожец и др.) рассматривают художественно-эстетическое воспитание как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве.

Специфика художественно-эстетического воспитания заключается в формировании у подрастающего поколения способностей полноценного восприятия и понимания прекрасного в искусстве, жизни, в развитии творческих способностей в области художественной деятельности.

По мнению И.Д. Запорожца художественно-эстетическое воспитание – это «организация жизни и деятельности детей, способствующая развитию эстетических и художественных чувств ребенка, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает» [3]. Т.Г. Казакова рассматривает художественно-эстетическое воспитание как целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, т.е. формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях, а также испытывать потребность в эстетической деятельности, преобразовании действительности по законам красоты [2].

Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, ребенок, всегда, так или иначе, получает то самое художественно-эстетическое воспитание. Но ребенок не осознает эстетическую сущность предметов, и воспитание зачастую

обусловлено желанием развлекаться. Однако, по мнению Б.Т. Лихачева, без вмешательства извне у ребенка могут сложиться неверные представления о ценностях и идеалах. В связи с этим, важно целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность.

В исследованиях Н.А. Ветлугиной доказано, что со старшего дошкольного возраста дети начинают не только видеть, но и осознавать первоначальные эстетические качества в произведениях искусства. Они в состоянии заметить более тонкие различия, делать более тонкие сопоставления, найти выразительные слова [5]. Дети запоминают поэтические образы из художественных различных произведений и используют их в своей речи. У них формируется интерес к красивому в жизни и в искусстве, к различным видам художественной деятельности. Продолжает развиваться художественное творчество, однако детские замыслы еще характеризуются недостаточной устойчивостью и отчетливостью.

Деятельность детей, связанная с искусством, всегда должна быть непринужденной, насыщенной радостным устремлением, творческим воображением, инициативой. Чем в большей степени эстетически развит ребенок, тем прочнее его художественные умения и навыки, тем полнее его творческая деятельность.

Главной задачей художественно-эстетического воспитания является развитие таких качеств и способностей, которые позволили бы ребенку не только достигнуть успеха в какой либо деятельности, но и быть творцом эстетических ценностей, наслаждаться ими и красотой окружающей действительности. Помимо формирования художественно-эстетического отношения детей к действительности и искусству, художественно-эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие. Совершенствуются мыслительные операции: синтез, анализ, сравнение, развиваются умственные способности, умение планировать свою деятельность. Это содействует умственному развитию, которое, в свою очередь, обеспечивает полноценное эстетическое воспитание ребенка [1].

Н.А. Ветлугина не раз отмечала, что работа по эстетическому воспитанию в детском саду тесно связана со всеми сторонами воспитательного процесса, поэтому формы её организации разнообразны: игра, занятия, выставки детских работ, экскурсии, праздники-развлечения и др. [5].

Сегодня организованные формы образовательной деятельности, в соответствии с ФГОС ДО, организуется в форме игры под прямым руководством взрослого (игра-беседа, игровые обучающие ситуации, игра-занятие, игра-драматизация, игра экспериментирование). Особенно важен для ребенка игровой замысел на занятии, так у него возникает интерес к творческой деятельности и желание сделать что-то самостоятельно.

Художественно-эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста предполагает использование различных методов на занятиях творческой деятельностью. Такими методами могут быть показ, наблюдение,

объяснение, анализ, пример взрослого, которые направлены на приобщение детей к искусству, развитие у детей художественного вкуса и понимание прекрасного. Для того, чтобы развивать у детей старшего дошкольного возраста навыки художественной деятельности необходимо использовать практические методы: показ, упражнение, объяснение, метод поисковых ситуаций [2].

Важно, чтобы используемые методы поддерживали у детей желание создавать «произведения искусства» собственными руками, участвовать в художественной деятельности разных видов.

Художественно-эстетическое воспитание осуществляется с помощью применения средств, которые определяются целью, методами и задачами воспитания. В педагогической деятельности применяется комплекс художественно-эстетических средств [2]: окружающая действительность (быт, общение, природа); искусство (музыка, литература, изобразительное искусство, декоративно – прикладное искусство, театр, архитектура); собственная творческая деятельность детей (театрализованная деятельность, словесно-художественное творчество, изобразительная деятельность, дизайн).

Художественно-эстетическое воспитание, зачастую, предполагает комплексное применение средств воспитания на занятиях. Все средства художественно-эстетического воспитания устанавливают связи между искусством и практическим творчеством.

Список литературы

1. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Логиновой и П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1983. – 304с.
2. Дубровская, Е.А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: Уч. пособие для ВУЗов / Е.А. Дубровская, Т.Г. Казакова, Н.Н.Юрина и др. ; Под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
3. Запорожец, И.Д. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника / И.Д. Запорожец. – М.: , 1985. – 186с.
4. Фокина, Т. Программа художественно-эстетического развития дошкольников / Т. Фокина // Дошкольное воспитание. – 1999. –№ 1. – С. 35-38.
5. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1995.

*Алексеева А.Н., студентка ЧГПУ им.И.Я.Яковлева
Научный руководитель: Михайлова С.Г.,
канд.пед.наук, доцент ЧГПУ им.И.Я.Яковлева
г. Чебоксары*

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЮЖЕТНЫМ КАРТИНАМ

Особенности методики развития связной речи у детей 4-5 лет с использованием сюжетных картин нашли отражение в трудах В.В. Гербовой[1], Ф.А.Сохиной[2], Т.А. Ткаченко[4], О.С. Ушаковой, Е.А Смирновой [5] и др.

По их данным дети 4-5 способны самостоятельному составлению рассказов по сюжетным картинам, а мы решили узнать на практике, на сколько развита у детей связная речь.

Цель нашей работы заключалась в формировании связной речи у детей среднего дошкольного возраста рассказыванию по сюжетным картинам.

Диагностическая работа была выполнена на базе МБДОУ «Детский сад №41» г.Чебоксары. В исследовании приняли участие 20 детей экспериментальной группы(8 мальчиков и 12 девочек) и 20 детей контрольной группы(11 мальчиков и 9 девочек).

Для исследования рассказывания по сюжетным картинам была использована методика «Уровень развития связной речи» Ушакова О.С, Струнина Е.М. [3] В ходе использования этой методики было 4 вида занятий: «Кукла», «Мяч», «Собака», «Моя семья».

Эта методика предназначена для выявления связной речи детей 4-5 лет, используя эту методику, ребенок проходил 4 типа задания, где он описывал наглядные картинки.

Данная методика предполагает общую систему оценки развития связной речи по 3-балльной шкале. Баллы выставлялись, исходя из ответов детей:

- 3 балла – ребенок чувствует себя достаточно уверенно и не требует подсказок при ответах;
- 2 балла – ребенок чувствует в своих ответах сомнительность, и требовались незначительные подсказки;
- 1 балл – ребенок чувствовал себя не комфортно и отвечал однотипными предложениями.

В результате исследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень развития его речи. Нами были введены обозначения уровней речевого развития: высокий, средний, низкий уровень по всем 4 заданиям:

Высокий уровень (от 9 до 12 баллов):

- У ребенка правильно сформулированные предложения, не отвлекается на другую деятельность, умеет выражать свои мысли, связанные предложения,

проявляет самостоятельную инициативу при рассказывании, не требует помощи взрослого, обширно описывает картинку в целом.

Средний уровень (от 5 до 8 баллов):

- Ребенок умеет слушать речь, при описании допускает ошибки и незначительные паузы, чаще пользуются не связными между собой фразами, не уверен в своих ответах.

Низкий уровень (от 0 до 4 балла):

- Ребёнок отвлекается на другую деятельность, не знает, как сформулировать предложения, малоактивен при общении.

Результаты исследования будут показаны в процентном соотношении по каждой группе и по каждому заданию отдельно.

Задание 1 «Кукла»

Экспериментальная группа:

- Низкий уровень – 5%
- Средний уровень – 55%
- Высокий уровень – 45%

Контрольная группа:

- Низкий уровень – 10%
- Средний уровень – 60%
- Высокий уровень – 30%

Результаты говорят о том, что большинство детей не правильно составляют предложения, отвечают однотипными предложениями, отсутствует объёмность в предложениях.

Высокий уровень представлен тем, что ребёнок без подсказок справлялся с заданием, он не уходил в другой вид деятельности. Для выявления этого уровня детям задавались такие вопросы : Какая кукла? Что с ней можно делать? Как с ней играют?

На среднем уровне дети чаще чувствовали неуверенность в своих ответах, малоактивны в общении.

При низком уровне, ребёнок отказывался отвечать на заданные вопросы, отвлекался на другую деятельность, дети с нежеланием выполняли работу. Трудность заключалась в том, что дети не понимали, какие действия им следует делать.

Задание 2 «Мяч»

Экспериментальная группа:

- Низкий уровень – 5%
- Средний уровень – 60%
- Высокий уровень – 35%

Контрольная группа:

- Низкий уровень – 15%
- Средний уровень – 60%
- Высокий уровень – 25%

В результате этого исследования можно сказать, что детям знакомо слово «Мяч», особенно мальчикам, и имеют очень хорошие представления, у большинства предложения были взаимосвязаны.

Высокий уровень был у таких детей, которые правильно составляли предложения, справлялись с заданием без подсказок. Были заданы следующие вопросы детям: Какой он? Для чего он нужен? Что с ним можно делать?

На среднем уровне, детям требовалась подсказка, многие дети говорили, что она просто круглая. Или же описывали только признаки (чёрный, белый).

Низкий уровень был у меньшинства детей, которые описывали отдельные слова (мяч, круглый). Также не хотели отвечать на заданные вопросы, отвлекались от темы. Это говорит о том, что не все дети могут сконцентрироваться при описывании картинки.

Задание 3 «Собака»

Экспериментальная группа:

- Низкий уровень – 20%
- Средний уровень – 35%
- Высокий уровень – 45%

Контрольная группа:

- Низкий уровень – 25%
- Средний уровень – 40%
- Высокий уровень – 35%

Детям придумывали рассказы о собаке. Ответы были разного характера.

Высокий уровень был у таких детей, которые без подсказок составляли описание собак и рассказы о них, некоторые дети придумывали имена своим героям.

Средний уровень был выявлен у детей, которые перечисляли качества и действия.

Под низким уровнем дети, описывали собаку в 2-3 словах, что это собака и она большая или же коричневая. Дети чувствовали стеснительность при своих ответах.

Задание 4 «Умение составлять рассказ по заданной теме»

Экспериментальная группа:

- Низкий уровень – 5%
- Средний уровень – 25%
- Высокий уровень – 70%

Контрольная группа:

- Низкий уровень – 25%
- Средний уровень – 30%
- Высокий уровень – 45%

Перед детьми было следующее задание, им нужно было составить рассказ о своей семье.

Многие дети справлялись с таким видом задания, рассказывали о семье, кто у них есть дома, что они любят делать в свободное время, в какие игры играют, у таких детей был высокий уровень развития связной речи.

Помимо этого, были дети, которые рассказывали с помощью взрослого, нужно было задавать наводящие вопросы, чтобы дети смогли справиться с таким родом задания, у таких детей был средний уровень развития связной речи.

Низкий уровень был у детей, у которых нет словарного запаса, отвечали на вопросы односложно. Им требовалась прямая помощь взрослого.

Исходя из результатов исследования, можно отметить, что дети в экспериментальной группе смогли справиться с заданиями с лёгкостью, лишь некоторым детям нужно было задавать наводящие вопросы. А в контрольной группе нужно было задавать детям наводящие вопросы. В обеих группах картины вызывали интерес к детям, но связная речь не у всех корректна, не все дети смогут формулировать правильные предложения.

В ходе исследования, можно выявить следующие выводы:

- В целом, картины были интересны для детей, воспринимаемы для них.
- Больше всего детям понравилось 4 задание, где детям нужно было описать семью, не только на картинке, но и про свою семью. Детям нравилось рассказывать, как они проводят время вместе с семьёй.
- Наиболее сложным заданием для детей было 1 задание, где у детей возникало большинство вопросов о кукле, не все дети различали цвета. Таким образом, нам следует проводить дальнейшую работу для детей со средним и низким уровнем, чтобы улучшить результаты в ходе исследования.

Список литературы

1. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду: Программа и методические рекомендации / Под ред. В.В. Гербовой, М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой. - М.: Мозаика-Синтез, 2006.
2. Сохина, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 2012. — 223 с.
3. Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
4. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи: Альбом дошкольника / Под ред. Т.А. Ткаченко. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. -40 с.
5. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду: Программа развития / Под ред. О.С. Ушаковой. - М.: Сфера, 2006. - 56 с.

*Алиева Г., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КНИГИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность проблемы развития познавательных интересов определяется современным социальным заказом общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения, который касается не требований к конкретным знаниям, а новых универсальных способностей, сформированных стойких познавательных мотивов, основным из которых является познавательный интерес. При этом, одним из основных показателей развития и степени подготовки ребенка к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста является уровень сформированности у них интереса к математике.

Нормативные документы в области дошкольного образования также уделяют особое внимание формированию познавательного интереса детей дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) от 17.10.2013 года № 1155 [1] в качестве одного из принципов выделяет формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка через его включение в различные виды деятельности, что подчеркивает важность воспитания познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в математической сфере.

Однако проблема воспитания интереса старших дошкольников в математической сфере и выбора дидактических средств для этого - одна из наименее разработанных на сегодня методических проблем дошкольной педагогики.

Одним из важнейших дидактических средств воспитания интереса старших дошкольников в математической сфере выступает познавательная книга математического содержания.

При воспитании интереса к математике у старших дошкольников познавательные книги выполняют разнообразные функции: реализуют принцип наглядности; трансформируют и подают абстрактные математические понятия в доступной для дошкольников форме; помогают дошкольникам овладевать способами действий, необходимыми для возникновения элементарных математических представлений; способствуют накоплению у детей опыта чувственного восприятия свойств, отношений, связей и зависимостей, помогают осуществить постепенный переход от конкретного к абстрактному; дают возможность воспитателю организовывать учебно-познавательную деятельность дошкольников и управлять этой работой, развивать у них желание

получать новые знания, овладевать счетом, измерением, простейшими способами вычисления и т. д.

Проблемой познавательного развития детей дошкольного возраста занимались Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В.Запорожец, Т.А. Куликова Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др. На протяжении XX века активно разрабатывались вопросы использования книг с математическим содержанием с целью воспитания познавательного интереса дошкольников такими авторами, как Ф.Н. Блехер, З.А. Михайлова, Л.Г. Петерсон, Е.Я. Фортунатова, Л.К. Шлегер и др. В искусствоведческих (Н.Н. Куприянов, В.А. Ватагин, К. И. Чуковский и др.) и психолого-педагогических (А. В. Запорожец, Р. И. Жуковская, Е. А. Флерина, В. А. Езикеева и др.) работах представлены основные требования к книге для детей, изучены особенности книги как средства воспитания познавательного интереса дошкольников.

Но все же, несмотря на значительное количество работ ученых, комплексного исследования применения познавательной книги математического содержания в целях воспитания интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста проведено не было. Поэтому проблемой практических педагогов является недостаточность разработки методики по применению познавательной книги для воспитания интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста.

Проблема познавательного интереса - одна из актуальных в психолого-педагогической науке. Интерес, как сложное и очень значимое для человека образование, имеет множество трактовок в своих психологических определениях, он рассматривается как:

- избирательная направленность внимания человека (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо) [1, с. 189];
- проявление его умственной и эмоциональной активности (С.Л. Рубинштейн) [2, с. 189];
- активатор разнообразных чувств (Д. Фрейд) [2, с. 189];
- активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру (Н.Г. Морозова) [3, с.11];
- специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательностью (А.Г. Ковалев) [4, с. 88].

Познавательная книга математического содержания является важнейшим дидактическим средством в воспитании познавательного интереса старших дошкольников при освоении ими элементарных математических представлений [5].

В соответствии с ФГОС ДО формирование элементарных математических представлений – формирование первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени [1].

Познавательная книга является своеобразным (учителем), выступает «наглядной опорой» деятельности и обеспечивает активизацию интереса детей к информации, представленной в ней. Часто такие книги адресованы родителями и используются в семье в процессе и совместной деятельности воспитателя и детей. Относительно математического развития дошкольников ценность познавательной книги заключается в особой форме наглядности передаваемого в ней содержания.

В познавательной книге возможно представление математического содержания в наглядной форме: в литературном сюжете, посредством ярких образов персонажей, через создание проблемных ситуаций, к решению которых можно привлечь детей; изобразительными средствами иллюстрации; такая «двойная» наглядность очень «созвучна» возрастным особенностям дошкольников (эмоциональность, доминирование наглядно-образного мышления, предпочтение игровой деятельности) [6].

С учетом возрастных особенностей разрабатываются познавательные книги с целью освоения математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

При этом усиление познавательного начала (насыщение математическим, экономическим, естественнонаучным содержанием) не должно снижать художественной ценности произведения [6].

Книга представляет собой синтез искусств (литературы, графики, полиграфии), и образ, представленный в ней, воспринимается детьми в единстве различных средств выразительности (слова и иллюстрации).

Данные средства усиливают друг друга, способствуют созданию более яркого «обогащенного» образа, облегчают его понимание, способствуют развитию познавательного интереса.

Обобщая все многообразие познавательных книг с математическим содержанием, направленных на воспитание познавательного интереса, условно можно выделить:

- 1) книги, ориентированные на обогащение математических представлений дошкольников;
- 2) книги, обеспечивающие развитие умений, логических операций [7, с. 193].

К первой группе книг относятся различные альбомы (например, «Формы», «Противоположности»), познавательные энциклопедии. Для них ведущей является функция представления новой информации. В зависимости от возраста детей, которым адресованы книги-альбомы, варьируются содержание и цели их применения. Альбомы для детей раннего и младшего возраста направлены на обогащение сенсорных впечатлений и наглядное представление осваиваемых эталонов (формы, цвета). Основная задача детей - рассмотреть изображения, соотнести, например, форму предмета и геометрическую фигуру, запомнить слова (вверху - внизу, большое - маленькое) [7, с. 193].

Для детей более старшего возраста (пяти-семи лет) используются различные познавательные книги энциклопедического характера (например, тематические - «Как измеряли время раньше?»), которые позволяют расширить и углубить представления дошкольников о средствах и способах измерения, нумерации и т.п. Как правило, в данных энциклопедиях информация представлена в занимательной форме; книги содержат иллюстрации и образные примеры, рассчитанные на особенности старших дошкольников и младших школьников. Энциклопедические варианты книг сами по себе являются средством активизации интереса детей к познанию нового. Объем книги, формат (обычно А4), множество различных фотографий и рисунков, факты, рассчитанные на «зону ближайшего развития», вызывают познавательный интерес дошкольников. Представление информации по главам обеспечивает лимитирование времени и содержания занятий с детьми [8, с. 12]. В ряде книг новая информация представлена в занимательной оболочке - в форме сюжета сказки, истории (Ж. Житомирский, Л. Шеврин «Математическая азбука» (М., 1980), Генденштейн Л.Э. Алиса в стране математики. (1994) и др. [17]). Для данных книг характерна интеграция художественных средств (художественная литература и иллюстрации) и познавательной составляющей (информации логико-математического характера). Как правило, в данных книгах присутствуют «сквозные» персонажи, участвующие во всех эпизодах и близкие опыту детей; сюжеты и эпизоды часто аналогичны детской жизнедеятельности или повторяют сюжетные линии известных детям произведений. Идентификация детей с персонажами вызывает эмоциональные переживания и желание помочь персонажу (подсказать, решить задачу, вместе с ним узнать что-то новое и т. п.). Содержание, как правило, структурировано по главам, которые моделируют последовательность занятий с детьми [9, с. 54].

Ко второй группе можно условно отнести разнообразные книжки-альбомы для дошкольников, предусматривающие выполнение детьми заданий. Например, книги З.А. Серовой [2, 10], Шевелев К. «Ювентик в стране чисел и цифр» [11].

Подобные пособия и книги также могут быть тематическими или представлять задания в сюжетной форме (путешествия персонажей; сказки и истории, в процессе которых детям предстоит выполнить ряд заданий). Для создания мотивации и активизации интереса детей к выполнению заданий используются персонажи. Как правило, задания в таких книгах представлены в порядке усложнения.

Обобщенный анализ данных позволяет выделить ряд требований к книге математического содержания. Книга должна: быть доступной по содержанию, представлениям и форме; соответствовать санитарно-гигиеническим требованиям (размер, используемые материалы и краски, качество и размер рисунков и т. п.); иметь педагогическую ценность и позволять решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи в единстве; содержать усложняющееся и последовательно представленное математическое

содержание; обеспечивать «зону ближайшего развития»; способствовать формированию реалистичных представлений об объектах мира [3].

Также желательно, чтобы книга для дошкольников была красочной; содержала интересный сюжет или задания, ориентированные на имеющийся опыт детей; представляла содержание разделами (главами, страницами) для эффективной организации деятельности детей; предусматривала различные по содержанию задачи (дорисовать, придумать самостоятельно, проанализировать образец и т. п.) и вариативные задания (усложняющиеся аналоги).

В старшем дошкольном возрасте расширение самостоятельности детей, их познавательных интересов, а также освоение ими средств и способов познания определяет возможность более широкого использования познавательной литературы. Книги математического содержания должны располагаться в «уголке книги» (или «уголке познавательного развития»). Желательно книги расставить в алфавитном порядке, как в библиотеке, или по темам. Воспитатель показывает детям, как из книги можно получить ответы на самые сложные и интересные вопросы. У детей должна быть возможность воспользоваться ими в любой момент [12].

Таким образом, познавательная книга математического содержания является важнейшим дидактическим средством в формировании интереса к математике у старших дошкольников при освоении ими элементарных математических представлений.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: учебник / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова. – М.: Юрайт, 2016. – 411 с.
3. Михеева, Е.В. Современные технологии обучения дошкольников / Е. В. Михеева. – Волгоград: Учитель, 2013. – 223 с.
4. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика [Текст] / Н.А. Виноградова. – М.: Форум, 2012. – 256 с.
5. Психологический практикум «Тестируем детей» / сост. Т.Г. Макеева. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 123 с.
6. Шевелев, К. Ювентик в стране чисел и цифр / К. Шевелев. – М.: Ювента, 2006. – 32 с.
7. Шкарупова, О.В. Дидактические средства математического развития дошкольников / О.В. Шкарупова [Электронный ресурс] – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/28>.
8. Корешкина, О.В. Развитие у детей 6-7 лет внимания посредством познавательных книг математического содержания / О.В. Корешкина // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы 3-й науч.-практ. конф. (заоч.) с междунар. участием, посвящ. 80-

летию со дня основания Ульян. гос. пед. ун-та им. И. Н. Ульянова, 20-21 апр. 2012 г. – Ульяновск, 2012. – Ч. 1. - С. 193-198.

9. Лаврова, Л.Н. Развитие математического мышления в дошкольном детстве / Л.Н. Лаврова, И.В. Чеботарев // Региональное образование: современные тенденции. – 2016. – № 2 (29). – С. 54–61.

10. Минкевич, Л.В. Математика в детском саду: старшая группа / Л.В. Минкевич. – М.: Скрипторий, 2012. – 94 с.

11. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. – М.: Дрофа, 2013. – 261 с.

12. Михайлова, З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова. – СПб.: Детство-пресс, 2008. – 384 с.

*Бобровникова Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,
старший преподаватель СурГПУ,
г. Сургут*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня весь мир стоит перед проблемой сохранения интереса к книге, к чтению как процессу и ведущей деятельности человека. На сегодняшний день актуальность решения данной проблемы очевидна, ведь чтение связано не только с грамотностью и образованностью, оно формирует идеалы, расширяет кругозор, обогащает внутренний мир человека. В условиях, когда создаются целые электронные библиотеки, трудно заставить ребёнка взять в руки книгу. Однако необходимо находить интересные формы работы по приобщению детей к чтению, начиная с младшего дошкольного возраста, увлекая этим видом деятельности не только дошкольников, но и родителей. Проблема приобщения детей к чтению рассматривается и в современных нормативных документах. В частности, в ФГОС дошкольного образования обозначена образовательная область «речевое развитие», в которой прописан ряд задач: знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; развитие у детей индивидуальных литературных предпочтений; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха.

По мнению ученых, интерес к чтению – это активное отношение читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг. Проблема обучения чтению детей старшего дошкольного возраста одна из важнейших психолого-педагогических проблем, изучением которой занимались многие отечественные (П. П. Блонский, Д.Б. Эльконин, Н. А. Мечинская, Л.С. Славина, Г. Н. Кудина, Г. А. Цукерман и др.) и зарубежные ученые (М. Коул, Дж. Мортон).

Огромную роль в решении проблемы формирования интереса к чтению, на наш взгляд, играет семья, её традиции. Заинтересованность родителей в эффективном развитии ребёнка приводит к тому, что в доме появляются детские книги, обеспечивающие возможность плодотворного общения, передачи опыта. Семейное чтение даёт возможность не только просвещать, развлекать, информировать. Умение слушать, сочувствовать, сопереживать формируется именно в минуты коллективного восприятия произведения. Старшие члены семьи демонстрируют своё отношение к персонажам, событиям, языку произведения.

Как отмечает Н.С. Карпинская, детская литература играет огромную роль в становлении ребенка как личности и на каждом возрастном этапе имеет своё особое значение. Кроме того, книга рассматривается как важное средство формирования у ребенка целостной картины мира, ценностных представлений, литературной речи, художественного вкуса. Проблема в том, что «у взрослых, находящихся рядом с ребенком, – отмечает З.А. Гриценко, – почти отсутствует потребность в чтении, в общении с искусством, в собственном творческом выражении». Как следствие у современного ребенка зачастую нет примера, которому он мог бы следовать, нет необходимой для естественного развития тяги к книге и чтению и художественному слову среды. Поэтому в дошкольном учреждении и семье необходимо планировать и вести образовательную деятельность, направленную на формирование интереса к книге и чтению у дошкольников.

С целью установления контактов с семьей, для обеспечения единства в работе по приобщению детей к чтению художественной литературы мы выявили следующие формы работы, которые на наш взгляд, направлены на просвещение родителей в данном вопросе. В условиях дошкольных образовательных организаций необходимо проводить лекции, беседы, круглые столы с родителями на темы: «Детские страшилки, детективы: вред или польза?», «Чтобы дети росли здоровыми», «Взрослый-ребенок-книга» по произведениям К. И. Чуковского, конкурс «Моя любимая книжка», «Книжки-малышки про здоровье», и др. Вместе с родителями можно устроить уголок чтения. Родители могут приносить яркие книги по теме недели, которые можно было не только почитать и рассмотреть в группе, но и обменяться книгами для чтения дома. Одним из направлений образовательной работы с детьми, в процессе ознакомления с художественной литературой, можно использовать метод моделирования. При ознакомлении со сказками, рассказами, стихами вместе с детьми их моделируем, что позволяет повысить интерес к произведению, понять его содержание, последовательность событий в сказках. Так, при знакомстве детей с русскими народными сказками, используется модель "Волшебные кружочки". После рассказывания воспитателем сказки с использованием настольного или пальчикового театра, детям предлагается повторить сказку. Каждому ребенку раздается листок с нарисованными кружками по количеству персонажей сказки. Предлагает их рассмотреть и поиграть в волшебников, превратив кружки в героев сказки. В старшей группе

уже используются мнемодорожки и мнемотаблицы. Такой метод необходимо предложить родителям использовать дома с детьми и провести практикум.

Для того, чтобы выявить наличие интереса к книге нами проводилось наблюдение за детьми в разных видах самостоятельной деятельности. Цель наблюдения: выявить место интереса к чтению и читательских интересов среди других интересов, изучить влияние читательских интересов на содержание разных видов деятельности.

В ходе наблюдения за дошкольниками мы обращали внимание на то, как часто и кто из детей подходит к книжному уголку, проявляют ли дети интерес к книгам, подходят ли с просьбой рассмотреть и прочитать книгу. По результатам исследования мы пришли к выводу, что 30% детей проявляют стремление к постоянному общению с книгой, испытывают явное удовольствие при слушании литературных произведений. Данные дети обнаруживают избирательное отношение к произведениям определённой тематики или жанра, рассматривают иллюстрации в книге, причем не только связывают предмет и изображение, но и отождествляют их.

Такая же часть детей с интересом слушает чтение книги, но испытывает затруднения при слушании более сложных видов произведений (реалистические рассказы, лирическое стихотворение и так далее). Дети рассматривают иллюстрации, отождествляют предмет и изображение, демонстрируют интерес к тексту произведения. Они рассматривают и комментируют картинки в книге, совместно со взрослым, иногда самостоятельно, однако книга вызывает не долгий интерес.

К сожалению, 40% детей предпочитает слушанию чтения другие занятия. Книга в основном вызывает интерес в качестве игрушки. Положительно откликается на предложение послушать чтение или рассказывание, но тяготения к общению с книгой не испытывает.

Для того, чтобы выявить какое место занимает книга в жизни ребенка была предложена методика: «Выбери любимое занятие». Цель: выявить какое место книга занимает в жизни ребенка. Каждому ребенку в группе мы предлагали картинки, которые необходимо расположить по степени важности для себя. Детям задавались вопросы: «Твоё любимое занятие дома? В детском саду?». По результатам данного задания нами были выявлены следующие результаты. 30% детей считают чтение самым важным занятием в своей жизни, картинку с изображением как ребенок слушает чтение взрослого ставили на первое место, а все остальное – второстепенно. Дети ставили картинку с чтением на второе место, а на первое картинку с игровой деятельностью и с затруднением объяснили причину своего выбора. Около 40% детей поставили картинку с чтением почти на самое последнее место, некоторые затруднялись объяснить свой выбор, а остальные поясняли, что книги им совсем не интересны и считают чтение скучным занятием.

Таким образом, мы выяснили, что у большинства детей все – таки имеется осознанный интерес к чтению. Хотя в предыдущих исследованиях эти же дети показывали не лучший результат, но все же у них имеется любимая

книга и они имеют свое определенное отношение к художественной литературе.

Далее провели анкетирование педагогов с целью выявить состояние работы по данной проблеме в ДОО. В анкетировании приняли участие 10 педагогов. Анализ результатов анкетирования позволил выявить, что педагоги испытывают затруднения в работе по формированию интереса к чтению, так как имеют небольшой запас методических пособий. Сотрудничество с родителями по данному вопросу в полной мере не осуществляется. Большинство педагогов акцентируют свое внимание на других областях развития детей. Анкетирование родителей по данной проблеме показало, что необходимость формирования интереса к чтению ими осознается, однако родители не всегда обращают на это внимание. Не все родители объясняют своему ребенку, как полезно чтение.

Таким образом, на основании проведенного нами исследования по выявлению исходного уровня сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод, что у многих детей интерес к чтению сформирован недостаточно. Педагоги и родители недостаточно компетентны в вопросе формирования интереса к чтению у детей. Также, не у всех родителей сформировано мнение о важности чтения своим детям, не имеют представления о том, как лучше формировать интерес к художественной литературе. Поэтому, мы считаем, что необходима организация совместной работы педагога не только с воспитанниками, но и с родителями. Как бы методично педагоги не обучали дошкольников чтению в дошкольной образовательной организации, всё-таки большую часть времени они проводят в кругу семьи, где родители им читают то, что имеется в домашней библиотеке.

Таким образом, дети, как губки, впитывают в себя всё лучшее, к чему призывают книжные герои. И пусть они, благодаря книгам, становятся не только образованными, но ещё и верными, как Герда, стойкими, как оловянный солдатик, и трудолюбивыми, как Золушка. А самое главное - счастливыми!

Список литературы

1. Гриценко, З.А. Ты детям сказку расскажи. Методика приобщения детей к чтению / З.А.Гриценко. - М: Линка-Пресс, 2003. – 176 с.
2. Колобова, О. А. Эффективные формы и методы работы по развитию интереса к художественной литературе у детей среднего дошкольного возраста / О. А. Колобова. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 37-45.
3. Национальная программа поддержки и развития чтения / межрегиональный центр библиотечного сотрудничества ООО «Стратегика». – М.: Эксмо, 2007. – 19 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с последними изменениями и дополнениями на 2016 год. – М.: Эксмо, 2016. – 160 с.

*Бобырь Н.Ф., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ИГРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном, так стремительно развивающемся интеллектуально и технически мире очень важно уже с раннего возраста развивать основы безопасного поведения.

Желание ребёнка самостоятельно выполнять те же действия, что и окружающие его люди, активно подражать всему, что делают взрослые, является новым свойством, которое появляется в детской психике к окончанию дошкольного периода детства. Возросшие возможности позволяют ребёнку выбирать тему и намечать замысел игры, обустроить игровое пространство при помощи предметов, использовать различные атрибуты. Тем сильнее его желание использовать в своих действиях не предметы-аналоги а настоящие, а также переносить игру из игрового пространства в реальное. Однако часто это желание наталкивается на запреты со стороны взрослых, так как ребёнок может воспроизвести далеко не всё, что видит. Фактически ребёнку разрешается проявлять собственную инициативу только в пределах игры и с игрушками. Во всех остальных случаях он должен подчиняться требованиям взрослых, которые всеми силами стараются уберечь детей от возможных нежелательных последствий проявления детской инициативы.

Задача взрослых состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребёнка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. Поэтому недостаточно сформировать у дошкольников представления об опасных для жизни и здоровья предметах и явлениях, которые встречаются в окружающем нас мире и объяснить причины категорических запретов взрослых. Необходимо научить детей распознавать опасности и их источники, отрабатывать навык – соблюдать определённые правила, разбирая, проигрывая с ними предполагаемые неожиданные ситуации. Поскольку ребёнок 6-7 лет вполне усваивает образцы поведения и виды деятельности и получает свободу в оперировании ими. Кроме того, на данном этапе впервые появляется целостное планирование: ребёнок может до начала действий составлять план их выполнения и последовательно реализовать его, нередко корректируя по ходу осуществления.

Согласно части 1 статьи 64 нового Закона «Об образовании в РФ», дошкольное образование должно быть направлено на охрану и укрепление здоровья дошкольников».

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально-

коммуникативное развитие» ставятся задачи по формированию у детей дошкольного возраста основ безопасного поведения в быту, социуме, природе».

20 января 2016 года в рамках видеоконференции Губернатора ХМАО-Югры Наталья Комарова отметила, что было одной из тем, которую Югра поднимает на федеральном уровне – обучение детей практическим навыкам безопасности жизнедеятельности. В регионе предлагается проводить практические курсы для обучения навыкам поведения в чрезвычайных ситуациях.

Изучением вопроса развития основ безопасного поведения и разработкой методических рекомендаций занимались Авдеева Н.Н., Алексеев Г.В., Артемьева А.А., Белая К.Ю., Князева О.Л., Козловская Е.А., Королёва Н.И., Степаненкова Э.Я., Стёркина Р.Б., Тимофеева Л.Л., Хромцова Т.Г. и многие другие.

Формируя умения действовать в конкретных обстоятельствах на основе приобретённых ранее знаний и опыта целесообразно обсуждение с детьми определённых ситуаций. С детьми можно обсуждать ситуации, увиденные в реальной жизни или в литературных произведениях, происходившие на самом деле или смоделированные кем-либо. Возможно погружение детей в ситуации: игровые, проблемные, морального выбора, общения и взаимодействия.

Проблемные ситуации обладают развивающим эффектом, так как требуют от детей проявления различных личностных качеств: активности, самостоятельности, произвольности, эмоциональной отзывчивости и других. Проблемные или обучающие ситуации могут стать частью занятия, наблюдения, проекта, экскурсии. Но поскольку всё-таки ведущей деятельностью детей дошкольного возраста остаётся игра, то именно игровая ситуация занимает предпочтительное место в развитии у детей безопасного поведения. Тем более, что именно игровые действия способны вызывать у ребёнка наибольший интерес и мотивацию.

Поэтому именно в игровой образовательной ситуации в первой её структурной единице – завязке игрового сюжета возможно полное погружение ребёнка в учебную задачу и принятие её, через эмоциональный отклик и интерес к сюжету ситуации. Что послужит мощнейшей мотивацией к дальнейшей деятельности ребёнка.

Именно игровая ситуация поможет обеспечить участие всех детей в решении учебных задач – второй структурной единице образовательной ситуации, то есть включение обучающихся в непосредственную деятельность, способствующую развитию безопасного поведения: через определение опасности и применение элементарных навыков безопасного поведения в неожиданных ситуациях. Тем более, что игровая образовательная ситуация предусматривает, как подгрупповую, так и фронтальную форму работы с детьми.

Игровая ситуация будет способствовать более активному и эмоциональному завершению образовательной ситуации через самооценку и

взаимную оценку полученного результата детской деятельности и вызовет у детей удовлетворение от решения проблемы.

Игровая ситуация может использоваться как самостоятельная единица педагогического процесса, а также может лечь в основу сюжета ролевой, режиссёрской театрализованной игры и даже самостоятельной деятельности детей. Что позволяет использовать её в любое удобное время организации образовательной деятельности.

Воспитателю следует помнить, что игровая образовательная ситуация – это форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определённых задач развития, воспитания и обучения, через создание насыщенной предметной среды, направление активности детей на культурные практики и организацию совместной деятельности по освоению способов действия.

Но не стоит забывать и то, что всё же основную ответственность за воспитание детей несут родители. Все остальные воспитательные институты – должны дополнять, поддерживать, направлять их воспитательную деятельность.

Взаимодействие в данном случае рассматривается как способ организации совместной деятельности между субъектами, то есть сотрудничество. И поэтому надо активно вовлекать родителей в процесс воспитания безопасного поведения детей: через помощь в обогащении знаний во время семейного посещения различных выставок, выходов на природу, в общественные места с обсуждением безопасного поведения, чтении художественной литературы, просмотров телепередач, художественных и документальных фильмов поскольку образовательная ситуация возникает не на пустом месте, а включает рефлексию осознания того, что дети умели раньше, чему научились сейчас, какие чувства и эмоции возникли по ходу ситуации; в создании необходимой для игровых образовательных ситуаций предметно-развивающей среды в группе детского сада и дома, а также непосредственное участие в игровых образовательных ситуациях, как равноправных партнёров.

Таким образом, именно в игровой образовательной ситуации, умело организованной взрослыми, через яркий игровой сюжет или привлечение литературного персонажа с определённой проблемой безопасности жизнедеятельности, возможно, уловить связь мотива и результата безопасного поведения в силу, того, что она непродолжительна, а действия в игровой ситуации дети основывают на личном жизненном опыте или опыте героев знакомых литературных произведений, фильмов и так далее.

Список литературы

1. Авдеева, Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, Н.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 144 с.
2. Белая, К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников: Учебно-методическое пособие для занятий с детьми 2 – 7 лет / К.Ю. Белая. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. – 64 с.

3. Бордачева, И.Ю. Безопасность на дороге: Плакаты для оформления родительского уголка в ДОУ: Наглядно-дидактическое пособие / И.Ю. Бордачева - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
4. Граница, Ж.В. Цель образовательных развивающих ситуаций в воспитательно-образовательном процессе ДОУ. Работа с дошкольниками. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/661302/>
5. Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста: Планирование работы. Беседы. Игры / – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 240 с.

*Волкова К.С., студентка СурГПУ
научный руководитель: Якоб С.А.,
преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО С СЕМЬЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня для всех стало очевидным, что межнациональное общение – одна из сложнейших, если не самая сложная проблема общественного бытия, которую мы ощущаем каждый день в различных регионах страны. Ни в какой другой сфере, как в этой, не отражаются так остро конкретные, порой непредсказуемые, противоречивые действия людей.

Не случайно первое десятилетие двадцать первого века было объявлено ЮНЕСКО десятилетием культуры мира и ненасилия. Для обеспечения мира необходимо воспитание в каждом не только межрасовой, межконфессиональной и межнациональной толерантности, но и искреннего интереса к культуре всех народов Земли. Формирование культуры межнационального общения становится важнейшей составной частью нравственного воспитания подрастающего поколения.

Воспитание дружелюбного отношения к сверстникам и людям разных национальностей начинается с раннего детства. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в §1 «Общие положения» п. 1.6. говорится, что «стандарт направлен на решение нескольких задач, одна из которых - «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей» [2].

Детская непосредственность, ограниченный жизненный опыт, и, прежде всего, слабо развитые гуманные отношения, отсутствие необходимых представлений о культуре общения - таковы, вероятно, основные причины названных отрицательных проявлений. Как правило, они бывают навеяны взрослыми, тем более во время острых коллизий в сфере этнонациональных

отношений, поэтому, воспитание этики межнационального общения детей с другими национальностями следует начинать уже в дошкольном возрасте и обязательно при взаимодействии с родителями.

Проблемой формирования культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста занимались Т.Ф.Бабынина, Л.В. Коломийченко, Ю.Г. Чудинова, Ф.М. Маматова, А. Н. Джуринский.

Культура межнационального общения есть не что иное, как высокая степень совершенства и развития этих отношений, которые проявляются в межнациональных и духовных связях разных народов, в соблюдении определенного нравственного такта и взаимной уважительности людей различных национальностей друг к другу, в их общении и недопустимости кого-либо пренебрежения к языку, национальным обычаям и традициям других народов [9, с. 67]. Таким образом, к содержанию культуры межнациональных отношений следует отнести:

- уважение к людям различных национальностей;
- соблюдение нравственного такта по отношению к языку, национальным обычаям и традициям других народов;
- проявление интереса к достижениям культуры и жизни других государств и народов;
- стремление развивать общечеловеческие ценности[3, с. 37].

Культура межнационального общения детей старшего дошкольного возраста, рассматривается нами как – единство познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер ребенка, отражающих соответственный возрасту уровень представлений детей о Родине, людях разных национальностей, эмоционального – положительного отношений к ним и способы межнационального общения в различных видах деятельности.

Данное понятие представлено нами следующими критериями и показателями:

- представления детей о Родине, ХМАО- Югре, городе Сургуте, истории и культуре своего народа, определяющее в дальнейшем воспитание чувства патриотизма, интереса и любви к Родине;
- эмоционально – ценностные отношения к культуре народов и детям другой национальности, лежащие в основе воспитания чувства дружбы народов, гуманных и уважительных отношений к народам и нациям;
- поведение детей в межнациональном детском сообществе, отражающее способы межнационального общения, специфичные для конкретной нации и общие для всех детей, определяющие в дальнейшем становление опыта жизни на основе договора, диалога.

Межнациональное общение как социально – психологическое явление имеет и свою присущую ему специфику. В процессе межнационального общения, как отмечает Кадиева Р.И., человек приобщается к иной культуре, традициям, сближается с людьми других национальностей. В процессе такого общения у него рождается сознание сходства с представителями иной национальности. Это способствует преодолению негативных явлений в

национальном самосознании. Межнациональное общение- общение людей принадлежащих к разным национальным общностям, которые в процессе взаимосвязи обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами.

Современный культурный человек – это не только человек образованный, но и обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Важно формировать у подрастающего поколения умение строить взаимоотношения в процессе взаимодействия с окружающими на основе взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи, привычки такими, какие они есть, вызвать интерес к культуре других народов.

Каждый человек, как взрослый, так и ребенок, должен соблюдать основные принципы культуры межнационального общения.

1. Принцип «этнической индифферентности», то есть абстрагирование от национального фактора в межличностном общении.

К сожалению, следует констатировать, что в наши дни мы все чаще встречаемся с прямо противоположным поведением не только среди взрослых, но и среди детей. И внимание педагогов далеко не всегда акцентируется на этих случаях безнравственного поведения их подопечных, замыкаясь лишь в рамках дидактического образовательного цикла.

2. Такт в общении с людьми другой национальности.

Тактичный человек никогда не позволит себе оскорбить или унижить человека другой национальности, осмеивая традиции, обычаи его народа или используя анекдоты, шутки, поговорки о представителях другой национальности. Однако и этот принцип далеко не всегда реализуется в поведении детей дошкольного возраста.

3. Для человека любой национальности свойственно уважительно относиться к ритуалам, обрядам, обычаям, традициям своего этноса, и такое отношение должно быть призвано естественным и единственно нормальным.

У каждого этнического коллектива есть свои специфические традиции, которые для представителей другой национальности могут быть непонятны и даже казаться абсурдными. Однако, сколько бы ни возникало видимых оснований для обсуждения целесообразности соблюдения той или иной национальной традиции или обычая, никогда не следует навязывать человеку отрицательных оценок норм и установок его этнического коллектива.

4. Вступая в обсуждение национально-этнических проблем, необходимо четко осознавать тот объем знаний, которым располагаешь по данному вопросу. Чаще всего основные знания об этнической сфере жизни люди черпают из неадекватных источников: случайных встреч, публикаций в «желтой» прессе, рассказов других людей, а полученная таким образом информация распространяется на другую этническую группу в целом.

5. Необходимы знания об обрядах, ритуалах, обычаях той этнической группы, в среде которой проживает человек. Он сам должен освоить минимальные требования этикета, свойственные своему этническому

окружению. При этом особенно важными являются знание и соблюдение запретительных норм [9, с. 90]

Правила вежливости каждого народа – это очень сложное сочетание национальных традиций и обычаев. И где бы человек ни был, он должен уважать традиции национального окружения и вести себя в соответствии с их нормами.

Общение представителей разных стран, разных политических взглядов, религиозных воззрений и обрядов, национальных традиций и психологии, укладов жизни и культуры требует умения вести себя естественно, тактично и достойно.

6. Один из важнейших аспектов культуры межнационального общения – языковой. Знание языка основного этноса, в окружении которого живет человек, – это важнейший элемент культуры межнационального общения.

У дошкольников, кроме интереса, симпатии к сверстникам не только своего, но и других народов, необходимо воспитывать дружелюбие, уважение к людям разных национальностей, этику межнационального общения. Строгой границы в решении названных задач нет, поскольку, они взаимосвязаны: воспитывая симпатию к детям разных национальностей (в основном через любовь к матери, родным, близким людям; верность другу и любовь к родной природе), мы вызываем желание дружить с ними, раскрывая нравственные качества, воспитываем уважение к народам, которые они представляют. Важно дать детям правильные ориентиры в социальном окружении: о человеке судят не по его национальности, а по тому, каков он, по его делам и поступкам [4, с. 95].

Решение названных задач оказывается возможным благодаря усвоению детьми определенного круга знаний о нескольких (четырёх-пяти) народах, а именно:

1. Месте жительства каждого из них;
2. Их труде;
3. Быте (жилище, предметы быта, национальные кушанья);
4. Языке;
5. Народном творчестве (сказки, загадки и другие виды фольклора, подвижные игры);
6. Искусстве (песни, танцы, национальные костюмы, произведения художественной литературы и изобразительного искусства);
7. Нравственных общечеловеческих качествах народа [9, с. 55].

Воспитание этики межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста возможно посредством различных средств: традиции; художественная литература; сказки; пословицы и поговорки; национальные куклы; народные праздники; подвижные игры, с использованием национальных атрибутов; произведения искусства и др. [10, с. 100].

К универсальным средствам межнационального воспитания относятся народные праздники. Мир народной культуры многомерен и многообразен, он отражает ритмичность жизни и быта народа. Праздники являются одним из

древних элементов человеческой культуры, имеют общечеловеческие корни и при этом ярко выраженные национальные черты, что свидетельствует о развитии праздника как общественного явления. Обязательным атрибутом народных праздников являются народные игры. В работах исследователей, таких как А.П. Усова, Д.В. Менджеричская, А.К. Бондаренко, Т.Н. Гришина и др. подчеркивается необходимость широкого использования народных игр в работе с дошкольниками [11, с 118].

Исследователи народных игр отмечают, что они способствуют развитию таких качеств, как юмор, смекалка, сообразительность.

Хороводные, командные игры ориентированы на выработку согласованности действий для достижения результата (выигрыша). Игры, включающие упражнения — «делай как я», «пойми меня», — помогают понять другого человека, развивают «чувство локтя». Вместе с тем они оставляют возможность для личностного самовыражения (в выборе движения, речи, мимики).

Народные игры способствуют формированию у ребенка любви к родному краю, дому, воспитывают почтение и уважение к старшим, милосердие и сострадание, помогают освоить навыки общественного поведения. Нельзя не согласиться с утверждениями Д.Б. Эльконина, который считал, что систематическое обогащение детей знаниями о людях разных национальностей, воспитание к ним соответствующего отношения делают игру сферой «реальных социальных отношений» [6, с. 230].

М.И. Богомолова считает, что воспитанию этики межнационального общения способствует национальная кукла [4, с. 29]. С куклой в древности связывалась идея самой жизни. Народные куклы делились на обереги (охраняли детей от злых духов, оберегали от болезней и утрат), игровые (способствовали детскому развитию, учили установлению взаимоотношений между людьми, закладывали основы нравственных, гуманных качеств личности) и обрядовые (в символической форме знакомили с традициями, принятыми формами взаимодействия, являлись необходимым атрибутом возрастных инициаций). В ДОУ должен быть продуманный подход к подбору национальных кукол, которые сгруппировать их следующим образом: 1. Куклы, передающие характерные черты национальности; 2. Куклы, носящие имена любимых национальных литературных героев; 3. Куклы, которые своими костюмами и элементами атрибутов напоминают о труде, характере той или иной национальности [4, с. 29].

Народные танцы как элемент народной культуры также имеют огромное значение в национальном и межнациональном воспитании детей. Танцевальное искусство в той или иной степени, форме присутствует в культуре каждого этноса, этнической группы. Методика ознакомления детей дошкольного возраста с танцевальным фольклором предусматривает соблюдение ряда этапов: первый этап — эмоционально-познавательный этап, когда происходит познание культурных ценностей народа (отношение к природе, людям, миру в целом на основе ознакомления с праздниками, сказками, традициями); второй

этап – «игровой», когда дети постигают основы танцевальной культуры через игры, в которых используется инструментальная музыка, пение, простые танцевальные элементы, этюды для образной передачи сути движений; третий этап – «постановочный», подразумевающий изучение и исполнение народных танцев.

Полезны рассказы и беседы с детьми о народах, проживающих на территории России и в мире, знакомство с их культурой, историей, чтение художественной литературы. Познавая историю, дети узнают об общности исторического прошлого и настоящего своего и других народов, у них развивается чувство принадлежности к определенной культуре, сопричастности к событиям, происходившим и происходящим в своем городе и своей стране.

Дидактическая игра важна для приобщения дошкольников к культурным традициям народов и межнационального воспитания. Еще в конце XIX в. известный отечественный педагог П.Ф. Каптерев, анализируя имеющиеся в продаже детские игры и игрушки, отмечал важность использования игр в воспитании детей, в развитии их представлений о России и народах, ее населяющих [8, с. 429].

Межнациональное воспитание связано с внедрением элементов музейной педагогики. Обладая мощным дидактическим потенциалом, она все шире проникает в практику воспитания и обучения дошкольников. Музейную педагогику рассматривают как область науки, которая изучает историю, особенности культурно-образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на разные категории посетителей, взаимодействие их с образовательными учреждениями. Основная цель музейной педагогики – становление социокультурного опыта, творческое развитие личности в процессе приобщения к музейным ценностям. Музей выступает связующим звеном между личностью и социокультурной средой, между прошлым и настоящим. Музей помогает приобщению детей к общечеловеческим, национальным ценностям.

Как утверждает М.И. Богомолова, наилучшее воздействие на формирование дружеских чувств к детям других национальностей оказывает общение с ними в детском саду и быту. Поэтому важная роль в воспитании культуры межнационального общения принадлежит семье. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». Эта приоритетная тема нашла глубокое отражение и в «Концепции модернизации российского образования».

Итак, воспитание культуры межнационального общения есть не что иное, как высокая степень совершенства и развития отношений, которые проявляются в межнациональных связях разных народов. Важно формировать у детей культуру межнационального общения в активном взаимодействии с родителями. В законе «Об образовании в РФ» указано, что родители являются

первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального, личностного развития ребенка[1].

Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду. Также оно подразумевает обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом.

В настоящее время используются всевозможные методы и формы взаимодействия с семьей по развитию межнационального общения так и новаторские, нетрадиционные. Используется:

- наглядная пропаганда,
- родительские собрания,
- беседы и консультации,
- конференции родителей,
- устные журналы,
- анкетирование,
- дни открытых дверей,
- круглые столы,
- организация клубов,
- организация деловых игр.

Таким образом, взаимодействие педагогов ДОО с семьей является важнейшей частью в формировании культуры межнационального общения у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) // <http://www.consultant.ru/>
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384)// <http://www.consultant.ru/>
3. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – М.: Академия, 2012. – 240с.
4. Богомолова, М.И. Межнациональное воспитание детей: учеб. пособие / М.И. Богомолова, Л.М. Захарова.– М.: Флинта: Наука, 2011. –176 с.
5. Божович, Л.И. Психологическое развитие дошкольника и его воспитание / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Вегнер. – М.: Просвещение, 1998 . – 221 с.
7. Виноградова, Н.Ф. Формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Н.Ф. Виноградова. – М: Спутник, 2010. – 126 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 3-е изд. – М.: Владос, 2010. – 360 с.

9. Тютюнникова, Г.Ю. Воспитание культуры межнационального общения детей дошкольного возраста / Г.Ю. Тютюнникова [Электронный ресурс] // <http://www.rusnauka.com/>
10. Чудинова, Ю.Г. Влияние поликультурного пространства семьи на формирование межнациональной толерантности детей дошкольного возраста // Совершенствование общеобразовательного и коррекционно-развивающего процессов в дошкольных учреждениях / Ю.Г. Чудинова. – Томск, 2009. – 277 с.
11. Зверева, Г.Н. Взаимодействие ДООУ с семьей / Г.Н. Зверева. – М.: Сфера, 2010. – 256 с.

*Гайнетдинова Т.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд. психол. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Б.Г. Ананьев, Р.И. Говорова, А.А. Люблинская, Т.А. Муссейибова, А.Ф. Яковлева подчеркивают, что все виды детской деятельности тесно связаны с ориентировкой в пространстве, с восприятием пространственных свойств и отношений предметов. Г.Ф. Рыбалко отмечает, что в дошкольном возрасте развитие и совершенствование пространственной ориентировки и формирование пространственных представлений происходит очень интенсивно [1; 2].

При поступлении в школу, успешное овладение учебной деятельностью (счет, чтение, письмо) во многом зависит от уровня сформированности пространственных представлений. М.Н. Волонитина, О.И. Галхина, Н.А. Рузева, А.Н. Леушина отмечают, что процесс формирования пространственных представлений вызывает известные трудности для ребенка даже при нормальном умственном развитии [3; 4].

Проблема формирования пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью до настоящего времени остается недостаточно разработанной в специальной педагогике, а увеличение детей данной категории требует на практике оптимизации коррекционно-педагогической работы в этом направлении.

Изучение особенностей пространственных представлений дошкольников с умственной отсталостью проводилось в естественных условиях МБДОУ «Детский Сад №17 «Сказка» г. Нефтеюганск. В обследовании участвовало 10 детей с умственной отсталостью.

Целью практического исследования является выявление особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи:

1. Определить методики исследования особенностей пространственных представлений дошкольников с умственной отсталостью.
2. Выявить уровень развития пространственной ориентировки у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.
3. Провести качественный и количественный анализ данных исследования.
4. Разработать методические рекомендации для педагогов по развитию пространственных представлений у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Использовался комплекс методик на выявление уровня сформированности пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью, предложенный С. Д. Забрамной [5].

Методика 1. Ориентировка в сторонах собственного тела.

Цель исследования. Выявление ориентировки в схеме тела. Умение определять правую и левую сторону на себе, у собеседника.

Процедура проведения. Детям предлагается две серии заданий.

Первая серия заданий.

-Покажи правую руку (ногу)

- Покажи левую руку (ногу)

Вторая серия заданий.

-Покажи, где у меня правая рука

– Покажи, где у меня левая рука.

Результаты оцениваются в соответствии с ответами детей. В протоколах фиксируется правильность выполнения задания.

Методика 2. Ориентировка в сторонах тела в зеркальном отображении

При проведении данной методики ребенка просят показать вначале одну часть тела, а затем, другую.

Результаты оцениваются в соответствии с ответами детей. В протоколах фиксируется правильность выполнения задания.

Методика 3. Ориентировка в удаленности и местоположении предметов в пространстве (понимание и называние простого понятия)

Оборудование. Две одинаковые матрешки.

Цели исследования. Выявление умения воспринимать удаленность предметов (далеко, близко); умение определять местоположение предметов вверху, снизу, спереди, сзади. Обучаемость.

Процедура проведения. Детям предлагается три серии заданий:

Первая серия заданий.

-Покажи матрешку, которая ближе к тебе. – Покажи матрешку, которая дальше от тебя.

Вторая серия заданий.

– Назови, что находится вверху. – Назови, что находится снизу.

Третья серия заданий.

-Назови, что находится впереди. – Назови, что находится сзади.

В первой серии заданий перед ребенком на столе расставляют две матрешки таким образом, чтобы одна из матрешек находилась ближе к ребенку, другая дальше. После этого ребенка просят показать матрешку, которая расположена ближе к нему, а затем ту, которая дальше. Если ребенок не понимает задания, то проводят обучение, а затем спрашивают снова. Во второй серии заданий ребенку предлагают назвать, что находится вверху, внизу. В третьей серии заданий – впереди, сзади, при этом пространство не ограничивается. При необходимости ребенку оказывается помощь.

Результаты оцениваются в соответствии с ответами детей. В протоколах фиксируется правильность выполнения задания.

Методика 4. Ориентировка в пространственных отношениях между натуральными предметами.

Результаты оцениваются в соответствии с ответами детей. В протоколах фиксируется правильность выполнения задания.

Методика 5. Исследование восприятия пространственных отношений между изображенными предметами.

Оборудование. Натуральные предметы: стакан и ложка. Восемь картинок, на которых изображен стакан и ложка в разных отношениях по отношению к стакану (в, на, под, перед, за, слева, справа, между стаканами).

Цели исследования. Выявление понимания пространственных отношений между натуральными предметами и изображенными. Выявление умения словесно обозначать пространственные отношения между предметами.

Процедура проведения. Детям предлагается две серии заданий.

Первая серия заданий:

-Что это? (показывает стакан и ложка)

-Где ложка? (необходимо словесно обозначить в, на, под, перед, за стаканом, справ, слева от него, между стаканами)

-Поместить ложку, согласно словесной инструкции.

Вторая серия заданий:

Вместо натуральных предметов используются их изображения.

-Что это?

-Где ложка?

-Покажи рисунок, где ложка в, на, под, и т.д.

В первой серии заданий ребенку показывают стакан и ложку, а затем спрашивают, «Что это?». После этого ложку располагают в определенной позиции по отношению к стакану (в, на, под, и т.д.) и задают вопрос: «Где находится ложка?». Затем следует инструкция: «Положи ложку в (на, под, перед, за и т.д.) стакан». Ребенок должен выполнить задание согласно инструкции. Во второй серии заданий ребенку демонстрируют картинку, на которой изображены стакан и ложка. И задают вопрос: «Что это?» На следующем этапе поочередно показывают все картинки и спрашивают: «Где находится ложка?» После этого перед ребенком раскладывают все картинки и дают инструкцию: «Покажи картинку, где ложка находится в стакане» и т.д. При необходимости оказывается помощь. Результаты оцениваются в

соответствии с ответами детей. В протоколах фиксируется правильность выполнения задания.

Методика 6. Ориентировка на плоскости.

Оборудование. Два листа бумаги А4 зеленого цвета, 8 небольших игрушек, 2 коровы, 2 козы, 2 лошади, 2 овцы. Экран.

Цель исследования. Выявить умение ориентироваться на плоскости. Способность удерживать в памяти пространственное расположение предметов на плоскости. Обучаемость.

Процедура проведения. Детям предлагается две серии заданий.

Первая серия заданий.

Размещение набора игрушек (корова, коза, лошадь, овца) на листе бумаги по словесной инструкции:

Корову – наверху слева;

Козу – внизу справа;

Лошадь – внизу слева;

Овцу – в середине листа.

Вторая серия заданий.

Размещение того же набора игрушек на основе наглядной инструкции –показа:

Корову – снизу слева; Козу – сверху слева; Лошадь – в середине;

Овцу – внизу слева.

Перед тем, как начать процедуру исследования, с детьми проводится беседа: «Представьте, что зеленый лист бумаги – это лужайка, на которой будут гулять корова, коза и лошадь, овца. Вы должны будете помочь животным занять свои места». Дается инструкция, как необходимо расставить животных. Во второй серии заданий педагог расставляет животных на листе бумаги и просит детей запомнить, как расположены животные. Через 30 секунд образец загорается экраном, а ребенку на новом листе предлагается расположить животных, как это сделал педагог. Затем экран убирают, и ребенок проверяет, правильно ли он выполнил задание. При необходимости оказывают помощь.

Критерии выполнения задания. Количественная оценка.

0 баллов – выполняет задание верно, дополнительные разъяснения не требуются;

1 балл – нижняя граница нормы;

2 балла – делает много ошибок;

3 балла – практически не выполняет задания даже после объяснения.

По итогам исследования были получены следующие результаты. Оценивая способность детей ориентироваться в сторонах собственного тела, называть их, показывать, выражена у детей с умственной отсталостью следующим образом:

В экспериментальной группе 10% детей выполняют задание правильно; 40% испытуемых находятся на нижней границе нормы, чуть больше детей – 50%, делают множество ошибок при выполнении задания, и всего 10 % детей задание выполнить не сумели.

Ориентировка в сторонах тела в зеркальном отображении

Отметим, что в своем большинстве дети экспериментальной группы - 50% делают много ошибок, либо с заданием не справляются. 30% детей выполняют задание на низком уровне, а количество выполнивших задание верно – 20%. Данные методики говорят о том, что дети испытывают серьезные трудности при ориентировке в сторонах тела в зеркальном отражении. Если ориентировка в сторонах тела еще доступна детям с умственной отсталостью, то характеризовать сторону тела в отражении они уже не могут.

Ориентировка в удаленности и местоположение предметов в пространстве (понимание и называние простого понятия)

По результатам ориентировки в сторонах тела в зеркальном отображении большинство детей экспериментальной группы - 70% выполняют задание не верно, не понимают пространственное расположение предметов, степень их удаленности и расположения относительно друг друга. Менее выражены результаты, когда дети справляются заданием, но не так успешно (30%).

Также равное значение имеют случаи, когда дети по результатам задания находятся на нижней границе нормы или вообще с заданием не справляются.

Ориентировка в пространственных отношениях между предметами (понимании и называние пространственных отношений между натуральными предметами)

По результатам исследования ориентировки в пространственных отношениях между предметами 60% детей экспериментальной группы недостаточно хорошо справляются с заданием, либо с заданием или не справляются вовсе. 20 % детей выполняют задание, допуская много ошибок. 20 % детей находятся на нижней границе нормы.

Ориентировка в пространстве между изображенными предметами. По результатам ориентировки в пространственных отношениях между изображенными предметами, в экспериментальной группе преобладающее большинство детей (30%) задание не выполняет. Чуть менее (40%) детей допускают много ошибок, 20% -находятся на нижней границе нормы, и лишь 10% детей с заданием справляются, ориентируются в пространственных отношениях.

Ориентировка на плоскости (нахождение и показывание). По методике ориентировке на плоскости в экспериментальной группе 40% детей с результатами по нижней границе. На 10% меньше результаты, когда задание практически не выполняется (30%). Наименее выражены данные 20% и 10% в случаях верного выполнения задания, способности ориентироваться на плоскости и допускают множество ошибок.

Таким образом, дети с интеллектуальной недостаточностью имеют множество параметров, по которым отсутствует сформированность того или иного умения. Большинство детей находятся на низком уровне развития пространственных отношений. Для детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо проводить комплексную систематическую коррекционно-развивающую работу по развитию пространственных представлений.

Список литературы

1. Забрамная, С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: Пособие для психолого-педагогических комиссий /С.Д. Забрамная, О.В. Боровик - М.: Владос, 2003. - 32 с.
2. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика /А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 208 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов вузов по специальностям 031700 – Олигофренопедагогика, 031900 – Специальная психология /В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 159 с.
4. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. /Н.Я. Семаго - М.: Айрс-пресс, 2007. – 220 с.
5. Сунцова, А., Курдюкова С. Учимся ориентироваться в пространстве: рабочая тетрадь. / А. Сунцова, С. Курдюкова - СПб: Питер, 2008. - 48 с.

*Дементьева В.А., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Сулима Т.В.,
канд.пед.наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

За последние десять лет значительно возросло количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте. До этого она является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Состояние повышенного беспокойства и страха начинает зарождаться в раннем возрасте и наиболее активно проявляется в старшем дошкольном возрасте. Высокий уровень тревожности создаёт угрозу психическому здоровью личности ребенка [2, с.399].

В рамках исследования проблемы возрастных особенностей тревожности в старшем дошкольном возрасте мы провели исследовательскую работу, целью

которой являлось выяснение факторов, влияющих на проявление психологических особенностей возрастной тревожности детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с целью, объектом и предметом исследования мы предполагаем, что на уровень тревожности дошкольника влияет социальная ситуация.

Опираясь на теоретические предпосылки нами были определены следующие практические задачи:

1. Выявить наличие у ребенка признаков тревожности.
2. Выявить и уточнить преобладающие виды страхов.
3. Определить уровень возрастной тревожности ребенка дошкольного возраста в типичных для него жизненных ситуациях
4. Дать практические рекомендации по профилактике тревожности дошкольников

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста детского сада №60 города Белгорода. Общее количество испытуемых – 20 человек.

Состав испытуемых детей был выбран нами с учетом задачи нашего исследования – определить возрастные особенности тревожности детей дошкольного возраста.

Для выявления уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста, нами была изучена и проведена методика «Кактус» М. А. Панфиловой, целью которой является исследование эмоционально-личностной сферы ребенка для дальнейшего выявления него признаков тревожности [3, с.127].

Для решения задачи по определению преобладающих видов страхов у детей мы использовали методику А.И. Захарова М.Панфиловой «Страхи в домиках». Данная методика позволит нам определить, насколько у детей старшего возраста выражены страхи по отношению к окружающей среде[1,с.348].

Для определения уровня возрастной тревожности ребенка старшего дошкольного возраста в типичных для него жизненных ситуациях мы использовали тест Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена [4, с.283]. Данный тест позволяет определить степень тревожности и раскрыть внутреннее отношение ребенка к определенной ситуации.

Анализ результатов исследования тревожности ребенка («Кактус» М.А. Панфиловой) показал, что в старшей дошкольной группе есть дети ,у которых присутствуют признаки тревожности. На рисунке 1 мы видим, что у детей дошкольного возраста наблюдаются данные признаки.

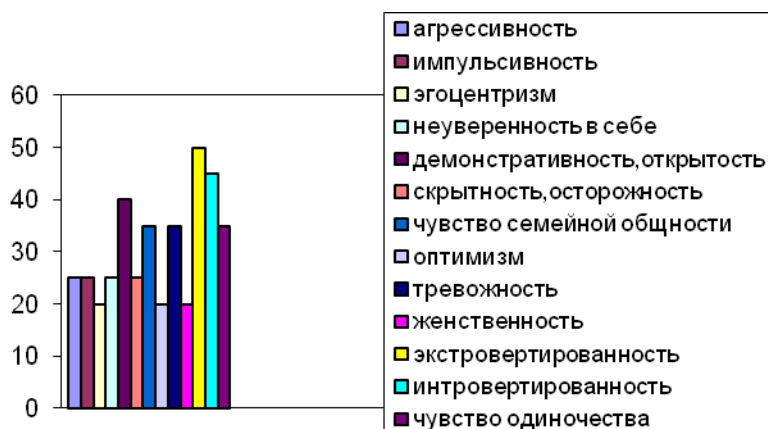


Рис. 1 Интерпретация результатов диагностики «Кактус».

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод, что :

1. У 35% детей старшего дошкольного возраста присутствуют признаки тревожности.

2. Так же у тревожных детей наблюдались такие качества личности, как неуверенность в себе, чувство одиночества, агрессивность, импульсивность, скрытность и осторожность.

На втором этапе исследования мы выявили наличие страхов у детей старшего дошкольного возраста и их влияние на показатель уровня тревожности с помощью методики А.И. Захарова М.Панфилова «Страхи в домиках» Результаты данного исследования изображены на рисунке 2.

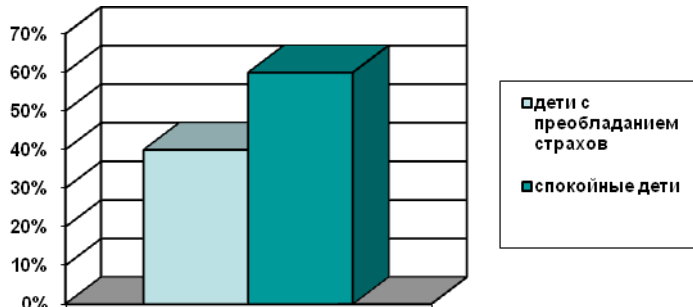


Рис. 2 Интерпретация результатов диагностики «Страхи в домиках».

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод что:

1. Для детей тревожного типа характерно большее количество страха 40%, чем для спокойных детей.

2. Для детей с повышенным уровнем тревожности характерно доминирование следующих типов страхов: смерти, одиночества, наказания, кошмарных снов, боли и темноты.

На заключительном этапе мы исследовали тревожность с помощью теста тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена. Тест состоит в исследовании тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми. В результате мы получили следующие показатели уровня тревожности, представленные на рисунке 3.

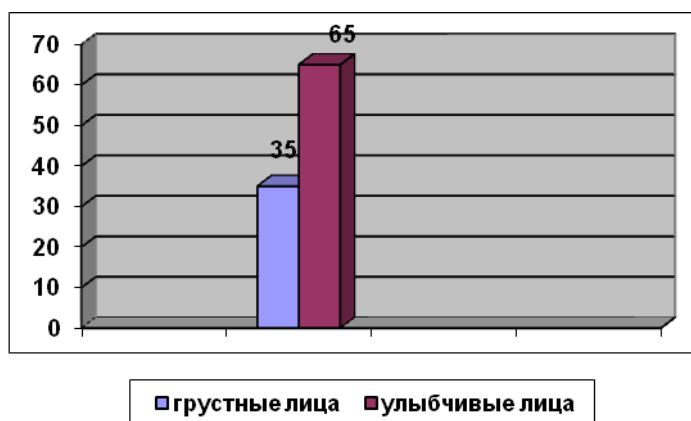


Рис. 3 Результаты теста тревожности Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена.

Анализируя полученные данные, мы выявили, что:

1. 35% детей старшего дошкольного возраста выбирают грустные лица в предложенных для них ситуациях, что определяет повышенное у них беспокойство.

2. Все дети, для которых был характерен повышенный уровень тревожности, исходя из предыдущих исследований, подтвердили свои результаты.

На основании результатов нашего исследования, делаем следующие выводы: тревожные дети дошкольного возраста более агрессивны, скрыты, неуверенны в себе, преобладает интроверсия, одиноки. Им характерны страхи смерти, одиночества, страшных снов, темноты и наказания.

Таким образом, в результате нашего исследования и анализа полученных результатов мы подтверждаем нашу гипотезу: процесс снижения и устранения тревожности у детей дошкольного возраста станет эффективным, если будут:

1. Исследованы возрастные особенности проявлений тревожности у детей дошкольного возраста и установлены причины повышенной тревожности.

2. Разработаны практические рекомендации по коррекции тревожности детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Захаров, А. И., Панфилова, М.А. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. - СПб.: Союз, 1997. – 348 с.
2. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология / Л.Ф. Обухова. - М.: Триволта, 1996. – 399 с.
3. Панфилова, М.А. Игротерапия общения / М.А. Панфилова. – М.: Гном, 2009. – 127 с.
4. Тэммл, Р. Тест тревожности / Р. Тэммл, Дорки М., Амен В. - М.: Астрель, 1992. – 283 с.

*Демшин И.Д., студент СурГПУ
Научный руководитель: Гринева К.Ю.,
канд. психол. наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

На сегодняшний день проблема девиантного поведения детей является одной из актуальных в учреждениях дошкольного, среднего и дополнительного образования. Исследования показывают, что происходящие в современном обществе изменения способствуют появлению множества проблем, связанных с воспитанием и развитием личности ребенка. С каждым годом растет число дошкольников, поведение которых имеет агрессивные и конфликтные тенденции. Иногда дети ведут себя грубо не только по отношению друг к другу, но и к учителю, воспитателю, родителям [1, 3].

Проблемой девиантного поведения занимались как зарубежные (Ч. Ломброзо, Р. Мертон, У. Шелдон и др.), так и отечественные (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Е.В. Змановская, П.Ф. Каптерев, Ю.А. Клейберг и др.) исследователи. Несмотря на то, что исследование вопросов детской девиации находит отражение на теоретическом, и эмпирическом уровнях, число детей с признаками девиаций с каждым годом увеличивается. В связи с чем, одной из главных задач педагогов, психологов и родителей является своевременное обнаружение перемен в поведении ребенка, понимание причин этих изменений, а также грамотная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Для того чтобы оценить типы девиантного (отклоняющегося) поведения, необходимо представлять, от каких именно норм общества они могут отклоняться. По мнению Л.С. Выготского, «понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений. В действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми начинается область нормального» [2, с. 225]. Автор делает акцент на том, что существуют переходные формы между так называемым нормальным и трудновоспитуемым ребенком всех типов; существуют комбинированные, или смешанные, формы трудновоспитуемости.

Отечественные исследователи определяют девиантное поведение как сложное социальное явление, в котором отражается «одна из возможных форм проявления дезадаптации, принимающая в разных ситуациях патогенный, психосоциальный и асоциальный характер»; «социальные отклонения от существующих социальных норм, их нарушение; «явление, имеющее место в случаях отсутствия клинически проявляющейся пограничной патологии».

Вслед за Е.В. Змановской, мы понимаем девиантное поведение как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных

социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [7, с. 34].

Автор выделяет три основные группы отклоняющегося поведения:

1. Антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей.

2. Асоциальное поведение представляет собой поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений.

3. Аутоагрессивное (саморазрушающее поведение) – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности [7, с. 47].

Исследователи подчеркивают, что предпосылки девиаций, проявляющихся в зрелом возрасте, следует искать намного раньше - начиная с дошкольного возраста, так как именно в этом возрасте закладывается фундамент для формирования и развития личности [5].

В практической деятельности педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений особую значимость приобретают проблемы девиантного поведения дошкольников. По мнению многих авторов девиантное поведение дошкольников выступает проявлением социальной дезадаптации ребенка. Это поведение связано с нарушением ребенком соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений [4, 6].

Ученые отмечают, что причинами отклонений в поведении детей могут служить социально-педагогическая запущенность, психологический дискомфорт, отклонения в состоянии психологического и физического здоровья и развития, возрастные кризисы, акцентуации характера и другое.

Анализ научной литературы позволяет выделить наиболее часто встречающиеся причины девиантного поведения детей:

- 1) повышенное напряжение, вызывающее тревожность;
- 2) давление со стороны взрослых;
- 3) недостатки морального воспитания;
- 4) интеллектуальная неразвитость;
- 5) неустойчивость нервных процессов;
- 6) асоциальное поведение родителей (пьянство, драки, преступный образ жизни и т. п.);
- 7) неблагоприятное течение кризисных периодов развития ребенка;
- 8) педагогическая запущенность и пр.

Работа психологов и педагогов, направленная на профилактику и преодоление девиантного поведения в дошкольном возрасте, предполагает учет всех факторов, способствующих его возникновению.

Анализ теоретических подходов позволил выявить, что девиантное поведение может проявляться на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях (таблица 1).

Критерии и показатели девиантного поведения дошкольников

№ п/п	Компоненты девиантного поведения	Показатели девиантного поведения
1.	<i>Когнитивный</i>	Уровень развития самосознания; наличие у ребенка определенных знаний о правилах и нормах поведения в обществе
2.	<i>Поведенческий</i>	Характер поведения ребенка в условиях социальной среды, его взаимоотношений с другими людьми
3.	<i>Эмоциональный</i>	Особенности реакций на конкретные ситуации; способы выражения собственных эмоциональных проявлений

На основе анализа данных критериев нами была разработана карта наблюдения за особенностями проявления девиантного поведения детей дошкольного возраста.

Карта наблюдения за проявлениями девиантного поведения в дошкольном возрасте

Критерии девиантного поведения	Показатели	ФИО	ФИО ребенка	ФИО ребенка	ФИО ребенка	ФИО ребенка
<i>Когнитивный</i>	Осознание правил поведения в конкретном обществе					
	Понимание необходимости следовать общественным правилам и нормам (осознание их значения)					
<i>Поведенческий</i>	Соответствие поведения нормам и правилам, принятым в данном обществе					
	Социально-психологическая адаптация					
	Выполнение требований взрослых					

	Стремление соответствовать ролевым ожиданиям взрослых					
	Соблюдает правила игр					
<i>Эмоциональный</i>	Адекватность эмоциональных реакций на конкретные ситуации					
	Умение выразить собственные эмоциональные проявления					

В нашем исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, воспитанников ДОУ «Дубравушка» г. Нягани.

Данные наблюдения позволяли выявить предпосылки или конкретные проявления девиаций у детей, проявляющиеся на когнитивном, поведенческом и эмоциональном уровнях.

Показатели проявлениями девиантного поведения в дошкольном возрасте

Компоненты девиантного поведения	Показатели девиантного поведения					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.
Когнитивный	8	40	9	45	3	15
Поведенческий	6	30	12	60	2	10
Эмоциональный	11	55	5	25	4	20

Анализ результатов наблюдения показал, что наиболее высокий уровень девиантного поведения дошкольники демонстрировали по эмоциональному компоненту, что проявлялось в не всегда адекватных эмоциональных реакциях на конкретные ситуации, неумении понимать и правильно выражать собственные эмоции. Результаты исследования когнитивного компонента указывают на то, что почти треть детей недостаточно осознают правила поведения в группе и их значение и, соответственно, не всегда следуют этим правилам.

Результаты наблюдения были подкреплены графической методикой «Кактус», предложенной М.А. Панфиловой. Данная методика позволяет определить особенности эмоциональной сферы ребенка, выявить наличие агрессивных поведенческих тенденций.

Результаты, полученные нами в ходе проведения методики не противоречат данным наблюдения: т.е. те дошкольники, которые

демонстрировали проявление агрессивных, импульсивных и прочих реакций, показали схожие результаты и по данным методики «Кактус», и наоборот, дети, проявляющие адекватные эмоциональные и поведенческие реакции и здесь показали характерные результаты.

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что проблема проявлений девиантных форм поведения является актуальной уже в дошкольном возрасте. Девиантное поведение развивается под влиянием негативного формирования смысловой картины мира и неспособности человека управлять своим поведением и эмоциональным состоянием.

Дошкольный возраст является важным этапом развития личности, формирования духовно-нравственных ценностей, представлений о нормах и правилах поведения в социальной среде, поэтому задача взрослых – помочь ребенку в этом, предупредив тем самым возникновение девиантного поведения.

Дальнейшая наша работа будет направлена на установление взаимосвязи девиантного поведения детей с различными факторами, а также разработку программы, направленной на снижение уровня девиаций среди дошкольников.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович. - С. -Пб.: Питер, 2008. - 400с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 Т. / Л.С.Выготский. М.: Педагогика. Т4. – 1984. – 432с.
3. Девиантное поведение детей и подростков в современных социокультурных условиях : учебное пособие / Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» ; науч. ред. В.В. Семикин, Н.Н. Королева и др. - СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. - 184 с.
4. Книжникова, С.В. Девиантология для педагогов и психологов : учебное пособие / С.В. Книжникова. - М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. - 363 с.
5. Колесникова, Г.И. Девиантология – наука о девиантном поведении детей, подростков, взрослых: учебное пособие / Г.И. Колесникова. - М.: Директ-Медиа, 2014. - 235 с.
6. Минин, А.Я. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодёжи: криминологическо-психологические аспекты метакриминологии / А.Я. Минин, О.Ю. Краев. - М.: Прометей, 2016. - 140 с.
7. Профилактика и разрешение социальных конфликтов: коллективная монография / под ред. Е.В. Змановской. - СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2011. - 278 с.

*Джалилова Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,
старший преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КЛИМАТИЧЕСКИХ ЗОНАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИТУАЦИЯХ

Еще несколько лет назад об экологии и экологическом образовании дошкольников речь не шла. В настоящее время данное направление стало одним из важнейших в дошкольной педагогике и реализуется во многих дошкольных образовательных учреждениях нашей страны. Практически все современные комплексные общеобразовательные программы дошкольного образования выделяют раздел по экологическому воспитанию и образованию детей, существует ряд парциальных экологических программ ("Юный эколог", "Мы", "Семицветик", "Наш дом - природа" и др.). Проводятся всероссийские, региональные, городские конференции по экологической проблематике, специальные курсы преподаются в педагогических вузах и колледжах. Но, тем не менее, данная проблема не теряет своей актуальности и значимости.

Дети дошкольного возраста интересуются окружающим миром, они с интересом смотрят фильмы и передачи о животных и растений, но при этом многие экологические представления детей неточные и бессистемные. Теоретическими исследованиями и практикой дошкольного образования установлено, что дети старшего дошкольного возраста накапливают разнообразные, но к сожалению неполные и поверхностные знания о животных и растениях родного края, о климатических зонах и экосистемах. Дети затрудняются назвать типичных животных, растений, которые приспособлены к тем или иным климатическим условиям. Например, зона арктических пустынь, тайги, степи, тундры.

В ФГОС дошкольного образования выделена образовательная область «Познавательное развитие», в которой отмечается необходимость формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы. В комплексных основных общеобразовательных программах, таких как «Детство», «Истоки», «Мир открытия», «Кроха», также выделен ряд задач по формированию экологических представлений у детей дошкольного возраста, одной из которых является обогащение представления о многообразии признаков животных и растений, обитающих в разных климатических условиях (жаркого климата юга и холодного севера).

Мы пришли к выводу, что под понятием экологические представления ученые понимают обобщенное отражение определенных объектов и явлений природы, сложных связей, существующих внутри экосистем, характеризующих сообщества в целом (С. Н. Николаева).

Мы считаем, что основным средством формирования у детей разнообразных представлений о растительном и животном мире, о среде их обитания, является игровая деятельность. Ведь именно в игре можно познакомить детей с особенностями жизни животных: где живут, чем питаются, как добывают пищу и как приспосабливаются к среде обитания. «Ребенок до десятилетнего возраста, - писал М.Горький, - требует забав, и требование его биологически законно. Он хочет играть, он играет всем и познает окружающий его мир и, прежде всего и легче всего, в игре, игрой». [2, с.82]

В совместных исследованиях С.Н. Николаевой и И.А. Комаровой также доказано, что оптимальной формой процесса ознакомления дошкольников с природой являются игровые обучающие ситуации, которые в отличие от отдельных игровых приемов и дидактических игр тесно связаны с ходом экологического занятия. Благодаря игровым обучающим ситуациям решаются воспитательно-образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, а также развивается эмоциональная отзывчивость.

На наш взгляд, игровая обучающая ситуация помогает привлечь внимание детей к изучению животного мира, развивает познавательный интерес и активность детей, позволяет создать неординарную обучающую игровую ситуацию. По мнению С.Н. Николаевой игровая обучающая ситуация – это полноценная, но специально организованная сюжетно-ролевая игра. Существует несколько типов игровых обучающих ситуаций, каждая из которых имеет свои особенности.

Первый тип игровой обучающей ситуации – это ситуации с игрушками-аналогами, которые изображают объекты природы: растений или животных. Например: игрушечный зайчик хочет узнать о жизни настоящих зайцев лесу.

Второй тип игровой обучающей ситуации связан с использованием литературных персонажей, которые хорошо знакомы детям. («Доктор Айболит», «Репка», и «Курочка рябка» и др.).

Третий тип игровой обучающей ситуации – это различные варианты игр-путешествий, например: «Поездку на выставку», «Экспедиция в Африку», «Путешествие к морю».

Приведем пример игровой обучающей ситуации «Путешествие в Африку», которая может успешно знакомить дошкольников с климатическими зонами . Отправиться в Африку можно на корабле или на самолете. Во время «плаванья» воспитатель, играющий роль опытного путешественника, выясняет, что дети знают об Африке, животных, которые там обитают (слон, жираф, лев, обезьяна, крокодил). Воспитатель рассказывает участникам похода, что такое пустыня, какая здесь жара, сухость, дождей почти не бывает или они не успевают долетать до земли, вода испаряется. Сообщает, что африканская пустыня Сахара самая большая на планете, это самое жаркое место на Земле. Но жарко только днем, а ночью бывает холодно. Песчаные бури, горячие ветры, невыносимая жара и отсутствие воды - это очень тяжелые условия для

жизни. Здесь трудно жить всем: растениям, животным, людям. После долгого и утомительного перехода по песчаной пустыне путешественники видят оазис - место, покрытое растительностью, кустарники и травы. Руководитель похода делает остановку, на привале все отдыхают, пьют воду. Он рассказывает о животных, их жизни в этих местах. Показывает пальмы, кокосовые орехи, финики. Рассказывает также о других животных, обитающих в Африке. Это слоны, обезьяны, крокодилы и др. (показывает картинки с их изображениями). Возвращение из Африки может быть «на самолете».

Таким образом, всевозможные игровые путешествия - это единственный вид игры, сюжет и роли которой допускают прямое обучение детей, передачу новых знаний. Конечно, все игровые обучающие ситуации требуют от воспитателя определенной подготовки. Воспитателю необходимо продумать сюжет, создать воображаемую ситуацию для ролевого взаимодействия детей, подготовить атрибуты. Так же очень важно, чтобы сам воспитатель легко входит в игру – в ряде случаев исполняет одновременно две роли: ведет диалог от времени куклы-персонажа и при этом остается воспитателем, который проводит занятие.

Список литературы

1. Бабаева, Т.И. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сборник / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – СПб.: «Детство-Пресс», 2004 -192 с.
2. Молодова, Л.П. Игровые экологические занятия с детьми: учеб. пособие для воспитателей и учителей /Л.П. Молодова. – Мн.: «Асар» - 1996. – 128 с.: ил.
3. Николаева, С.Н. Сюжетно ролевые игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. С.Н. Николаевой, И.А Комаровой – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 91 с.
4. Николаева, С.Н. Любовь к природе воспитываем с детства: рекомендации педагогам, родителям и гувернерам / С.Н.Николаева. – М.: «Мозайка-Синтез», 2004. – 112 с.

*Диденко С.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лашкова Л.Л.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут*

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», в которой определена задача развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Высокий уровень социально-коммуникативной компетентности позволяет быстро и эффективно

устанавливать, поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Известно, что общение – это многогранный процесс взаимодействия двух людей, и для обеспечения его эффективности обоим партнерам следует отвечать многим критериям для того, чтобы, во-первых, быть услышанными и понятыми, во-вторых, самим понимать точку зрения партнера по общению.

Социальная компетентность была впервые отделена и получила свое развитие как термин в публикации В. Матюхиной. В рамках ее исследований, социальная компетентность приобретает значение понимания целевого назначения социальных институтов, норм, отношений и умений личности осуществлять социальные технологии [3, 67]. Это понятие стало абсолютно новым открытием, указавшим многим психологам и педагогам на важность ее формирования и развития. Она трактуется как высший уровень социальной активности личности, выражающийся в ее умениях осваивать и развивать социальную действительность, уровень освоения которой реализуется в непосредственной деятельности личности, ее поведения, характере взаимодействия с другими представителями общества, умениями созерцать, наблюдать, выстраивать логичные умозаключения.

Человек, как существо социальное постоянно взаимодействует с другими людьми. Ему необходимы самые разнообразные контакты: внутрисемейные, общественные, производственные и т.д. Любое общение требует от человека умения соблюдать общепринятые правила поведения, обусловленные нормами морали.

Рассмотрим более подробно деятельность ребенка старшего дошкольного возраста, обладающего хорошо развитой социально-коммуникативной компетентностью. Социализированный ребенок означает не только овладение знаниями, умениями, навыками, которыми владеют другие дети его возраста, и которые позволяют ему находить свое место в социуме и обществе. Социализация в первую очередь указывает на индивидуальные черты личности, формирует его вкусы, интересы и способности, которые могут быть отличны от других, но не выходить за систему ценностных ориентиров человеческого общества на конкретном этапе развития.

Выделим следующие целевые ориентиры, которые должны появиться у детей 5-7 лет:

- ребенок владеет понятиями об основных культурных способах деятельности, склонен к проявлению инициативы и самостоятельности в таких видах деятельности как игра, общение, познавательно-исследовательская деятельность, моделирование;

- он может выбирать предпочитаемые виды занятий и выбирать предпочитаемых партнеров по общению;

- восприятие окружающей действительности ребенком в целом положительное, оптимистичное, он с радостью изучает различные виды труда, активно взаимодействует как с ровесниками, так и со взрослыми;

- в конфликтных ситуациях он умеет договариваться, идти на уступки, сопереживая и понимая чувства других партнеров по общению.

Общение – актуальная проблема, волнующая умы человечества, исследованием которой занимались А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов.

Одним из компонентов общения выступает культура общения. Культура общения предусматривает выполнение ребенком норм при общении со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и норм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту [4, 96].

Культура общения предполагает не только делать нужным образом, но и воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов. Ребенка необходимо учить замечать состояния других людей. Уже с первых лет жизни ребенок должен понимать, когда можно побегать, а когда нужно тормозить желания, потому что в определенный момент, в определенной обстановке, такое поведение становится недопустимым, поступать, руководясь чувством уважения к окружающим.

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. Так как вся жизнь ребенка-дошкольника пронизана игрой, только так он готов открыть себя миру и мир для себя. Игра является одной из основных форм организации процесса воспитания, обучения и развития как в детском саду, так и дома.

Игра является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

Игра детей может быть разной: ученые выделяют дидактические игры, сюжетно-ролевые, театрализованные, игры-драматизации и многие другие. Вместе с тем, с точки зрения А.Н. Леонтьева, ведущей деятельностью ребенка является сюжетно-ролевая игра, а общение становится ее частью и условием. Игра социальна по своему содержанию, по своей природе, по своему происхождению, т.е. возникает из условий жизни ребенка в обществе [5, 131].

В процессе сюжетно-ролевой игры развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, формируются самостоятельность, дисциплинированность, ловкость. Сюжетно-ролевые игры, имеют большой успех среди воспитанников ДОО именно потому, что действие происходит в некотором условном пространстве. Комната вдруг превращается в больницу или в магазин. А играющие дети берут на себя соответствующие роли (врача, продавца). В таких играх, как правило, задействовано несколько участников, поскольку всякая роль предполагает партнеров (врач и больной, продавец и покупатель), активно общающихся в разных ситуациях.

Использование сюжетно-ролевых игр предоставляет возможность воспитания культуры поведения, а именно норм речевого этикета (правил

здороваться и прощаться, обращаться к взрослым на «Вы» и называть по имени и отчеству, вежливо обращаться с просьбой и благодарить за услуги, извиняться за неловкость, вежливо подтвердить или отказаться от предложенного во время приема пищи).

Сюжетов для игры может быть множество, ведь культура поведения нужна во многих ситуациях: при встрече со знакомым; при общении в детском саду; при посещении поликлиники; при походе в магазин, кино; при посещении театра; в транспорте; в гостях или при приеме гостей у себя; в ежедневном общении.

К сожалению, в современном обществе сложность развития культуры общения через сюжетно-ролевую игру состоит в том, что такая игра начинает искореняться. Больше отдается внимание занятиям, дети заменяют обычные игры планшетами, телефонами и др. Без целенаправленного руководства игра не может выполнить функцию воспитания, поскольку ее основные структурные элементы осваиваются в процессе специально организованного обучения.

Важной особенностью игры как формы жизни детей является ее проникновение в различные виды деятельности: труд и игра, учебная деятельность и игра, повседневная бытовая деятельность и игра.

Виды сюжетно-ролевых игр разнообразны:

1. Игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «праздники», «дни рождения». В данных играх большое место занимают игры с куклами, через действия с которыми дети передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их отношениях.

2. Игры на производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни (школа, магазин, библиотека, почта, парикмахерская, больница, транспорт (автобус, поезд, самолет, корабль), милиция, пожарные, цирк, театр, зверинец, завод, фабрика, шахта, строительство, колхоз, армия).

3. Игры на героико-патриотические темы, отражающие героические подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т.д.).

4. Игры на темы литературных произведений, кино, теле- и радиопередач: в «моряков» и «летчиков», в смешариков, в Машу и Медведя (по содержанию мультфильмов), в четырех «танкистов» и собаку (по содержанию кинофильма) и др. В этих играх ребята отражают целые эпизоды из литературных произведений, подражая действиям героев, усваивая их поведение.

5. Режиссерские игры, в которых ребенок заставляет говорить, выполнять разнообразные действия кукол. Действует он при этом в двух планах – и за куклу и за себя, направляя все действия. Участники игры заранее продумывают сценарий, в основу которого могут быть положены эпизоды из знакомых сказок, рассказов или собственной жизни. Дети «учат» кукол кукольного и пальчикового театров, театра игрушек «действовать» в соответствии со взятой на себя ролью, наделяют их литературными или воображаемыми признаками [2, 66].

Кроме того, необходимым условием для всестороннего развития ребенка является наличие детского общества, в котором формируются черты нового человека: коллективизм, товарищество, взаимопомощь, сдержанность, навыки общественного поведения. Когда ребенок начинает осознавать, что рядом с ним такие же дети как он, что свои желания приходится соизмерять с желаниями других, тогда в нем возникает нравственная основа для усвоения необходимых форм общения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, проведенный нами по данной проблеме, позволяет нам заключить, что сюжетно-ролевая игра является одним из средств воспитания культуры общения детей старшего дошкольного. В данной статье дано теоретическое обоснование проблемы. В перспективе нами будет проведена диагностика культуры общения у детей 5-7 лет и предложены методические рекомендации для педагогов и родителей по данному направлению образовательной деятельности.

Список литературы

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. / Т.М.Бабунова – М.: ТЦ Сфера, 2007. – С.78-83.
2. Дыбина, О.В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста / О.В. Дыбина, О.А. Еник, Л.А. Пенькова – М.: Центр педагогического образования, 2008. – С. 41-69.
3. Матюхина, М.В., Возрастная и педагогическая психология / М.В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина – М.: Академия, 2013 – С. 65-76.
4. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада. / С.В. Петерина - М.: Просвещение, 1986. – С. 93-112.
5. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное / Л.М. Семенюк – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 127-131

*Дмитриева Л.И., студентка ЧГПУ им. И.Я. Яковлева
Научный руководитель: Сурова О.А.,
канд. пед. наук, доцент ЧГПУ им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Телекоммуникации обеспечивают передачу информации на определенное расстояние с помощью таких технических средств как телефон, телеграф, радио, компьютер и др. [2]. В настоящее время они достаточно широко используются в дошкольном образовании.

К основным видам телекоммуникационных технологий относят электросвязь, радиосвязь, факсимильную связь, телевидение, Интернет. Использование телекоммуникаций в дошкольной образовательной организации (ДОО) позволяет экономить время, оптимизировать и автоматизировать информационные процессы.

Телекоммуникационное взаимодействие современной ДОО с общественностью осуществляется с использованием возможностей сети Интернет. Интернет – это глобальная мировая система передачи информации с помощью информационно-вычислительных ресурсов. Она позволяет значительно повысить эффективность общения педагогов дошкольного образования и родителей.

Для организации общения между удаленными абонентами, являющимися пользователями сети, используется электронная почта. При помощи электронной почты можно без визуального контакта обмениваться информацией с коллегами, консультировать родителей или лиц их заменяющих, отвечать на их вопросы, давать рекомендации, рассылать приглашения на родительские собрания, пересылать документы специалистам органов управления дошкольным образованием [3]. Это удобно, надежно и оперативно.

С целью изучения опыта работы ДОО г. Чебоксары Чувашской Республики в области использования телекоммуникаций нами было проведено специальное исследование. Его основными методами стали анкетирование сотрудников ДОО, беседы с представителями администрации и педагогами детского сада, наблюдение.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что все детские сады г. Чебоксары сегодня используют телефонную связь, Интернет, электронную почту. В некоторых ДОО применяется также факсимильная связь.

Большинство из столичных ДОО имеет доступ к сети Интернет через Wi-Fi. На протяжении уже нескольких лет в ДОО функционируют сайты, на страницах которых размещается полезная информация, связанная как с образовательным учреждением в целом, так и с работой отдельных специалистов. Для организации взаимодействия между дошкольными образовательными организациями города с 2014 года успешно используется система «Сетевой город».

Автоматизированная информационная система (АИС) «Сетевой город» – это программа, с помощью которой формируется информационная и образовательная среда образовательного учреждения. Работать в «Сетевом городе» можно с любого компьютера, подключённого к сети Интернет. Причём работать безопасно, так как у каждого пользователя есть имя для входа в систему и пароль. Все данные хранятся на сервере – удалённом компьютере. Важным достоинством этой системы является то, что она имеет веб-интерфейс. Это позволяет работать с программой с любого компьютера, подключенного к сети Интернет, то есть педагоги и родители имеют возможность использовать

информационное пространство, созданное с помощью АИС, находясь дома, в офисе, библиотеке и т. д. [1].

В ходе анкетирования сотрудников ДОО было установлено, что 98% из них имеют электронные почтовые ящики и активно ими пользуются. Вместе с тем нами было установлено, что 27% от общего числа работников ДОО, принявших участие в исследовании, имеют свои собственные сайты. Важно отметить, что 30% педагогов поддерживают общение с коллегами и родителями воспитанников в различных социальных сетях, что, по их мнению, позволяет своевременно обмениваться важной информацией.

Многие участники исследования (83%) считают, что благодаря использованию телекоммуникационных технологий, расширяются возможности эффективного взаимодействия детского сада и семьи, появляются условия, необходимые для создания единого информационно-образовательного пространства, что способствует повышению качества дошкольного образования.

Благодаря использованию телекоммуникаций разнообразнее становятся формы взаимодействия сотрудников ДОО с родителями, педагогами, органами власти и управления, повышается их интеллектуальный и творческий потенциал, ИКТ-компетентность.

Список литературы

1. Автоматизированная информационная система (АИС) «Сетевой город» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sfml.tom.ru/parents/netcity.htm>.
2. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
3. Лавина, Т.А. Информационные и коммуникационные технологии в дошкольном образовании: электронное учебное пособие / Т.А. Лавина, О.А. Сурова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016.

*Доля С.Г., студентка ИГУ
Научный руководитель: Зайцева О.Ю.,
канд. психол. наук, доцент ИГУ
г. Иркутск*

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И ПОДХОДАХ К ЕЕ ДИАГНОСТИКЕ

Изменение содержания образования, повышение требований к выпускнику дошкольного образовательного учреждения обуславливает необходимость вновь и вновь затрагивать проблему формирования психологической готовности к школьному обучению. На данный момент в психолого-педагогической литературе проблеме готовности к обучению

уделяли внимание в своих работах Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Н.И. Гуткина и многие другие.

Психологическая готовность к школе, по мнению Н.И. Гуткиной, является сложным образованием, в структуре которого выделяют три компонента: личностная, интеллектуальная, эмоционально-волевая. Несмотря на то, что исследователи обращают внимание на большую роль личностной и эмоционально-волевой готовности к школьному обучению, эффективность обучения зависит от интеллектуальной готовности [3, с.23]. Именно интеллектуальная готовность отражает сформированность высших психических функций ребенка и комплекс знаний, умений и навыков, что является основой для становления учебной деятельности. Сюда относятся и общий кругозор ребенка, его умение сравнивать, выявлять причинно-следственные связи, обобщать анализировать, оперировать понятиями и многое другое. Поэтому формированию интеллектуальной готовности уделяется большое внимание. В тоже время в практике дошкольных образовательных учреждений существуют трудности связанные с оценкой интеллектуальной готовности детей к обучению, что обусловлено наличием разных подходов.

Интеллектуальная готовность к обучению в школе является составляющей психологической готовности в целом.

Н.И. Гуткина считает, что важным в интеллектуальной готовности качество знаний ребенка, под которыми понимает степень правильности, четкости, обобщенности сложившихся представлений [3, с.26].

Е.Е. Кравцова под интеллектуальной готовностью понимает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний, которые проявляются в том, что ребенок владеет планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием [4, с. 37].

Н.Г. Салмина считает, что интеллектуальная готовность к школе включает умения выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы [5, с.52].

Исходя из приведенных выше позиций, мы можем сделать вывод о том, что основными компонентами интеллектуальной готовности к обучению в школе выступают, прежде всего, познавательные процессы, а именно: восприятие, внимание, память, мышление, воображение ребенка и речь. В работах современных исследователей структура интеллектуальной готовности также рассматривается как уровень сформированности познавательных процессов, в частности, так рассматривают компоненты интеллектуальной готовности М.Н. Терещенко, С.В. Солдатова [6, с.58], [7, с.63].

Исходя из вышесказанного, мы определяем интеллектуальную готовность к обучению в школе как компонент психологической готовности к обучению, отражающий определенную степень сформированности психических процессов, которые определяют возможности ребенка включаться в

систематическое школьное обучение и эффективно осваивать учебную деятельность.

По мнению Л.А. Венгера, в интеллектуальной готовности ключевую роль играет умственное развитие. Оно рассматривается как процесс присвоения ребенком определенных форм общественного опыта, материальной и духовной культуры, созданной человечеством [2, с.27].

В соответствии с этим, Л.А. Венгером разработаны методики, в основе которых лежит оценка умственного развития по показателям овладения разными видами познавательных ориентировочных действий [2, с.28].

Всего Л.А. Венгер выделяет 5 типов познавательных действий. В их число входят 3 типа перцептивных действий (перцептивное моделирование, действия идентификации, приравнивание к эталону) и 2 типа мыслительных действий (наглядно-образное мышление и логическое мышление).

Л.А. Венгером и его коллегами, для оценки интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста предлагаются следующие методики:

1. Методика «Перцептивное моделирование» (направлена на оценку уровня развития перцептивных действий).

2. Методика диагностики степени овладения действием идентификации.

3. Методика диагностики степени овладели действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам.

4. Методика «Схематизация» (или «Лабиринты») для оценки степени овладения действиями наглядно-образного мышления.

5. Методика диагностики сформированности действий логического мышления [2, с. 29].

Согласно подходу Н.И. Гуткиной, оценка интеллектуальной готовности идет на основе анализа сформированности операций обобщения, умения применять их при решении задач с правилом, которое ранее не встречалось.

В методике, предлагаемой Н.И. Гуткиной - «Сапожки», у детей оценивается умение классифицировать предметы по существенным признакам или выполнять теоретическое обобщение. То есть показатель сформированности процесса обобщения является одним из ключевых показателей оценки уровня интеллектуальной готовности к обучению в школе [3, с.46].

В работе Й. Йерасека представлена методика оценки словесно-логического мышление как компонента интеллектуальной готовности к школе. В этой методике детям предлагается отвечать на вопросы и по результатам ответов определяется уровень развития словесно-логического мышления [4].

Необходимо отметить, что преимущественно, поскольку интеллектуальная готовность к обучению в школе связывается с уровнем развития у детей мышления, то и оценка интеллектуальной готовности осуществляется на основе диагностики мышления. Для этого используются разнообразные диагностические методики.

Диагностика мышления чаще всего проводится по 4 основным параметрам - это сформированность операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Методика «Четвертый лишний» позволяет оценивать уровень развития операции классификация. Вариантов данной методики достаточно много. В ее основе лежит использование наборов картинок, в каждом из наборов три картинки из четырех объединены одной темой и относятся к одной группе по своим существенным признакам, и одна картинка не соответствует.

В результате оценивается умение детей правильно обобщать по существенному признаку, определять неподходящий предмет и употреблять обобщающие слова.

Также исследователями предлагается для изучения сформированности операции классификация методика «Классификация по заданному принципу». Эта методика схожа с предыдущей методикой, в ней также предлагаются разные наборы картинок, объединенные по существенным признакам.

Для оценки аналитико-синтетических характеристик мышления и выявления особенностей развития операции сравнения часто детям старшего дошкольного возраста предлагается методика «Разрезные картинки».

Количество картинок для детей старшего дошкольного возраста начинается от 6 частей, которые разрезаются в одном варианте прямыми перпендикулярными линиями, в другом варианте - линиями под различным углом, и ребенку предлагается собрать из частей 2 картинки. На основании этого оценивается сформированность операций анализа и синтеза у детей.

Для оценки сформированности операции обобщения может быть использована методика «Назови одним словом». Детям предлагаются группы слов. Взрослый зачитывает группу слов, ребенку необходимо назвать обобщающее слово, которое может объединять все предметы в данной группе [22].

В результате оценки определяется уровень сформированности операций обобщения. Для оценки таких операций, как анализ, синтез и сравнение, также может быть использована методика «Анализ образца». В этой методике ребенку предлагают фигуру человека, сложенную из спичек.

После того, как ребенок рассматривает данную фигуру, образец закрывается, и ребенку предлагается выполнить свою фигуру, а затем сравнить с образцом. При анализе результатов по данной методике оценивается правильность воспроизведения фигуры, количество ошибок.

А. Н. Берштейном предложена методика «Последовательность событий». С ее помощью производится исследование логического мышления, речи, и способности к обобщению. В этой методике детям предлагается три сюжетные картинки, которые предъявляются в неправильной последовательности. Ребенку нужно понять сюжет, правильно выложить картинки, чтобы выстроить последовательность событий и составить по картинкам рассказ [4].

При анализе ответов ребенка анализируется понимание сюжета, изображенного на картинке, правильное отображение последовательности

событий и содержание рассказа, его грамматические характеристики, последовательность, логичность и т.д.

Таким образом, интеллектуальная готовность к обучению в школе представляет собой компонент психологической готовности к обучению, отражающий определенную степень сформированности психических процессов, которые определяют возможности ребенка включаться в систематическое школьное обучение и эффективно осваивать учебную деятельность. Диагностика интеллектуальной готовности к школьному обучению может осуществляться в рамках двух подходов. Первый подход связан с изучением и анализом сформированности операций мышления у детей старшего дошкольного возраста, то есть оценку операций анализа, синтеза, обобщения и классификации. Второй подход включает в себя оценку познавательного развития на основе сформированности познавательных ориентировочных действий.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович. - М.: Просвещение, 2009. - 185 с.
2. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? /Л.А.Венгер. - М.: Педагогика, 2014. - 163 с.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе /Н.И.Гуткина СПб.: Питер, 2006. - 208 с.
4. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе /Е.Е.Кравцова. - М.: Педагогика, 1991. - 152 с.
5. Салмина, Н.Г. Знак и символ /Н.Г.Салмина. - М.: МГУ, 2008. - 304 с.
6. Солдатова, С.В. Интеллектуальная готовность к школе: содержание, диагностика: автореф. дис. канд. псих.наук. М.: ПИ РАО, 2010. - 36 с.
7. Терещенко, М.Н. Особенности готовности к обучению в школе мальчиков и девочек /М.Н.Терещенко // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 5. - С. 20-23.
8. Шванцара, И. Диагностика психического развития. Школьная зрелость /И.Шванцара. - М.: Педагогика, 2013. - 179 с.

*Дядьмина К., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Шанц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста - это наука об общих закономерностях, определяющих содержание и форму организации физического воспитания как педагогического процесса,

включенного в общую систему воспитания личности ребенка. Но прежде чем изложить основы теории, необходимо рассмотреть и дать определение понятию физическое воспитание и изложить некоторые сведения о его возникновении. Разные авторы по-разному трактуют данный термин.

В нашем исследовании мы будем использовать, определение, предложенное Н.Н. Кожуховой. Физическое воспитание - это педагогический процесс, направленный на совершенствование форм и функций организма ребенка, на формирование двигательных навыков, умений, знаний, на воспитание физических качеств. Оно не только играет важнейшую роль в формировании физической культуры ребенка, но и передает ему общечеловеческие, национально-культурные ценности. Основы физической культуры усваиваются ребенком и успешно развиваются и совершенствуются под воздействием воспитания. Физическое воспитание способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Теория и методика физического воспитания дошкольников в нашей стране складывалась под влиянием богатого наследия прошлого, корни которого уходят вглубь многовековой русской народной педагогики. Наиболее обстоятельные упоминания о физическом воспитании в русской литературе относятся ко второй половине XVII века. Книга «Гражданство обычаев детских» - первый в русской культуре памятник XVII века, посвященный вопросам светского воспитания детей.

При Петре I физическое воспитание стало носить государственный характер. Влияние западноевропейских педагогических идей на развитие отечественной теории физического воспитания проявилось в деятельности И.И. Бецкого (1704-1795) - общее положение о воспитательных заведениях «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764).

Огромнейшая историческая заслуга в развитии научно обоснованной теории и методики физического воспитания детей принадлежит доктору медицины и хирургии, профессору П.Ф. Лесгафту (1837-1909). В научных работах П.Ф. Лесгафта нашли отражение передовые идеи русских философов-материалистов, достижения отечественной медицины, анатомии и физиологии, а также психологии. Достаточно полно идеи его оригинальной системы раскрываются в трудах «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» и «Семейное воспитание».

Одной из главных идей его системы физического образования является познавательный характер занятий физическими упражнениями, посредством физических упражнений развитие не только телесных, но и интеллектуальных сил ребенка, воспитание «идеально-нормальной личности».

П.Ф. Лесгафт в основу подбора физических упражнений положил принципы учета половых, анатомо-физиологических и психологических особенностей детей, разнообразия движений и постепенности усложнения. Чтобы развивать сознание ребенка, он настоятельно рекомендовал широко использовать словесные методы обучения, избегая механического подражания. Также он отмечал, что наиболее ценными упражнениями для детей являются

естественные движения, соответствующие анатомическому строению тела: ходьба, бег, борьба, метание, специальные гимнастические упражнения, развивающие общую координацию движений и способность ориентироваться в пространстве и времени. А особенно полезными для личностного воспитания дошкольников П.Ф. Лесгафт, как и его предшественники, в частности Е.А. Покровский, считал подвижные игры, с помощью которых ребенок готовится к жизни. Процесс воспитания, по представлению П.Ф. Лесгафта, должен начинаться в семье и продолжаться в школе, чтобы ребенок мог приобрести «... опытность справляться с препятствиями, которые встречаются в жизни».

В физическом воспитании особую роль он отводил педагогам. Они должны не только направлять и регулировать учебный процесс, но и быть примером для воспитанников, иметь хорошую выправку, следить за своей внешностью, заниматься своим телом и производить своей внешностью благоприятное впечатление. Воспитатель физкультуры, по мнению П.Ф. Лесгафта, должен владеть «словом много лучше, чем учитель словесности», систематически готовиться, предусматривать смену видов деятельности, их разнообразие. В разработанной им теории «прибавочных раздражителей» он отрицал соревнования, поощрения и наказания во избежание унижения или возвышения ребенка.

Следует отметить, что в России физическое воспитание как государственная дисциплина развилось значительно позднее, чем в странах Европы и Азии. Изучив и проанализировав все мировые системы, П.Ф. Лесгафт в конце XIX - начале XX в. создал оригинальную российскую систему воспитания. Создана она была с учетом лучших мировых систем и национальных традиций. Теория физического воспитания П.Ф. Лесгафта не утратила своего значения до нашего времени, многие ее положения актуальны и сегодня.

Организация первых дошкольных учреждений (конец XIX - начало XX века), начало развития сети детских садов и яслей в период после Октябрьской революции 1917 года явились предпосылкой для активизации интереса специалистов к вопросам занятий физическими упражнениями маленьких детей в условиях общественного воспитания. Основоположниками теории и методики физического воспитания дошкольников в России стали В.В. Гориневский, Л.И. Чулицкая, Е.А. Аркин, А.И. Быкова, А.В. Кенеман и др.

Ученик П.Ф.Лесгафта, врач-педиатр, гигиенист, выдающийся деятель спортивной медицины В.В. Гориневский (1857-1937), опираясь на принципы П.Ф. Лесгафта в подборе упражнений, экспериментально определил специфические особенности физического развития в разные возрастные периоды жизни человека. Среди большого количества научных работ по вопросам физического воспитания, гигиены и закаливания детей особую популярность имела книга «Физическая культура дошкольного возраста».

Изучая специфические особенности детей дошкольного возраста, В.В. Гориневский пришел к выводу, что физическая культура в детском саду должна носить, прежде всего, оздоровительный характер. С помощью физических

упражнений можно не только лечить различные детские заболевания, но и обеспечивать их профилактику, закаливать организм. Он рекомендовал вводить физическое воспитание в программу дошкольных учреждений как можно раньше, в связи с тем, что чем меньше ребенок, тем более сильное положительное, профилактическое и лечебное воздействие на организм можно оказать. Ценными являются его положения о связи физического и эстетического воспитания. Он выступал за воспитание у детей красивых, выразительных движений, которые, по его мнению, наиболее ярко отражают индивидуальную и психическую деятельность человека.

В.В. Гориневский был первым ученым, написавшим книгу о врачебном контроле за занятиями физическими упражнениями и спортом населения. Именно им были заложены научные основы тренировки, доказана ведущая роль подвижных игр в системе физического воспитания детей. Поэтому В.В. Гориневский по праву считается основателем постреволюционной системы физического воспитания.

Детский врач, гигиенист, профессор, доктор медицины, последовательница П.Ф. Лесгафта и В.В. Гориневского Л.И. Чулицкая-Тихеева (1868-1938) параллельно с преподаванием в педагогическом институте дошкольного образования до последних лет жизни заведовала кафедрой анатомо-физиологических особенностей гигиены детского возраста в Институте физической культуры П.Ф. Лесгафта. Особенности физического развития детей она раскрыла в своих основных трудах: «Основные задачи физической культуры ребенка дошкольного возраста» (1922), «Физическая культура ребенка дошкольного возраста» (1925), «Гигиена дошкольного возраста» (1936), «Развитие движений у детей на первом и втором году» (1936). Она выделила наиболее типичные особенности ребенка-дошкольника: высокую энергию эволюционирования, слабость, пластичность, неустойчивость организма. Исходя из особенностей детей дошкольного возраста, она разработала гигиенические рекомендации по охране и укреплению нервной системы, организации питания, закаливания солнцем, водой, воздухом, сна на открытом воздухе, труда в природе, подбору игрушек для развития моторики детей 1-7 года жизни.

Большой вклад в развитие теории и методики физического воспитания внес Е.А. Аркин (1873-1948), врач, профессор, доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических наук РСФСР, постоянный консультант дошкольного отдела Наркомпроса Московского отдела народного образования, преподаватель педагогического института дефектологии, директор Центрального музея по дошкольному воспитанию.

Особого внимания в настоящее время заслуживает составленный им перечень движений, наносящий ущерб здоровью, затрудняющих кровообращение, дыхание, грозящих повреждением и болезненными изменениями (разрыв связок, плоскостопие, искривление позвоночника). Самым полезным физическим упражнением для дошкольников считал подвижную игру. Е.А. Аркин призывал педагогов изучать особенности

развития детей, осуществлять индивидуальный подход для раскрытия возможностей каждого ребенка.

Е.А. Аркин в доступной форме знакомил дошкольных работников с основными закономерностями высшей нервной деятельности, выявленными И.М. Сеченовым и И.П. Павловым, режимом дня, организацией жизни ребенка, указывал на важность взаимодействия детского сада и семьи. Основные труды Е.А.Аркина остаются актуальными и сегодня: «Физическое воспитание в детском саду» (1946), «Дошкольный возраст» (1948), «Ребенок и дошкольные годы» (1968).

Врач, кандидат медицинских наук Е.Г. Леви-Гориневская (1889-1956), продолжая разработки предшественников, создала ряд работ по развитию навыков основных движений у детей дошкольного возраста. В основных публикациях «Физическое воспитание ребенка-дошкольника» (1946) и «Физическое воспитание в детском саду» (1956) она заложила стратегию создания и функционирования системы физического воспитания в дошкольных учреждениях. Совместно с А.И. Быковой ею написана книга «Закаливание организма ребенка».

А.И. Быкова, в свою очередь, одна из первых рассмотрела проблему основных движений с позиции обучения в своей книге «Обучение детей дошкольного возраста основным движениям». Она раскрыла специфику приемов и методов обучения наиболее доступным детям основным движениям в разных возрастных группах, а также дала вариант годового планирования работы, содержание подвижных игр и игровых упражнений, которые включают в себя разные основные движения. Она также подчеркивала, что у дошкольников развитие произвольных движений должно иметь в основном воспитательную направленность, учитывая формирование важнейших качеств личности и положительных черт характера маленького человека. Совместно с М.М. Канторович, Н.А. Метловым и Л.И. Михайловой А.И. Быкова разрабатывала программы по физическому воспитанию детей, для дошкольных учреждений выпускала сборники подвижных игр.

Немалое внимание вопросам теории и методики физического воспитания отводилось в публикациях А.В. Кенеман и Д.В. Хухлаевой. Они выделили общие закономерности формирования двигательных навыков у детей (роль сознания, постановки задач, эмоций, мотивов деятельности, психологической установки, влияния на совершенствование двигательных навыков музыки). А.В. Кенеман вела большую научно-методическую работу, сотрудничала с практиками. А с 1968 по 1985 годы возглавляла научно-методическую комиссию по теории и методике физического воспитания при Министерстве просвещения СССР. В 1960 году под ее руководством была создана методика использования мини-сказки, сюжетного рассказа при объяснении новых подвижных игр. Методика эта до настоящего времени широко используется в работе с детьми.

В России к концу XX века теория и методика физического воспитания дошкольников сформировалась как серьезная учебная и научная дисциплина.

В настоящее время большую роль в развитии теории и методики физического воспитания дошкольников играет взаимообогащение исследований ученых и методистов Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов России, стран ближнего зарубежья.

Сейчас в Москве исследования в области физического воспитания дошкольников проводят: кафедра педагогики и психологии дошкольного воспитания МГПУ (Э.Я. Степаненкова) и Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (М.А. Рунова, И.Б. Туркина, В.А. Сагайдачная, Т.И. Богина, Т.С. Яковлева).

На современном этапе гуманизация и гуманитаризация педагогического процесса потребовала дальнейшей разработки частных и общих вопросов теории и методики физического воспитания дошкольников. Большой вклад внесли исследования следующих ученых: Н.В. Алябьевой, Л.Д. Глазыриной, А.Б. Лагутина, З.И. Нестеровой, Ю.К. Чернышенко, А.И. Федорова и многих других.

Теорию и методику физической культуры дошкольников как учебную дисциплину современные студенты получили возможность изучать по разным учебным пособиям, в частности: учебник А.В. Кенеман и Д.В. Хухлаевой «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста», учебник «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка», профессора Э.Я. Степаненковой, ученицы и продолжательницы идей А.В. Кенеман, учебное пособие Н.Н. Кожуховой, Л.А. Рыжковой, М.М. Самодуровой «Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях», учебник Н.Н. Кожуховой, Л.А. Рыжковой, М.М. Борисовой «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста», учебное пособие «Физическое воспитание и развитие дошкольников» под ред. С.О. Филипповой.

Так как мы говорим о теоретических основах физического воспитания детей дошкольного возраста, необходимо определить цель и задачи в этой области.

Целью физического воспитания является формирование здоровой, жизнерадостной, физически совершенной, гармонически и творчески развитой личности.

Задачи определяются общей целью и конкретизируются с учетом анатомо-физиологических и психологических особенностей в каждом возрастном периоде. В процессе занятий физическими упражнениями решаются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Оздоровительные задачи:

- охрана жизни и укрепление здоровья;
- повышение сопротивляемости организма неблагоприятным условиям внешней среды;
- формировать умение сохранять правильное положение тела при ходьбе, сидении и т. д.;
- способствовать формированию у детей физиологических изгибов

позвоночника, профилактике плоскостопия, гармоничного развития всех мышечных групп;

- развивать двигательные способности для овладения жизненно важными двигательными навыками;
- совершенствовать деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- формировать умения приспосабливаться к меняющейся нагрузке и внешним условиям;
- прививать навыки гигиены занятий физическими упражнениями;
- обеспечить тренированность нервных процессов.

Образовательные задачи:

- формировать двигательные умения и навыки;
- развивать психофизические качества (быстрота, сила, гибкость, выносливость, ловкость, глазомер);
- развивать двигательные способности (функции равновесия, координации движений);
- формировать определенную систему знаний о физических упражнениях;
- помочь усвоить физкультурную и пространственную терминологию;
- формировать знания о названии предметов, снарядов, пособий, способах и правилах их использования;
- формировать элементарные знания о своем организме, роли физических упражнений в жизнедеятельности, способах укрепления собственного здоровья.

Воспитательные задачи:

- формировать интерес и потребность к занятиям физическими упражнениями;
- воспитывать привычку к строгому соблюдению режима дня;
- развивать умение самостоятельно заниматься физическими упражнениями, организовывать и проводить подвижные игры;
- воспитывать любовь к занятиям спортом, интерес к результатам своих занятий и к достижениям спортсменов;
- всесторонне гармонично развивать ребенка (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое воспитание).

Задачи физического воспитания, которые мы перечислили, решаются в единстве и способствуют всестороннему воспитанию ребенка, направленному на физическое, интеллектуальное, эмоциональное и духовное развитие, на психофизическую готовность к труду и учебной деятельности в школе.

*Елтошкина А.А., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут*

ПОНЯТИЕ «КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА» В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В современных психолого-педагогических исследованиях в качестве наиболее значимых для педагога рассматриваются следующие компетенции: социальная, педагогическая, психологическая, информационная, коммуникативная, исследовательская и конфликтологическая компетентности.

Учитывая конфликтогенный потенциал современного образовательного пространства, следует рассматривать конфликтологическую компетентность как одну из важнейших составляющих профессиональной деятельности педагога. Однако в целях более глубокого исследования этого феномена необходимо выявить особенности конфликтологической компетентности в ряду таких смежных и наиболее изученных понятий, как «конфликтологическая культура», «конфликтологическая подготовка», «конфликтологическая позиция». Это позволит определить сущность и структуру конфликтологической компетентности педагога.

Следует отметить, что к настоящему времени в отечественной системе профессионального образования сложилась междисциплинарная теоретическая база, отражающая проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности, формирования профессионально важных компетенций, позволяющих успешно выполнять функциональные обязанности в условиях современного образовательного пространства.

В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Л.П. Буевой, М.М. Кашапова, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова, Н.В. Резвицкой, В.Д. Шадрикова и др. представлены требования к психологическим характеристикам личности педагога, разработаны профиограммы и психогаммы. Учеными отмечаются конфликтогенные стороны трудовой деятельности современного педагога.

Определение конфликтологической компетентности в достаточной мере представлено в работах современных ученых (А.Я. Анцупов, Н.В. Васина, М.М. Кашапов, Л.Г. Лаптева, А.В. Петровский, Н.В. Самсонова, А.И. Шипилов и др.). В трудах вышеназванных исследователей «конфликтологическая компетентность» рассматривается как часть социально-психологической компетентности, как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В процессе взаимодействия субъектов в повседневной жизнедеятельности, при наличии разных традиций, взглядов, систем ценностей, стереотипов поведения, интересов, зачастую возникают межличностные конфликты, разрешение

которых зависит от способности индивидов говорить, слушать друг друга, анализировать сказанное, принимать решение.

Так, например, Н.В. Самсонова рассматривает феномен «конфликтологическая компетентность» как «готовность специалиста к решению вероятных конфликтов в процессе профессиональной деятельности», то есть, непосредственная роль конфликтологической компетентности заключается в умении субъекта деятельности предвидеть, предупредить, разрешить, направить конфликт в нужное русло, а также использовать возникший конфликт для решения профессиональных задач. По мнению Н.В. Самсоновой, «конфликтологическая компетентность включает в себя систему умений, нацеленных на решение профессиональных задач по управлению конфликтом, и выполняет преобразующую функцию по отношению к конфликтогенной профессиональной среде» [3].

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский отмечают, что конфликтологическая компетентность предполагает наличие умений ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения и реализовывать их в процессе взаимодействия. Умение ориентироваться в социальных ситуациях позволяет субъекту деятельности, относящейся к типу профессий «человек-человек», выполнять профессиональные функции в наиболее благоприятных условиях, которые профессионал сознательно создает [2].

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов отмечают, что конфликтологическая компетентность включает в себя:

- понимание природы противоречий между людьми;
 - формирование конструктивного отношения к конфликтам;
 - обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях;
 - умение оценивать и объяснять возникшие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями;
 - умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов;
 - умение предвидеть возможные последствия конфликтов;
 - умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты;
 - наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов
- [1].

Важнейшими качествами современного профессионала являются: способность правильно оценивать ситуацию общения, определять социально-психологические характеристики субъекта общения, осознавать начало возникновения противоречия, причину, порождающую конфликт, те последствия, которые могут возникнуть в ситуации разворачивающегося конфликта. В современных научных исследованиях прослеживается тесная взаимосвязь понятий «конфликтологическая компетентность» и «конфликтологическая культура» личности. Понятие «конфликтологическая

компетентность» вслед за Н.В. Самсоновой нами рассматривается как подструктурный компонент «конфликтологической культуры», выражающей характеристику профессиональной деятельности специалиста в конфликтогенной среде [3].

Конфликтологическая культура как социальная категория выполняет ряд функций, что позволяет определить ее значимость в общей профессиональной культуре различных специалистов, деятельность которых зачастую осуществляется в конфликтогенной среде. К базовым функциям конфликтологической культуры Н.В. Самсонова относит следующие:

- описательная, заключающаяся в том, что данная категория позволяет обеспечить одинаковое понимание конфликтологической культуры специалиста как педагогического явления;

- объяснительная функция данной категории состоит в том, что она раскрывает генезис формирования конфликтологической культуры - от отдельных конфликтологических свойств личности и качеств до интегративных составляющих и становлению целостной конфликтологической культуры;

- прогнозирующая функция состоит в том, что она отражает современный образ специалиста, реализующего свои профессиональные функции в конфликтологической среде. Такой специалист характеризуется наличием конфликтогенных свойств и качеств, которые обеспечивают ему конфликтную позицию управляющего развитием конфликта и его элементов, самоуправляемого в нем. Будущий специалист уже в процессе конфликтологической подготовки должен научиться адекватно оценивать свои возможности во взаимодействии с педагогами и сокурсниками, прогнозировать развитие этих отношений, принимать управленческие решения, вырабатывать конструктивную конфликтологическую позицию, реализовывать конфликтные стратегии;

- методологическая функциональная позиция предполагает развитие целостной конфликтологической культуры специалиста, включающей гармоничное развитие конфликтологических свойств и качеств и проявление их во всех конфликтологических процессах примирительно к различным типам конфликтных ситуаций и конфликтов, ко всем субъектам профессиональной деятельности;

- преобразующая функция категории конфликтологической культуры обусловлена ориентацией на внимание к интерпсихическому уровню регулирования конфликтной ситуации, обеспечивающему развитие целостной конфликтологической культуры личности.

Помимо основных функций конфликтологической культуры, которые определяют и функции всех ее подструктурных компонентов (конфликтологическая компетентность и конфликтологическая готовность), правомерно выделить следующие:

- гармонизация взаимоотношений субъектов профессиональной деятельности, согласование их взаимных действий;

- обеспечение эффективной профессиональной деятельности в условиях конфликта;
- преобразование конфликтогенной профессиональной ситуации с целью предупреждения последующих конфликтов [3].

Таким образом, профессиональная деятельность может быть представлена через понимание взаимодействия, где в диалектическом единстве сосуществуют и совместные действия, и общение, и взаимоотношения. При этом, конфликтологическая культура и ее основные функции также проявляются и в совместной деятельности, и в общении, и во взаимодействии. Следовательно, являясь структурным компонентом конфликтологической культуры, конфликтологическая компетентность становится базовым компонентом в современной системе профессиональной подготовки педагога, так как определяет личностное и профессиональное развитие студентов педагогических специальностей, а также профессионально значимые качества специалиста.

Список литературы

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ, 2007. - 511 с.
2. Петровский, А.В. Психология. Словарь. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - М.: Политиздат, 1990. - 344 с.
3. Самсонова, Н.В. Формирование конфликтологической культуры специалиста / Н.В. Самсонова. - Калининград, 2003. - 247 с.

*Емельянова С.С., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Кириенко С.Д.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современных условиях реформирования системы образования проблема психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей дошкольного возраста выходит на уровень актуальной социально-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний; эффективность межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками, и в целом – социальной адаптации детей. Проблеме формирования игровых умений детей дошкольного возраста посвящены исследования Д.В. Менджерицкой, Н.Я. Михайленко, Е.И. Радиной, А.И. Сорокиной, З.М. Богуславской и др.

Поиск эффективных путей психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей дошкольного возраста и составил

проблему нашего исследования. Нами были определены педагогические условия, согласно которым психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста будет проходить более эффективно:

1. Использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

2. Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

3. Формирование педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

Доказывая первое положение, использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой, мы изучили исследования педагогов и психологов [1,2]. Так, А.П. Усова полагала, что объектом педагогического воздействия должны быть реальные отношения между детьми, возникающие в ходе коллективных игр и связанные с формированием у них социально-желательных качеств. Данная концепция получила дальнейшую научно-практическую разработку в исследованиях И.Б. Теплицкой, Р.А. Иванковой и др. Так, И.Б. Теплицкая считала, что роль взрослого будет меняться в зависимости от уровня развития игры. В индивидуальных играх детей важно поддержать их интерес к действиям сверстника и постепенно вносить правила поведения по отношению к нему. В совместных играх – обращать внимание на регулирование взаимоотношений детей, внося правила для формирования положительного отношения к сверстнику. Р.А. Иванкова обращала внимание на необходимость обсуждения характеристик людей с целью раскрытия нравственной сущности деятельности взрослых, допускала возможность участия педагога в самостоятельной игре детей с целью показа образца ролевого поведения. По мнению Р.А. Говоровой, у дошкольников можно сформировать четкие представления о социальной субординации и добиться их воплощения в игре посредством обучения моделированию отношений, возникающих между людьми. Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова установили, что для формирования сюжетно-ролевой игры на каждом возрастном этапе необходим единый комплекс обязательных педагогических мероприятий. Они выделили следующие компоненты комплексной методики [4]:

- планомерное педагогически активное обогащение жизненного опыта детей, основной источник возникновения игры и ее обогащения – реальная жизнь;

- совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу игрового опыта традиционной культуры игры – ребенок учится имеющийся жизненный опыт переводить в игровой условный план, ставить и решать игровые задачи разными способами;

- своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей;
- активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение дошкольников к самостоятельному использованию в игре новых способов решения игровых задач и новых знаний об окружающем мире (вопрос, совет).

Принципиально новый подход к организации сюжетно-ролевой игры предложен Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко. Основные их принципы[3]:

- воспитатель должен играть вместе с детьми в позиции «играющего партнера»;
- начиная с раннего возраста и далее необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла возможному партнеру- сверстнику, «обеспечивать» способами согласования действий с партнерами, формировать игровые умения;
- на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом так, чтобы перед детьми открывался и усваивался новый, более сложный способ ее построения (в ходе совместных игр).

Таким образом, используя вышеизложенные положения, нами был разработан и внедрен в практику перспективный план работы с детьми, включающий комплекс игр. Для формирования игровых умений у детей мы использовали методы и приемы формирования игровых умений с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

Не менее важным условием является организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

В.А. Петровский определял развивающую среду как специальным образом организованное окружающее пространство ребенка[5]. Исходя из рассматриваемой нами проблемы, наиболее важна организация не материального мира вокруг ребенка, а прежде всего пространства, связанного с взаимоотношениями, общением со взрослыми и сверстниками, психологическим и эмоциональным климатом в коллективе, который оказывает решающую роль в его актуальном и ближайшем развитии. Организуя игровую среду для сюжетно-ролевых игр нашего исследования (семья, поликлиника, магазин, салон красоты, издательство газеты, кафе, библиотека, служба спасения, космонавты, ателье, киностудия, фабрика игрушек, рекламное агентство, бюро путешествий, автошкола, школа и др.), мы учитывали данные позиции.

Большое внимание было уделено формированию педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста, т.к. от этого во многом зависит степень развития игровых умений у детей, ведь именно педагог является образцом и эталоном для ребенка[1,6].

Для проверки уровня сформированности игровых умений дошкольников определили критерии, которые помогли определить эффективность педагогических условий: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметозаменителей, использование ролевой речи, выполнение правил. Полученные данные подтвердили их эффективность.

Таким образом, совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния педагогических условий на эффективность формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста. В свою очередь, игровые умения детей среднего дошкольного возраста имеют следующие особенности: производимые действия не повторяются бесконечно, а сменяют друг друга; основным содержанием становятся отношения между людьми; роль формируется до начала игры; в основе сюжета лежат разнообразные бытовые ситуации и новые впечатления о жизни и труде людей; игровые объединения носят вполне самостоятельный характер; дети учатся согласовывать игровые действия в соответствии с принятой ролью.

Список литературы

1. Арсентьева, В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве / В.П. Арсентьева. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
2. Бабаева, Т.Н. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Т.Н. Бабаева. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 192 с.
3. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
4. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 2005. – №4.
5. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Просвещение, 2003. – 102 с.
6. Погребницкая, Ю.А. К проблеме игровой деятельности современных дошкольников. / Ю.А. Погребницкая, С.Д. Кириенко // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: сб. матер. 14 международной науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2016. – 494- с

*Исаева Л.П., студентка ЧГПУ им. И.Я. Яковлева
Научный руководитель: Сурова О.А.,
канд. пед. наук, доцент ЧГПУ им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары*

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Управление персоналом представляет собой целенаправленную деятельность руководящего состава организации, включающую разработку концепции и стратегии кадровой политики, принципов и методов ее реализации. Управление персоналом является одной из наиболее значимых сфер жизни любой организации, в том числе дошкольной образовательной организации (ДОО).

Реализация целей и задач управления персоналом ДОО осуществляется через кадровую политику. Кадровая политика – это главное направление в работе с кадрами, набор основополагающих принципов, которые реализуются в ходе управления детским садом. Разработка и реализация грамотной кадровой политики способна многократно повысить эффективность деятельности дошкольной образовательной организации.

Большинство отечественных и зарубежных авторов рассматривают в неразрывной связи такие понятия, как «кадровая политика» и «управление персоналом», поскольку только при умелом управлении возможно рациональное использование кадров и, как следствие, эффективная деятельность организации в условиях модернизации образования.

Вопросами теоретической разработки кадровой политики и ее практической реализации занимались Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, В.Р. Веснин, Б.Л. Еремин, А.Я. Кибанов, П.В. Малиновский, Е.В. Маслов, С.В. Шекшня, В.И. Шкатулла и др.

Изучению различных аспектов управления персоналом ДОО посвящены труды К.Ю. Белой, Н.А. Виноградовой, Л.М. Волобуевой, П.Н. Лосева, А.А. Майер, О.В. Никифоровой, Л.В. Поздняк, И.В. Тимофеевой и др.

По мнению ученых, управление персоналом организации охватывает широкий спектр функций. Так Н.А. Зайцева выделяет следующие функции:

- найм, отбор и прием персонала;
- деловая оценка персонала при приеме, аттестации, подборе;
- профориентация и трудовая адаптация;
- мотивация трудовой деятельности персонала;
- организация труда и соблюдение этики деловых отношений;
- управление конфликтами и стрессами;
- обеспечение безопасности персоналом;
- повышение квалификации и переподготовка кадров;
- управление поведением персонала в организации и др. [1, с 175].

Применительно к ДОО особое значение приобретают следующие аспекты управления персоналом:

- кадровое обеспечение и подготовка педагогов дошкольного образования в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога;
- мотивация профессионально-творческой деятельности педагогов;
- профилактика конфликтных и стрессовых ситуаций;
- оплата и стимулирование труда сотрудников.

Управление персоналом в ДОО должно базироваться на принципах построения эффективной кадровой политики:

- научность (использование всех современных научных разработок, которые могли бы обеспечить максимальный эффект);
- комплексность (охват всех категорий работников);
- системность (учёт влияния того или иного мероприятия на конечный результат);
- эффективность (любые затраты должны окупаться через результаты деятельности).

Учет этих принципов в практике работы ДОО позволяет оптимизировать педагогический процесс посредством изучения потребностей детей, родителей или лиц их заменяющих, педагогов и сотрудников организации. Главной фигурой, способной осуществить образовательные и воспитательные задачи, становится педагог. И не просто педагог, а специалист, отличающийся высоким уровнем профессиональной компетентности. Личностно-ориентированный подход к развитию каждого педагога помогает совместно выявить и осознать его затруднения, выбрать оптимальные пути их преодоления, а также определить сильные и слабые стороны педагога. На этой основе формируется индивидуальный стиль его деятельности.

Качество образовательного процесса зависит от профессиональных знаний, умений, навыков педагогов и компетентной управленческой деятельности руководителя в новых условиях, направленной на определение стратегических ориентиров развития ДОО, выполнения усложняющегося функционала, соответствия повышенному уровню требований, предъявляемых к руководителю со стороны общества.

Современный руководитель ДОО должен владеть технологиями кадрового менеджмента; своевременно и грамотно разрабатывать локальные нормативно-правовые документы в соответствии с ТК РФ, законами и подзаконными актами в сфере образования, а также федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) [3].

В современных условиях главной целью эффективного управления персоналом является наилучшее сочетание потребностей организации в кадрах, учет личного участия каждого из сотрудников в развитии ДОО. Крайне важно понимать, что управление персоналом – это не просто найм и увольнение сотрудников, а грамотное планирование, организация и координация работы,

мотивация и контроль их деятельности, и самое главное – создание условий для профессионального роста и развития каждого сотрудника.

Список литературы

1. Зайцева, Н.А. Менеджмент в социально-культурном сервисе и туризме / Н.А. Зайцева. – Москва: Академия. – 2007. – 240 с.
2. Профессиональный стандарт педагога (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544 н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80aaaaoadb1fjidfjmsfба.xn--p1ai/>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rg.ru>2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

*Калинина О.С., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Сулима Т.В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г.Белгород*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ И ИНСТИТУТАМИ ОБЩЕСТВА

Греческий философ Аристотель говорил: «Человек по природе - животное общественное». Это высказывание было сказано в 1721 году, но и по сей день оспорить её ни кто не может. Появляясь на свет, маленький ребенок попадает в свой «первый общественный институт» - семью. Это его единственный «институт» где его любят и жалеют такого, как он есть на самом деле, где будут радоваться всем его победам и подставлять «руку помощи», тогда когда будет трудно и тяжело. Его первые «преподаватели» - родители, законные представители тёти, дяди, дедушки и бабушки, будут самыми преданными и любимыми преподавателями.

Следующим одним их важным «институтом» в жизни ребенка и его семьи является дошкольное образовательное учреждение - Детский сад.

Это учреждение могут быть как государственное, так и частное. Куда пойдёт ребёнок? Это тоже большая проблема, выбрать то дошкольное образовательное учреждение, которое будет соответствовать всем требованиям, предъявляемым родителями. Детский сад выбран, и семья вступает в новый этап своей жизни. Взаимодействие детского сада и семьи очень особенное. Работа ведётся каждый день, на протяжении всего времени, которое ребёнок находится в детском саду. Изучая проблему сотрудничества детского сада и семьи, необходимо всегда учитывать, что такое взаимодействие больше необходимо для детской образовательной организации, чем для родителей. Особенность работы с семьей является степень вмешательства, основанная на

добровольности семьи и этически допустимых нормах работы с ней. А.Кочубей и Н. Умарова отмечают, что легче всего взаимодействовать с семьей, которая пришла за помощью сами и сами делятся со своими проблемами. И намного сложнее, когда приходится тратить очень много сил, времени, работать с немотивированными семьями, которые не только асоциальные, но и внешне благополучные, но имеют трудности внутри. В таких семьях, ее члены говорят, что проблем нет, либо не считают их серьезными, либо просто не желают их разрешать, или не знают, как это сделать. Поэтому выбор формы и содержания работы с родителями зависит с одной стороны от потребностей и желаний родителей, с другой стороны - от профессионализма, компетентности и индивидуальной особенности воспитателя. Л.Ф.Островская посвятила свои исследования данной проблеме. Она дополнила традиционные формы работы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения (консультации и беседы, групповые и общие собрания). По ее мнению, в откровенных разговорах с родителями очень важно соблюдать педагогический такт, это способствует доверительному отношению в общении с каждой конкретной семьей [1,с.79]. Коллективная, индивидуальная и наглядно - информационная эти организованные формы определили и раздели Г.Н.Година и Н.Ф.Виноградова. Главная роль, по их мнению, принадлежит управляющей детского сада, так как в ее обязанность способствовать созданию условий для развития всех форм работы с семьей.

Коллективная форма работы: родительские собрания, на которых рассматриваются проблемы жизнедеятельности группы; встречи с родителями; вечера вопросов и ответов; заседания «круглого стола»; совместные с детьми, родителями и воспитателями праздники и развлечения; устные журналы; выставки совместных работ родителей и детей; «Дни открытых дверей»; школы для родителей, которые работают по их желанию; родительские конференции; семейные (или домашние) педсоветы, проходящие у родителей дома.

Индивидуальная форма работы: индивидуальная беседа и консультация; посещения на дому; приобщение родителей к жизни детского сада (организационно - хозяйственная помощь родителей воспитателю). Наглядно-информационные формы работы: выставки детских работ; реклама книг, статей из газет, журналов по проблемам семейного воспитания и др. На каждом этапе авторы (В.А.Петровский, В.П.Дуброва, А.М.Виноградова, Л.М.Кларина и др.) Предлагают разные формы работы с родителями [2, с.26-30]. Взаимодействие педагогов и родителей и их доверие будет успешным, только в том случае, если педагог исключит в работе с родителями дидактизм, будет не поучать, а давать советы, при этом размышляя вместе с ними, договариваясь о совместных действиях; тактично подводя их к пониманию необходимости приобрести педагогические знания. Атмосфера общения педагога с родителями их взаимодействие должны показать, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, то, что родители – это его союзники, и он не сможет обойтись без их совета и помощи.

После детского сада, ребёнок идет в школу. И опытные педагоги, и родители должны ещё в детском саду подготовить дошкольника к школьной, самостоятельной жизни. Поэтому все дошкольные учреждения ведут работу по преемственности со школой. На сегодняшний день особую роль приобретает эффективная, долгосрочная политика государственной поддержки и оптимизации сети общеобразовательных учреждений. В связи с этим, образуются общеобразовательные комплексы и это является неизбежным, целесообразным и закономерным этапом на пути развития общего образования, выстраивается образовательная вертикаль с учетом преемственности и непрерывности образования - Государственный заказ. Целесообразность реорганизации путем присоединения образовательных учреждений типа «школа-сад» осуществляется по территориальному признаку и с учетом родительской инициативы. Обязательному рассмотрению подлежит структурно - содержательная модернизация деятельности общеобразовательных учреждений, статусного самоопределения, внедрения дистанционных форм обучения на основе компьютеризации и информатизации учреждений, которые оказывают образовательные услуги. Сформированность образовательного комплекса типа «школа-сад» обеспечивает повышение доступности и качества образовательных услуг для жителей в своем микрорайоне.

Главная цель всех происходящих «изменений» должна быть – психолого-педагогическая помощь семьям в воспитании гармонично - развитой личности ребенка!

Список литературы

1. Заводчикова, О.Г. Адаптация ребёнка в детском саду: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи / О.Г.Заводчикова. – М., 2007. – 79 с.
2. Павлова, Л. О взаимодействии семейного и общественного воспитания детей раннего возраста /Л.Павлова // Дошкольное воспитание. – 2002. – №8. – С. 26-30.

*Киргинцева А.О., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Шанц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из основных видов детской деятельности считается конструирование, оно относится к продуктивным видам деятельности ребенка. Поскольку результатом данной деятельности является определенный продукт.

Термин «конструирование» произошел от латинского слова *construere*, что в переводе означает — создание модели, построение, приведение в

определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов.

Проблему развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста рассматривали: Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Г.А. Урунтаева, В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова, Л.В. Куцакова, Г.А. Урадовских.

Педагогическая ценность конструктивной деятельности детей дошкольного возраста заключается в том, что она развивает способности ребёнка, его творческие умения. Значение этой деятельности отмечали в своих учениях видные отечественные физиологи И.П. Павлов и И.М. Сеченов о роли двигательного анализатора. Как известно, представления о пространстве, форме, величине дети могут получить на основе зрительных и кинестических ощущений, которые играют большую роль в умственном развитии. Отмечая большое познавательное значение деятельности руки, И.П. Павлов считал её тонким анализатором, "позволяющим вступать в очень сложные отношения с окружающими предметами".

Следовательно, конструирование оказывает большое влияние на развитие ребенка дошкольника:

- развивается личностная и волевая сферы ребёнка (на его эффективность влияет характер мотива, умения удерживать цель деятельности и самостоятельно её ставить и др.);

- физическое развитие ребёнка (упражнения в самых разнообразных движениях, сопровождающиеся эмоциональным подъёмом и др.).

- эстетическое развитие (при ознакомлении детей с постройками и сооружениями, архитектурными памятниками и др.)

Конструктивная деятельность имеет большое значение для развития творческого мышления ребенка, так Н.К. Крупская писала: «Очень рано ребенок начинает также стремиться самым разнообразным образом выразить полученные им впечатления: движением, словами, мимикой. Надо дать возможность ему расширить область выражения складывающихся у него образов. Надо дать ему материал: глину для лепки, карандаши и бумагу, всякий материал для построек и т.п., научить, как обращаться с этим материалом. Материальное выражение сложившихся образов служит прекрасным средством проверки и обогащения их. Надо всячески поощрять детское творчество, в какой бы форме оно ни выразилось» (Горбунова Е. А.).

Дети старшего дошкольного возраста создают конструкции и модели из строительного материала и деталей конструкторов.

В истории педагогики игры со строительным материалом описаны достаточно давно и представлены во многих системах воспитания детей дошкольного возраста. Этот вид игры обстоятельно изучен в отечественной дошкольной педагогике (А.Н. Давидчук, Л.А. Венгер, Л.А. Парамонова, С.В. Петрушина и др.).

В старшей и подготовительной группах детям необходимо владеть умением определять форму деталей конструктора и построек по сходству со

знакомыми объемными и плоскостными геометрическими фигурами, определять относительную величину частей. При этом перечисленные задачи по конструированию необходимо решать в тесной связи с программой по развитию элементарных математических представлений (о форме, величине и др.).

Так же дети изготавливают поделки из бумаги, картона, различного природного (мох, ветки, шишки, камни и другое) и бросового материала (картонные коробки, деревянные катушки, резиновые шины, старые металлические вещи и другое).

Ребенок в процессе конструирования получает большой опыт, который незаменим в плане формирования умения и навыков исследовательского поведения. Важно отметить, что именно целенаправленное и систематическое обучение детей дошкольного возраста конструированию играет большую роль при подготовке к школе.

Конструирование в процессе образовательной деятельности, как средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательных интересов и склонностей воспитанников. Как правило, процесс конструирования чаще всего проходит в игровой форме, цель такой организации образовательной деятельности – заинтересовать дошкольника.

Методика обучения детей конструктивным умениям уточняется в зависимости от вида конструирования. В теории и практике дошкольного воспитания сложилось несколько видов конструирования. Рассмотрим основные виды:

- конструирование по образцу - самый распространенный вид конструирования. В процессе конструирования по образцу у детей формируются различные умения, они овладевают общими способами действий, усваивают последовательность операций, познают конструктивные возможности строительных материалов. При правильной методике обучения конструированию по образцу дети подводятся к пониманию вариативности способов по стройки, включаются в деятельность преобразующего характера.

- конструирование по заданной теме подводит ребенка к творческому воплощению поставленной задачи, но пределы ее решения ограничены темой.

- конструирование по собственному замыслу - сложный вид конструирования, в котором ребенок решает все задачи самостоятельно: ставит перед собой цель деятельности, планирует ее, подбирает необходимый материал, реализует замысел. Педагог, организуя этот вид конструирования, начинает с формирования замысла. С детьми среднего и старшего дошкольного возраста рекомендуется провести беседу; предложить вспомнить, какие сооружения они наблюдали на прогулке, что особенно понравилось; рассмотреть фотографии, рисунки с изображением зданий. Надо помочь каждому ребенку при реализации замысла по-новому использовать ранее усвоенные умения, добиться решения задачи, испытать радость от своего творчества.

- конструирование по условиям содержит большие развивающие возможности. Проводится после того, как дети научатся строить тот или иной предмет, здание (мост, корабль). В предложении выполнить постройку задаются определенные параметры (ширина реки, высота моста должны соответствовать высоте корабля, яхты, которые должны под ним проплыть). Исходя из заданных условий, ребенок должен самостоятельно определить длину и высоту постройки и др.

- конструирование по моделям - вид конструирования, разработанный А. Р. Лурия. Ребенку предлагается модель постройки (рисунок, выполненная педагогом постройка, оклеенная бумагой), на которой очертания составляющих элементов конструкции скрыты (модель дивана, ворот, автомобиля). Ребенок сначала анализирует модель: выделяет составные части (сиденье, спинка, подлокотники у дивана), потом подбирает те формы, которые нужны для воссоздания модели.

В дошкольном возрасте выделяют два типа конструирования: техническое и художественное.

В техническом конструировании дети в основном отображают реально существующие объекты, а также придумывают поделки по ассоциации с образами из сказок, фильмов. При этом они моделируют их основные структурные и функциональные признаки: здание с крышей, окнами, дверью; корабль с палубой, кормой, штурвалом и т.п.

К техническому типу конструкторской деятельности относятся: конструирование из строительного материала (деревянные окрашенные или неокрашенные детали геометрической формы); конструирование из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления; конструирование из крупногабаритных модульных блоков.

В художественном конструировании дети, создавая образы, отображают их структуру, выражают свое отношение к ним, передают их характер, пользуясь цветом, фактурой, формой.

К художественному типу конструирования относятся конструирование из бумаги и конструирование из природного материала.

Создание конструкций из бросового материала могут носить как технический, так и художественный характер. Это зависит от цели, которую ставит перед собой сам ребенок, либо взрослый перед ним. Конструирование является продуктивной деятельностью, отвечающей интересам и потребностям дошкольников. Созданные постройки, поделки дети используют в основном в игре, в качестве подарка, украшения помещений, участка и многое другое (Л. А.Парамонова).

Важно отметить, что конструирование состоит из двух взаимосвязанных этапов это создание замысла и его исполнение. Творчество ребенка связано с созданием замысла, а практическая деятельность, направленная на выполнение замысла.

Особенность конструирования у детей, по мнению Т.В. Кудрявцева, Э.А. Фаранова и других это непрерывное сочетание и взаимодействие мыслительных и практических актов.

Что касается деятельности дошкольников, то взаимообогащение практических и мыслительных действий является одной из сильных ее сторон. При этом практические действия могут выступать как широкое экспериментирование с материалом — бескорыстное и целенаправленное, связанное с выполнением замысла.

Замысел, у ребенка часто уточняется и изменяется в результате поисковых практических действий, что является положительным моментом для развертывания дальнейшего творческого конструирования. Естественно это происходит, прежде всего, при условии организации обучения.

В детском конструировании можно выделить следующие недостатки: (Алиева М.Г.).

- нечеткость замысла, объясняемая нечеткостью структуры образа;
- неустойчивость замысла — дети начинают создавать один объект, а получают совсем иной и довольствуются этим;
- поспешность исполнительской деятельности и излишняя увлеченность ею — замыслу уделяется крайне мало внимания;
- нечеткость представлений о последовательности действий и неумение их планировать;
- умение предварительно анализировать задачу

Все выше перечисленные недостатки должны контролироваться и устраняться при помощи взрослого. В противном случае детское конструирование может протекать на очень низком уровне, препятствующем развитию полноценной деятельности творческого характера.

За основу нашего исследования мы берем конструирование из бросового материала. Бросовой материал это коробки, флаконы, фольга, пенопласт, поролон, проволока и многое другое. Использование бросового материала способствует формированию нового, нестандартного взгляда на вещи, преодолению стереотипности мышления.

Конструирование из бросового материала доступный и интересный вид деятельности для любого ребенка. Этот вид конструирования содержит в себе большой педагогический потенциал для педагога творческого с развитыми потребностями к содержательному досугу.

Данный вид конструирования открывает большие возможности для развития у старших дошкольников основ культуры потребления материальных ресурсов и их гуманистической утилизации. Это происходит опосредованно, то есть путем использования конструктивных и творческих навыков детей.

Организуя работу по конструированию из бросового материала с детьми, воспитатель получает возможность регулировать поведение и деятельность ребенка дошкольника. Педагог здесь создает целенаправленные воспитательные ситуации.

Поделки, сделанные детьми в процессе конструирования из бросового материала, могут иметь абсолютно разное назначение. Например, использоваться для игр детей; для украшения интерьера группы, детского сада, дома; в качестве подарков сувениров и многое другое.

Кроме того в дошкольной образовательной организации создаются специально организованная развивающая предметно - пространственная среда. Данная среда должна реализовывать личностно - ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка в процессе совместного конструирования из бросового материала.

Сегодня наиболее эффективным является организация непосредственно - образовательной деятельности по подгруппам, что способствует достижению взаимопонимания в работе, которое направлено на совместное коллективное творчество.

Прежде чем работать с бросовым материалом его необходимо тщательно отобрать. Для этого необходимо учитывать следующие требования:

- безопасности для детей (не токсичным, не вызывать аллергию и др.);
- тщательно промытым и высушенным;
- легкодоступным в обработке (вырезаться, протыкаться, склеиваться и др.).

Организация работы должна осуществляться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Деятельность организуется уже на основе имеющихся у детей умений и навыков. Во время работы необходимо организовывать кратковременный отдых, например это физкультминутки, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика. Если изготавливаемая поделка требует сложных манипуляций на подготовительной стадии (например, проколоть отверстия шилом), необходимо, чтобы эту предварительную работу выполнил педагог.

Ещё одним условием для реализации техники безопасности необходимо располагать детей на рабочем месте так, чтобы они не мешали друг другу и не подвергались риску в процессе работы с проволокой, ножницами.

Работа по конструированию из бросового материала может быть разной сложности, поэтому например работу по изготовлению игрушек, поделок из бросового материала следует начинать с легких конструкций и по мере овладения детьми навыками ручного труда переходить к более сложным поделкам.

Рассмотрим методику проведения непосредственной образовательной деятельности по изготовлению поделок из бросового материала:

1. Вступительная беседа о материале, с которым предстоит работать, (рассказ педагога должен сопровождаться показом данного материала, детям нужно дать потрогать, ощутить поверхность, обследовать форму, обратить внимание на цвет).

2. Сообщение темы и показ образца игрушки или поделки.

3. Анализ образца и показ приемов создания поделки (здесь необходимо использовать возможности детей анализировать образец,

побуждать их к высказыванию предположений о последовательности выполнения задания; педагог может корректировать ответы детей, направляя их внимание на особенности работы с данным материалом).

4. Изготовление поделки. В процессе труда педагог осуществляет контроль за работой детей, следит за соблюдением правил техники безопасности, оказывает затрудняющимся детям необходимую помощь.

5. Анализ готовой поделки, в процессе которого у детей формируется умение оценивать результаты своей работы и работы товарищей (Е. Ю. Замотаева).

В творческом, созидательном процессе нравственное совершенствование происходит в тесном взаимодействии с умственным воспитанием. Именно в этом процессе решается задача всестороннего, гармоничного развития ребенка. Происходит формирование таких ценных качеств личности, как самостоятельность, инициативность, организованность и ответственность; воспитывается воля, сдержанность, желание преодолевать трудности; закладываются основы для развития уверенности в себе, в своих силах и возможностях.

Рассмотрим несколько примеров конструирования из бросового материала, способствующие развитию творческого мышления детей:

- НОД из бросового материала «Веселые поросята» (В.А. Ольцаева) одна из задач развитие творческого мышления, воспитание любви к творчеству и фантазии.

- НОД образовательной ситуации с элементами художественно-эстетического развития (конструирование из бросового материала) «Весёлые человечки». (И.А. Балалаева) автор ставит перед собой следующие цели и задачи: создать условия для творческой деятельности детей; развивать фантазию, творчество.

- Конструирование из бросового материала «Волшебные тарелочки» (И.А. Шкирина). Одной из целей данной работы является развитие творческого мышления детей, воображения, фантазии.

Таким образом, конструирование из бросового материала для ребенка достаточно сложный процесс. Ребенок действует практически руками и обязательно при этом мыслит. Это одна из самых интересных видов деятельности для детей дошкольного возраста: она глубоко волнует ребенка, вызывает положительные эмоции.

Безусловно, наше исследование в полной мере не решает проблему развития творческого мышления по средствам использования бросового материала у детей старшего дошкольного возраста. Так как требует изучения таких её аспектов, как разработка методических пособий для воспитания детей старшего дошкольного возраста, методы взаимодействия с семьёй для развития творческого мышления у детей в процессе конструирования из бросового материала и многое другое.

*Киселева Т.В., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Бехтерева Е.Н.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

К ВОПРОСУ О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время общество предъявляет большие требования к воспитанию подрастающего поколения, и перед дошкольными образовательными организациями стоят большие задачи. Одной, из которых является трудовое воспитание детей дошкольного возраста. Актуальность исследуемой проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом в социально активной и ответственной личности ребенка дошкольного возраста, способной к преобразованию окружающего мира и неудовлетворительной существующей практикой организации данного процесса в дошкольных образовательных организациях.

Проблема трудового воспитания исследована и раскрыта в различных психолого-педагогических трудах. По словам К.Д. Ушинского труд – важнейшее средство воспитания, начиная с дошкольного возраста; в процессе формируется личность ребенка, складываются коллективные взаимоотношения. Труд детей дошкольного возраста является важнейшим средством воспитания. Весь процесс воспитания детей в детском саду может, и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость – необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов [1, с.176].

В. И. Логинова писала о том, что труд, являясь базой социального прогресса, условием удовлетворения всех материальных и духовных потребностей, выступает одновременно основной формой жизнедеятельности человека, главным содержанием человеческой жизни и обязанностью каждого члена общества, основным условием развития человеческой личности. «Он – первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека» [2, с.157].

Вслед за Л. И. Каплан, мы считаем, что труд, могучая воспитательная сила. В годы детства ребенок должен глубоко пережить это благородное чувство. Труд для человека является не только жизненной необходимостью, без которой не мысленно человеческое существование, но и сферой многогранных

проявлений духовной жизни, духовного богатства личности. В труде распространяется богатство человеческих отношений [3, с.24].

Проблема трудового воспитания дошкольников актуальна на данном этапе развития общества, т.к., приводя ребенка в дошкольное учреждение или же, воспитывая ребенка дома, родители в большинстве своем, в первую очередь, думают об интеллектуальном развитии своего ребенка, недооценивая значение трудового воспитания, а зачастую и вовсе игнорируя этот сложный, но очень интересный и незаменимый процесс трудового воспитания.

В соответствии с ФГОС ДО образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы определили понятие «труд», которое мы предлагаем понимать как «целесообразную деятельность человека, направленную на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей на основе социальной ориентации».

В исследовании Бехтеревой Е.Н. отмечается, что ценностное отношение к собственному труду, труду других людей и его результатам у детей формируется на основе социальной ориентации, в которой выделяются следующие показатели:

- наличие знаний общественных норм и правил поведения;
- направленность внимания ребенка на предметное или социальное содержание ситуаций;
- степень развернутости ориентации ребенка на сверстника;
- выраженность эмоционального компонента ориентации и взаимодействия;
- доминирующий тип действий, с помощью которых ребенок осуществляет контакт с другими.

Социальная ориентация включает знания и представления о явлениях общественной жизни, направленное внимание ребенка на содержание социальной ситуации, представления о социальной значимости существующих в обществе норм.

Социальная ориентация включает знания об образцах, нормах и правилах поведения, их интеграцию, и связанных с ними этических знаний и представлений, моральных суждений; желание и нежелание действовать в смысловой рамке данной ситуации (В.Н. Гуров); тип действий, с помощью которых ребенок осуществляет контакт с другими (Л.В. Пименова, Т.И.Бабаева, Т.И.Ерофеева, Л.П.Князева, Т.А.Маркова и др.) [4,с.4,5]. Социально ориентированный ребенок отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, правдивостью. Вместе с тем, он осторожен и предусмотрителен, проявляет разумную осторожность в незнакомой обстановке, при встречах с чужими людьми, может выполнять выработанные обществом правила поведения.

Формируя социальную ориентацию у детей необходимо добиваться, чтобы они сами в повседневной жизни в ситуациях, заключающих в себе моральный смысл, делали бы нравственно-ценностный выбор поступка и проявляли волевое усилие для его совершения. Такой результат возможен, по мнению Р.С.Буре, при условиях, если ребенок [3,с.63]:

- имеет достаточно знаний о социально-ценных поступках, соответствующих нормам морали;
- осознает их значимость в регуляции своего поведения;
- проявляет знания не формально, совершает социально-ценные поступки и сдерживается от отрицательных проявлений;
- проявляет достаточно волевых усилий в ситуации, требующей морального выбора, реализуя позицию «я сам»;
- включается в разнообразную деятельность, позволяющую накапливать практический опыт использования нравственных норм [1;223].

Анализ опыта трудового воспитания выявил положительные тенденции: разработаны формы и методы организации различных трудовых дел и игр, создаются условия для развития умственных и творческих способностей. Вместе с тем, далеко не во всех дошкольных учреждениях осуществляется взаимодействие взрослого и ребенка на уровне сотворчества, содействия в игровой, трудовой и познавательной деятельности. Труд является эпизодическим и второстепенным компонентом жизни детей в ДОУ. Встречаются трудности в подборе объектов трудовой деятельности, ограничена сфера труда дошкольников. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста еще не стало ведущим направлением в образовательном процессе ДОУ. Достаточно полного представления о сущности трудового воспитания нет как у воспитателей, учителей, так и у родителей. Необходимо осуществлять сотрудничество с родителями, направленное на организацию трудового воспитания.

Здесь очень важна совместная (хорошо скоординированная) работа воспитателя с родителями. Развивая педагогическую компетентность родителей, мы помогаем семье находить ответы на интересующие вопросы в воспитании детей, привлекаем их к сотрудничеству и взаимодействию в плане единых подходов в воспитании ребёнка.

Модернизация системы образования, ее вариативность, инновационные программы, личностно-ориентированная модель воспитания, обусловили необходимость поиска новых форм взаимодействия с родителями:

- беседы;
- родительские собрания;
- анкетирование (социологическое исследование);
- посещение на дому;
- выставки;
- папки-передвижки;
- наглядные формы педагогического содержания;
- консультации.

Существуют традиционные и нетрадиционные формы общения с родителями дошкольников, суть которых – обогатить их педагогическими знаниями. Традиционные формы взаимодействия с семьей представлены:

- 1) коллективными;
- 2) индивидуальными;
- 3) наглядно-информационными.

В настоящее время особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения с родителями. Они построены по типу игр и направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. В новых формах взаимодействия с родителями реализуется принцип партнерства, диалога.

Активизируя и обогащая воспитательные умения родителей, поддерживая их уверенность в собственных педагогических возможностях, мы повышаем их педагогическую компетентность в решении проблем по организации трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста. При взаимодействии педагогического персонала с родителями необходимо придерживаться следующих принципов:

- целенаправленность, систематичность, плановость;
- дифференцированный подход к взаимодействию с родителями с учетом специфики каждой семьи;
- возрастной характер взаимодействия с родителями;
- доброжелательность, открытость.

Таким образом, проведенная нами работа показывает, что трудовое воспитание - важный компонент в жизни детей дошкольного возраста, так как это форма деятельности, направленная на производство определённых общественно - полезных продуктов ценностей, удовлетворяющих материальные и духовные потребности человека. Альянс родителей и педагогов в процессе трудового воспитания носит ярко выраженный характер сотрудничества и требует от взаимодействующих сторон повышенной самоотдачи: терпения, уважения чужого мнения, умения находить компромиссы. Поэтому необходимо найти такое содержание для детской деятельности, которое было бы интересно и посылно дошкольнику, значимо для него, где он мог бы почувствовать себя субъектом, активной личностью, обнаружить самостоятельность поведения и быть полезным другим, эмоционально созвучным с ними, участвовать в совместной жизни.

Список литературы

1. Бехтерева, Е.Н. Формирование социальной ориентации детей дошкольного возраста / Е.Н.Бехтерева // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Сургутский государственный педагогический университет; Сургут, 2016. - С. 222-224

2. Каплан, Л. И. Воспитание навыков и привычек у детей / Л.И.Каплан. – М.: Медицина, 2009. – 64 с.
3. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика/ В.И. Логинова. – М.: Педагогика, 2009. – 256 с.
4. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К.Д.Ушинский. – М.: Педагогика, 2010. – 558 с.

Кожсакарь Л.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд. психол. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Процесс формирования графомоторных навыков физиологически и психологически сложен. При письме в координированную деятельность вовлекаются кора головного мозга, органы слуха, зрения, многие мышцы тела.

В специализированных группах дошкольных образовательных организаций большое внимание уделяется подготовке детей к обучению в школе на различных занятиях: по продуктивным видам деятельности (конструированию, аппликации, лепке, рисованию); познавательному развитию; развитию речи; игре; физическому и музыкальному воспитанию. В подготовительной к школе группе (4-й год обучения) проводится работа по развитию речи, обучению детей грамоте [1].

Е.А. Кинаш указывает, что движения, совершаемые в процессе письма, не воспроизводятся ни в рисовании, ни в лепке, хотя эти виды деятельности наиболее близки к письму. Процесс письма вовлекает в работу иные движения пальцев, зрительное восприятие тоже подчинено иным целям по сравнению с изобразительной деятельностью. Некоторые приемы, усвоенные детьми в процессе рисования (держание карандаша, рисование прямых линий и др.), не совпадают с навыками необходимыми ребенку при усвоении графики письма. В программах «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста» (О.П. Гаврилушкина, Н.Д.Соколова); «Воспитание и обучение дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» (Л.Б. Баряева, А.П.Зарин, О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова) отсутствует содержание работы по подготовке умственно отсталого дошкольника к овладению навыками письма. Сложность механизма письма и значимость дошкольного периода для подготовки детей к обучению в школе свидетельствуют о необходимости оптимизации данного направления в области коррекционной педагогики [4].

Письмо осуществляется при участии основных ведущих и фоновых уровней коры головного мозга и становление этого навыка связано с деятельностью всех участков коры головного мозга. Анализ данных психофизиологических исследований детей в процессе письма показывает, что важнейшей предпосылкой формирования графомоторного навыка является сохранность пространственного восприятия и представлений: а) зрительно-пространственных; б) сомато-пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве; в) пространственных представлений «левого» и «правого».

Формирование графических умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью значительно запаздывает, нередко у них, помимо основной формы дефекта имеются зрительные расстройства, недоразвитие двигательной сферы, мелкой моторики. Г.Г. Зак указывает, что значительные нарушения крупной и мелкой моторики у многих детей с синдромом Дауна приводят к задержке формирования ручных умений, осложняют развитие моторных навыков, а значит, препятствуют процессам их успешной социализации и социальной адаптации.

Е.А. Стребелева отмечает, что аномальное развитие высшей нервной деятельности ребенка объясняет позднее развитие моторики детей. Задержка в развитии мелких мышц кисти руки у таких дошкольников затрудняет процесс овладения двигательными умениями и навыками, оказывает негативное влияние на сенсорное развитие и формирование опорно-двигательного аппарата.

В.И. Лубовский, Л.А. Метиева, М.С. Певзнер, Н.П. Вайзман подчеркивают, что для детей с нарушением интеллекта характерна неуверенность в движениях, вялость, они плохо включаются в любую деятельность, теряют направление и т.п. Дети своевременно не овладевают предметными действиями, в раннем возрасте у них есть лишь манипуляции – хаотичные, нецеленаправленные двигательные реакции, долго не выделяется ведущая рука, нет согласованности в действиях обеих рук. Для них характерна слабая степень нажима карандаша или ручки на бумагу, нечеткость проведения линий (волнистой, прямой, ломаной), смещение центра листа в стороны. Нарушение моторики руки лишает движения точности, силы и координированности. Все это оказывает отрицательное влияние на развитие графической деятельности [2].

Формирование у дошкольника с умственной отсталостью графических умений и навыков на специальных занятиях является актуальной и практически значимой проблемой. Большое значение при этом имеет также развитие у детей познавательного интереса, умений действовать карандашом, правильно пользоваться кистью, ручкой, правильно держать тетрадь, хорошо ориентироваться в ней. Очевидно, что при формировании этих и других графических умений и навыков ребенку будет легче освоить учебную

программу. Овладение письменной речью является продуктом длительного развития высших психических функций; целенаправленного обучения.

Основным способом формирования графических умений и навыков у ребенка с умственной отсталостью являются многократные упражнения и тренировки определенных действий.

Г.Г. Зак выделяет приемы, необходимые для письма: владение инструментом письма; соблюдение правильного положения тетради и передвижение ее при письме; соблюдение правильной позы, посадки при письме; движение руки вдоль строки во время письма.

И приемы письма: умение сравнивать образец с результатом собственного письма; приемы перевода звука в письменную букву и печатной буквы в письменную; приемы написания букв (начало, куда вести перо, поворот, соединения); приемы соединений букв (без отрыва, с отрывом, сверху, снизу и т.д.); приемы сопоставления букв по высоте – соблюдение одинаковой высоты букв на строке; письмо букв между линиями строки и на линии; начало письма, запоминание строки; приемы правильного наклона письма [2].

Письмо и реализуемый при этом графомоторный навык – очень сложная по организации и реализации функция организма. Формирование графомоторного навыка несет общеразвивающий и коррекционный потенциал на биологическом, психическом и социальном уровне.

Формирование графомоторного навыка – процесс сложный, длительный, поэтапный. В его формировании Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа:

1) аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснения содержания. Данный этап имеет чрезвычайно сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. На этом этапе ребенок обязательно должен осознавать не только, «что он должен сделать», но и «как это сделать правильно» в соответствии с требованиями. Т.П. Сальникова утверждает, что на начальном этапе необходимо сосредоточить внимание на графике (постоянный контроль, сличение, корригирование по ходу действия). Важным условием успешного формирования графомоторного навыка на данном этапе является развитие умения согласовывать действия глаза и руки. Использование шариковой ручки в качестве графического инструмента требует сложнокоординированных движений ведущей руки. Внимание обращается на важность формирования осознанного «образа действия» – зрительно-двигательного образа буквы. Внимание следует обратить на то, что первый этап обучения может значительно удлиняться, затягиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностям.

2) синтетический – соединение отдельных элементов в целостное действие. Большая роль на этом этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Ребенок учится постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, как отставляет друг от друга буквы, пишет ли их на строке. Ребенок зрительно воспринимает написанное и контролирует правильность, вносит поправки.

3) автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность, легкость выполнения. Без упражнений и повторений сформировать навык нельзя, но упражнение целесообразно и эффективно лишь на третьем этапе формирования навыка, а первые два этапа – это осознанная действительность (а не механические упражнения) [5].

Л.М. Лапшина, В.А. Левченко выделяют следующие этапы формирования графомоторного навыка:

1) Диагностический. Цель: выявление начального уровня сформированности графомоторных навыков.

Для достижения данной цели используются следующие задания:

- Проведение линий по прямым дорожкам.
- Проведение линий по волнистым дорожкам.
- Обведение по контуру.
- Обведение по точкам.
- Раскрашивание.
- Штриховка.
- Письмо элементов букв.

2). Коррекционная работа по формированию графомоторных навыков. Цель: формирование графомоторных навыков. Для достижения данной цели широко используются задания и упражнения по развитию мелкой моторики, пространственного восприятия. Упражнения для развития мелких мышц кисти руки проводятся как в повседневной жизни, так и во время специально организованных занятий с ребенком, при этом необходимо использовать различные виды деятельности, способствующие развитию тактильно-двигательных ощущений. Упражнения (по нарастающей сложности) выстраиваются в следующем порядке:

- Специальные упражнения для развития мелких мышц кисти рук (пальчиковая гимнастика). Массаж и самомассаж кистей, ладоней, пальцев рук с использованием массажных шариков с шипами, прищепок, грецких орехов; работа с песком, манной крупой; игры в лото, мозаику и др.

В качестве пальчиковой гимнастики могут быть использованы как классические упражнения («ребро – ладонь – кулак», «коза», «пальчики

здороваются», «моем руки» и др.), так и упражнения в стихотворной форме, импровизации взрослого.

Например: упражнение «Птица и птенчики»:

Птенчики в гнезде сидят (обхватить все пальчики правой руки ладонью левой и шевелить ими)

Кушать птенчики хотят (ладони повернуты к себе, большие пальцы переплетены)

Мама их летит в гнездо (ладони двигаются – птица машет крыльями)

Птенчикам несет зерно (ладони развернуть кверху).

- Обведение по трафарету, контуру, соединение по точкам различных геометрических фигур относительно крупных форм. Данные упражнения не только развивают мелкую моторику, но и пространственную ориентацию. Необходимое условие – использование крупных форм. Это подготовит учеников к работе с более мелкими деталями.

- Рисование в пределах строки бордюров, состоящих из прямых, наклонных, ломаных линий. Научить ребенка видеть и соблюдать строку в тетради – важный этап формирования графомоторных навыков.

- Рисование предметов, по форме напоминающих буквы. Различные «капельки», «петельки», «крючки» и т.д. не только подготовят руку к письму, но и являются увлекательным самостоятельным упражнением.

- Письмо элементов букв. Если у ребенка имеются значительные нарушения в функционировании какого-либо анализатора, то нужно оказывать ему особую помощь: ставить на строчке ориентиры в виде особых значков, обводить в тетрадях детей линии цветным карандашом, упражнять их в вычерчивании бордюров по контурам.

Е.А. Кинаш в содержание коррекционной работы по формированию готовности у дошкольников к овладению навыками письма включает следующие направления:

1. Развитие общей ручной и мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации.
2. Формирование зрительного внимания и зрительного восприятия.
3. Формирование и развитие пространственной ориентировки.
4. Развитие слухового внимания и слухо-моторной координации.
5. Формирование элементарных базовых графических умений и навыков.

Эти направления коррекционной работы с детьми на каждом году обучения варьируются с учетом возрастных потребностей и возможностей детей. На первом году обучения особое внимание уделяется развитию общей ручной моторики, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, зрительно-моторной координации. На втором году обучения основной акцент делается на развитие зрительного внимания и зрительного восприятия, а также пространственной ориентировки. На третьем году больше времени на занятиях уделяется развитию слухового внимания и слухо-, моторной координации.

Четвертый год обучения посвящен формированию у детей базовых графических умений и навыков, умению выполнять задания на листах бумаги и в тетрадях. В работе с детьми использовались наглядные, практические и словесные методы.

Поэтапное планирование коррекционной работы, направленной на подготовку умственно отсталых детей к овладению навыками письма, обеспечивает последовательность, системность усвоения программного материала и является неотъемлемой частью всего педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [4].

Г.Г. Зак рекомендует при формировании графомоторного навыка у детей с синдромом Дауна проводить подготовительный этап, в ходе которого учатся писать мелом на доске, карандашами на листах бумаги формата А3, альбомных листах, поскольку при этом в движение приводятся длинные мышцы руки, которые у этой категории детей лучше развиты. После подготовительного этапа переходить к работе в тетради, соблюдая последовательность в серии упражнений:

1. Орнаментное рисование в тетрадях.
2. Упражнения на отработку написания элементов букв (работа в тетрадях).
3. Упражнения на рисование предметов, в изображения которых входят данные элементы.
4. Упражнение на дорисовывание недостающих деталей.
5. Упражнения для пальцев и кистей рук с использованием различных предметов, из которых выкладывают, вырезают, составляют элементы букв, предметов, животных и т. д.
6. Упражнение на обводку трафаретов с изображением различных предметов, фигур животных, сказочных героев и др.
7. Упражнение на ощупывание букв, элементарных геометрических фигур, вырезанных из бархатной или наждачной бумаги и наклеенных на картон (методика Е.Н. Потаповой).
8. Упражнение на письмо буквы в воздухе или на ладони обратной стороной карандаша или пальцем на песке (манке).

Комплексы упражнений способствуют:

- развитию и совершенствованию навыков тонкой моторики у детей данной категории, что содействует овладению- детьми техникой письма;
- формированию зрительно двигательной координации и пространственной ориентировке в тетрадях, что создает необходимую основу для правильного и прочного усвоения детьми с умственной отсталостью особенностей написания букв.

Таким образом, низкий уровень готовности умственно отсталых дошкольников к выполнению графических заданий обусловлен не только наличием у них психофизических нарушений, но и недостаточной

разработанностью методики коррекционной работы, направленной на формирование первоначальных навыков письма.

Подготовка умственно отсталых детей к овладению навыками письма начинается с развития общей моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук в процессе игровых заданий, включенных в различные виды детской деятельности. Формирование готовности дошкольников к овладению навыками письма направлено на развитие следующих компонентов: развитие зрительного внимания и зрительного восприятия, зрительно-моторной координации; пространственной ориентировки; слухо-моторной координации, становление базовых графических умений и навыков. Коррекционная работа по формированию готовности у умственно отсталых детей к овладению навыками письма должна осуществляться как на специальном занятии, так и на занятиях по физическому воспитанию, изобразительной деятельности и ручному труду.

Список литературы

1. Баряева, Л.Б. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: Хрестоматия /Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Е.Л. Ложко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 200 с.
2. Зак, Г.Г., Кубасов, А.В., Сергеева, Н.В. - Система коррекционной работы по развитию графомоторных навыков у детей с синдромом Дауна /Г.Г.Зак, А.В.Кубасов, Н.В.Сергеева //Специальное образование - 2015г. - №2 - с.52-62.
3. Занятия по обучению грамоте в ДОУ: Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ /Авт.-сост. Кулешова Л.А. – Воронеж: ТЦ «Учитель», 2005. – 154 с.
4. Кинаш, Е.А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОУ компенсирующего вида /Е.А. Кинаш //Дефектология. – 2002. – № 6. – С.60–66.
5. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н. Корнев – М.: Просвещение, 2006. – 181 с.
6. Тригер, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: пособие для учителя /Р.Д. Тригер.– Смоленск: ООО Изд-во: «Ассоциация XXI век», 2000. – 80 с.

*Комарова О.С., студентка ИГУ
Научный руководитель: Удова О. В.,
канд. психол. наук, доцент ИГУ
г. Иркутск*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОУ

Проблема адаптации детей в детском саду была и остается актуальной на современном этапе.

Доказано, что поступление в дошкольную образовательную организацию (далее ДОО) связано со значительными неблагоприятными эмоционально - психологическими изменениями личности, которые требуют целенаправленного воспитательного воздействия.

Исследования О. А. Терехиной [10, с.5], В. С. Богословской [10, с.5], показывают, что только у 18% детей адаптация проходит в легкой степени, у 16% — в тяжелой, у 66% — в средней степени. В связи с этим процесс привыкания к ДОО проходит не всегда благополучно и приводит к дезадаптации ребенка, что в дальнейшем влияет на его психическое и физическое развитие.

Под «адаптацией» (от лат. *adaptatio*— приспособление, прилаживание) в психологической литературе понимается способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды».

Адаптация включает широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в дошкольном учреждении.

Авторами Л. Печорой, Л. Г. Голубевой [9, с.49] и др. выделены виды адаптации детей к ДОО: легкая (ребенок адаптируется к условиям ДОО в течении месяца), средняя (ребенок адаптируется около 2-3 месяцев) и тяжелая (ребенок адаптируется около полугода и более).

Трудности адаптации детей раннего возраста и их причины изучались Н.М. Аксариной, Р.В. Тонковой-Ямпольской, Н.Д. Ватутиной, Л. Печорой, Л. Г. Голубевой и др.

В работах Н.Д. Ватутиной [3, с. 38] выделены факторы, влияющие на адаптацию ребенка раннего возраста: возраст, состояние здоровья, уровень психического развития, индивидуальные особенности, темперамент и т. д.

Л. Печора, Л. Г. Голубева [9, с.59] показали, что от того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в ДОО, зависит и степень его адаптации.

Для того, чтобы процесс адаптации детей протекал успешно В. Алямовская, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева и др. видят решение проблемы в правильном построении взаимодействия с родителями воспитанников, впервые поступивших в ДОО.

По данным О. Л. Зверевой, Н. Н. Ганичевой взаимодействие педагогов с родителями воспитанников продолжает оставаться одним из наиболее сложных направлений в деятельности ДОО [6, с.3]

Исследователями был выделен ряд причин сложностей взаимодействия детского сада и семьи на этапе адаптации, среди которых: отсутствие установки на сотрудничество со стороны педагогов и родителей; стихийность построения общения с родителями, неумение педагогов планировать и выстраивать процесс взаимодействия с родителями; низкая педагогическая компетентность самих родителей в воспитании детей, которая отражается на процессе адаптации самих детей (Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева и др.) [4, с. 7]

В связи с этим проблема успешной адаптации ребенка к ДОО в процессе взаимодействия педагога с родителями является актуальной.

Анализ литературы показал, что современная работа с родителями должна строиться на основе новой философии взаимодействия семьи и образовательной организации. Так как в ФЗ «Об образовании в РФ» прописано, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Признание приоритета семейного воспитания требует совершенно иных отношений семьи и ДОО. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие».

Взаимодействие педагогов ДОО и родителей представляет собой процесс тесного и активного сотрудничества через многообразие воспитательных форм и технологий, направленных на гармоничное развитие ребенка и его успешную адаптацию.

Считаем важным выделить критерии и показатели оценки взаимодействия педагогов ДОО и родителей, которые обеспечат успешную адаптацию детей к ДОО.

По мнению Л. Л. Лашковой, знание и использование компонентов, критериев и показателей оценки взаимодействия педагогов ДОО и родителей для успешной адаптации детей позволит:

- обнаружить дефициты умений и навыков, пробелы знаний в теоретической подготовке, а также неадекватность имеющихся установок у педагогов в работе и взаимодействии с родителями;
- производить замену неэффективных моделей поведения с родителями на новые, более эффективные [7, с.4].

Проанализировав исследования Л. Г. Богославец, И.А Зимней, В. С. Васильевой и др. нами были выделены следующие критерии оценки педагогов ДООУ во взаимодействии с родителями:

- когнитивно-рефлексивный критерий включает в себя знание о типах и видах адаптации детей, особенностях работы с родителями в зависимости от типа, протекаемой адаптации у детей , профилактические формы работы с родителями, направленные на предупреждение тяжелой адаптации.
- мотивационный критерий включает: понимание необходимости целенаправленной работы с семьей; готовность педагога к взаимодействию с семьей для обеспечения успешной адаптации детей к ДОО;
- эмоционально-поведенческий критерий включает в себя: умение применять знания в своей практической деятельности; способность решать различные проблемы, возникающие во взаимодействии с родителями;

Таким образом, нами были выделены следующие критерии оценки педагогов ДООУ во взаимодействии с родителями: когнитивно-рефлексивный, мотивационный, эмоционально-поведенческий критерий. На основе данных критериев могут быть определены уровни: высокий, средний, низкий, которые

возможно использовать при определении уровней взаимодействия педагогов ДОО и родителей для успешной адаптации детей

Исходя из взглядов на процесс взаимодействия педагогов ДООУ и семьи воспитанника (Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева и др., его успешность определяется, в первую очередь тем, насколько сами педагоги ДОО профессионально относятся к взаимодействию с родителями, насколько они к нему готовы. Как отмечают авторы, успешность взаимодействия будет в значительной мере зависеть от того насколько эффективно сумеет педагог ДОО построить деловые отношения и организовать совместную деятельность с родителями воспитанников [4, с. 7].

Проанализировав проблемы взаимодействия педагогов с родителями в условиях дошкольной образовательной организации, мы пришли к выводу о том, что существует ряд условий, помогающих обеспечить эффективность данного процесса для обеспечения процесса позитивной адаптации ребенка.

К их числу относятся: единое понимание средств, методов и задач воспитания, стремление реализовать в совместной деятельности комплексный подход к воспитанию, компетентность воспитателей и родителей, уважение к личности ребенка, взаимное уважение и взаимное доверие в отношениях, изучение семейного опыта воспитания, пропаганда его среди родителей, использование положительного опыта семейного воспитания, взаимная ответственность родителей и педагогов за принятие решений; использование педагогических технологий и методик, которые объединяют, благоприятствуют диалогу и общению.

Изучение материалов педагогических исследований по проблемам взаимодействия детского сада и семьи показывает, что большое внимание исследователями уделяется поиску тех методов и форм работы с родителями, которые будут способствовать развитию взаимоотношений между ними.

Осознание специфики процесса взаимодействия помогает сделать верный выбор различных форм и методов, средств просвещения родителей по вопросам адаптации ребенка к ДОО.

Такие формы могут быть как пассивными (лекции, информационные стенды, классические родительские собрания информационного типа и пр.) и активные формы.

В своих работах Е.П. Арнаутова указывает, что благодаря применению активных методов родители оказываются в исследовательской позиции и вместе с тем могут чувствовать себя в отношениях с другими комфортнее и безопаснее, так как начинают получать друг от друга обратную связь и эмоциональную поддержку; формируется педагогическая рефлексия родителей. Среди активных методов автор выделяет:

- анализ педагогических ситуаций;
- анализ собственной воспитательной деятельности;
- решение педагогических задач;
- игровое моделирование поведения [1, с.16].

Активные формы формируют активную родительскую позицию, повышают социальную активность родителей, актуализируют полученные ими знания, формируют педагогические компетенции по проблеме адаптации ребенка к ДОО.

Их можно использовать в процессе общения педагога с родителями в условиях ДОО на групповых родительских собраниях, а также в ходе индивидуальных бесед и консультаций.

Необходимо только целенаправленно вести в данном направлении систематичную работу.

Таким образом, процесс адаптации у детей, поступающих в ДОО будет успешен, если в процессе взаимодействия с родителями применять активные формы работы с родителями, вести целенаправленно разъяснительную работу на этапе адаптации ребенка и на этапе профилактики, перед поступлением ребенка в ДОО, повышать профессиональную компетентность самих педагогов, для обеспечения успешного взаимодействия с родителями.

Список литературы

1. Арнаутова, Е.П., Основы сотрудничества педагога с семьёй дошкольника // Е.П. Арнаутова. - М., 2005 г. – 173 с.
2. Белая, К. Ю. Методическая работа в дошкольном учреждении / К.Ю. Белая. — М., 1991.-81 с.
3. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад / Н.Д.Ватутина. - М.: Просвещение, 1983. – 185 с.
4. Доронова, Т. Н. Дошкольное учреждение и семья-единое пространство детского развития – М.: Линка-пресс,2001
5. Дуброва, В.П., Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.П. Дуброва, Е.П. Милошевич. - М.: Новая школа, 1995. - 124 с.
6. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОО: методический аспект / Зверева, О. Л., Кротова Т. В. - М. : ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.
7. Лашкова Л. Л. Коммуникативная компетентность в структуре профессиональной деятельности педагога дошкольного образования/ Л. Л. Лашкова// Педагогика. – 2008. - № 12. – С.49-55.
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.,1996. – 143 с.
9. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л.Печора, Г.В.Пантюхина. - М.: Владос, 2007. – 176 с.
10. Терехина, О.А. Здравствуй, детский сад!: психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к дошкольному учреждению / О.А.Терехина, В.С.Богословская. – Мозырь: Белый ветер, 2006. – 91 с.: ил.

*Корелина А.В., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Шаниц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Данная проблема является актуальной в наше время, так как в России отмечен демографический рост, в связи, с чем открывается все больше дошкольных организаций. Педагогические коллективы в дошкольной организации в основном состоят из женщин, которые очень часто работают в две смены и не получают за это достойную заработную плату. Данные факторы оказывают негативное воздействие на членов коллектива, что способствует формированию деформации педагогов. Поэтому очень важно чтобы в коллективе был благоприятный психологический климат. Роль социально – психологического климата в коллективе огромна. От него зависит настрой педагога на работу, желание творить, воспитывать, обучать и любить детей и свою работу, общаться с коллегами и делиться опытом и многое другое. Благоприятный психологический климат способствует эффективности инновационной деятельности, повышает мотивацию педагогов, уровень их удовлетворенности трудом и отношением в коллективе.

Можно провести аналогию с природно - климатическими условиями, в которых живет и развивается растение. В одном климате оно может расцвести, в другом — зачахнуть. То же самое можно сказать и о социально - психологическом климате: в одних условиях люди чувствуют себя некомфортно, стремятся покинуть группу, проводят в ней меньше времени, их личностный рост замедляется, в других группа функционирует оптимально и ее члены получают возможность максимально полно реализовать свой потенциал.

К.Д. Ушинский писал о том, что у человека есть два стремления – стремление быть и стремление жить, две взаимосвязанные потребности – потребность в безопасности и потребность в развитии. Причем потребность в развитии становится актуальной, если удовлетворена потребность в безопасности. Психологическую безопасность человек ощущает, когда в коллективе создан эмоциональный комфорт, а, следовательно, благоприятный социально – психологический климат.

В социальную психологию понятие «климат» было транслировано из метеорологии и географии в тридцатые годы прошлого века. В наши дни «социально - психологический климат» считается общепринятым и установившимся в социальной психологии понятием, которое характеризует невидимую, тонкую, деликатную, психологическую сторону взаимоотношений между людьми в группе. В отечественной социальной психологии, по мнению Г.А. Виноградовой, впервые термин «психологический климат» применительно к производственным коллективам использовал Н.С. Мансуров. Именно Н.С.

Мансуров первым из отечественных исследователей разработал основные подходы к изучению морально-психологического климата в таких коллективах.

В отечественной психологии наметились 4 основных подхода к пониманию природы социально-психологического климата. Представители первого подхода (Л.П. Буева, Е.С. Кузьмин, Н.Н. Обозов, К.К. Платонов, А.К. Уледов) климат рассматривается как общественно – психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат понимается как отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования.

Под социально – психологическим климатом, считает Е.С. Кузьмин, необходимо понимать такое социально – психологическое состояние малой группы, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации.

Сторонники второго подхода (А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин) подчеркивают, что сущностной характеристикой социально – психологического климата является общий эмоционально – психологический настрой. Климат понимается как настроение группы людей.

Авторы третьего подхода (В.М. Шепель, В.А. Покровский, Б.Д. Парыгин) анализируют социально – психологический климат через стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы. В.М. Шепель одним из первых попытался раскрыть содержание понятия социально - психологический климат как эмоциональную окраску психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей. Он считал, что климат отношений между людьми состоит из трех климатических зон. Первая климатическая зона – социальный климат, который определяется тем, насколько в данном коллективе осознаны цели и задачи общества, насколько здесь гарантировано соблюдение всех конституционных прав и обязанностей работников как граждан. Вторая климатическая зона – моральный климат, который определяется тем, какие моральные ценности в данном коллективе являются принятыми. Третья климатическая зона – психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. Психологический климат – это климат, зона действия которого значительно локальнее социального и морального климата.

Представители четвертого подхода (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань, Л.Н. Коган) определяют климат в терминах социальной и психологической совместимости членов группы, их морального единства, сплоченности, наличия общих мнений, обычаев и традиций.

Р.Х. Шакуров рассматривает понятие психологического климата с двух его сторон: психологической, которая раскрывается в эмоциональных, волевых, интеллектуальных состояниях и свойствах группы и социально-

психологической, которая проявляется в интегративных особенностях психологии группы, значимых для сохранения ее целостности и для ее функционирования как самостоятельного объединения людей. Б.Ф. Ломов включает в понятие психологический климат систему межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба); психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие); систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива.

Благоприятный социально-психологический климат в организации характеризуют радость общения в коллективе, оптимизм, гордость за свою организацию, доверие, взаимная поддержка, теплые отношения, межличностные симпатии, уверенность, бодрость, авторитетность руководителей и коллег, возможность творить, профессионально расти, желание участвовать во всевозможных конкурсах, открытость коммуникации, взаимопомощь, вносить вклад в развитие организации и совершать ошибки без страха наказания и т.д. Неблагоприятный социально-психологический климат характеризуют пессимизм, недоверие к друг другу, враждебность, подозрительность, раздражительность, конфликтность отношений в группе, неприятие, непонимание, высокая напряженность, страх наказания, нежелание вкладывать усилия в развитие коллектива и организации и т.д.

Надо отметить, что далеко не во всех ДОО уделяется достаточно внимания вопросам создания благоприятного социально – психологического климата. Иногда встречаются организации, где присутствует атмосфера повышенной нервной «наэлектризованности», «накаленной обстановки», в результате чего происходят неоправданные столкновения между сотрудниками, изнашивается их нервная система, страдает качество воспитательной работы.

Благоприятный социально-психологический климат педагогического коллектива — есть основа для эффективной деятельности воспитателей и повышения их творческой активности. Психологический климат в дошкольной образовательной организации оказывает мощное влияние на успехи и неудачи каждого педагога, и, безусловно, влияет на качество воспитательно-образовательного процесса, на формирование знаний и умений у детей дошкольного возраста. Существенное влияние климат оказывает на удовлетворенность трудом педагогов. Чем выше удовлетворенность трудом каждого педагога, тем благоприятнее социально-психологический климат в коллективе и тем эффективнее работа коллектива в целом.

Итак, что же такое социально – психологический климат в коллективе? Это та невидимая нить, которая связывает всех сотрудников в коллективе, настраивает их на общий рабочий настрой, создает отличное настроение, сплачивает людей, благодаря чему коллектив работает как единое целое и добивается хороших результатов в своей работе.

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство - возрастной этап в решающей степени определяющий дальнейшее развитие человека. Это период рождения личности, первоначального раскрытия творческих сил ребёнка, самостоятельности и становления основ индивидуальности. Важнейшим условием развития детской индивидуальности является освоение позиции субъекта детских видов деятельности. Игра - одна из ведущих видов деятельности ребенка в дошкольном детстве. В игре ребенок сам стремится научиться тому, что он еще не умеет, в игре происходит непосредственное общение со сверстниками, развиваются нравственные качества.

Д.Б. Эльконин указывает, что игра является ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте. Играя, дошкольник естественным путем развивает свои знания об окружающем, а также учится общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, развивает личностные качества [8, с.23].

Развитые на должном возрастном уровне игровые навыки способствуют нормальному уровню познавательного развития старших дошкольников. У таких детей сформировано произвольное внимание, предпосылки логического мышления, речь, что является важным для их школьной готовности. В игре у ребенка формируются социально-значимые качества, коммуникативные умения, развивается речь.

В настоящее время развитие игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста не достигает должного уровня. Это обусловлено снижением доли игры по отношению к другим видам деятельности ребенка, приоритетом раннего интеллектуального развития, развитием компьютерных технологий и многих других факторов.

В связи с этим в рамках данного исследования предпринята попытка проанализировать особенности игровой деятельности современных дошкольников шестого года жизни.

Изучение феномена игры проводили отечественные исследователи Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др. В рамках изучения понятия «игра» они устанавливали ее социальную природу, внутреннюю структуру и значение для развития личности ребенка.

Игровая деятельность проходит длинный путь развития. Первые элементы игры появляются в младенческом возрасте, в дошкольном возрасте складываются высшие формы игры, в частности, сюжетно-ролевая игра.

В.П. Арсентьева считает, что игры детей к старшему дошкольному возрасту становятся более сложными по своему содержанию. Это обусловлено

приобретенным опытом, знаниями, достаточно развитым воображением. Игровые сюжеты характеризуются комбинированием, преобразованием в соответствии с желаниями и намерениями дошкольников [1, с.45].

У старших дошкольников игровая деятельность еще более усложняется. Дети в этом возрасте способны объединяться в игру, договариваться о последовательности совместных действий, передавать отличительные черты игрового образа. Содержанием игр детей становятся только режимные моменты, но и различные праздники, экскурсии, труд взрослых. Игры с общественной тематикой занимают значительное место в жизни детей.

Как указывает Г.А. Забудько, содержание сюжетно-ролевой игры передается посредством роли, которую принимает ребенок. Роль позволяет реализовать сюжет и главный компонент сюжетно-ролевой игры [3, с.29].

По мнению В.С. Мухиной, любая роль имеет свои правила, заимствованные из жизни, из отношений в мире взрослых. Роль является образцом правильных действий. Опираясь на такой образец, ребенок оценивает свое поведение и поведение участников игры [5, с.83].

На протяжении дошкольного детства развитие роли в сюжетно-ролевой игре происходит переход от исполнения ролевых действий к ролям – образам.

Как указывают Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др. в старшем дошкольном возрасте расширяются и игровые навыки детей. Так, например дети данного возраста уже способны:

- продумывать замысел перед началом игры;
- совместно выбирать тему игры;
- совместно распределять роли в игре;
- проявлять активное участие в создании предметной обстановки для развития сюжета игры;
- использовать разнообразные атрибуты, предметы-заместители, игровые предметы и декорации, сделанные собственными руками по теме игры [6,8].

Кроме того, важной характеристикой игровых навыков детей старшего дошкольного возраста, как отмечает Д.Б. Эльконин, становится то, что они уже способны использовать не только сюжеты знакомых сказок в игре, но и придумывать собственные творческие сюжеты, предлагать новые идеи для эпизодов игры [8, с.53].

Роль для старшего дошкольника принимает ясную выделенность. Это означает то, что ребенок от начала и до конца игры уже способен вести линию поведения, отражающую роль. При этом, старший дошкольник свободно переходит от одной роли к другой в зависимости от игрового замысла и развития сюжета.

Основными особенностями развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста являются: переход от исполнения ролевых действий к ролям – образам; развитие умения продумывать замысел перед началом игры, совместно выбирать тему игры, продумывать сюжет, совместно распределять роли в игре, использовать разнообразные атрибуты, предметы-заместители, игровые предметы и декорации, сделанные собственными руками

по теме игры, отражать разнообразие действий персонажа, изображаемого ребенком в игре, подчиняться взятой на себя роли.

Исследование особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста проводилось нами на базе МБДОУ Детский сад № 4 «Теремок» п. Новомальтинск. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 25 человек.

Для оценки условий развития игровой деятельности в старших группах в дошкольном образовательном учреждении мы использовали несколько методов, к числу которых относились: анализ документации педагогов; наблюдение педагогического процесса; анализ развивающей игровой среды в группе.

Для оценки игровой деятельности детей использовались методики:

1. Методика «Диагностика особенностей сюжетно-ролевой игры» (Г.А. Урунтаева).
2. Методика «Игровая комната» (Г.А. Урунтаева).
3. Наблюдение (Д.Б. Эльконин).

Результаты изучения условий, созданных для игровой деятельности в группах, показали следующее. В дошкольном образовательном учреждении педагоги ежегодно осуществляют диагностику развития игровых навыков у детей. В группах у педагогов в наличии представлены результаты педагогической диагностики, в которых отражены критерии, показатели и методики диагностики игровой деятельности в каждой возрастной группе, представлены результаты диагностики игровой деятельности и рекомендации по ее развитию.

При планировании игровой деятельности педагоги ориентируются на основную образовательную программу, существуют различия в планировании в зависимости от возрастной группы. Мы отметили, что в планах воспитателей присутствует планирование по разным видам игр: дидактическим, подвижным, сюжетно-ролевым. К играм осуществляется постановка задач, описывается содержание игры.

В целом игровая деятельность педагогами организуется в соответствии с требованиями и систематически, о чем свидетельствует ежедневное планирование педагогов.

В то же время, в результате наблюдения педагогического процесса, мы установили следующие особенности. Руководство игрой детей педагоги осуществляют не всегда, кроме того, приемы которые педагоги используют в игре, являются недостаточно эффективными. Часто педагоги предлагают детям конкретный вариант поведения, препятствуя проявлению инициативности и самостоятельности у детей в игровой деятельности. Также не всегда осуществляется поддержка творческих замыслов детей и недостаточно организуется предварительная работа при проведении сюжетно-ролевых игр.

Результаты наблюдения за детьми показывают, что игровые умения у детей сформированы на разном уровне, но у многих детей в процессе игры отмечаются трудности удержания игровой роли, не все дети умеют следовать

правилам на протяжении всей игры. Ограниченно используются детьми и предметы-заместители, что является очень важным, особенно в старшем дошкольном возрасте.

При анализе развивающей игровой среды в группе мы опирались на требования к содержанию игрового оборудования и проводили оценку соответствия игрового оборудования группы требованиям. Осуществляя подсчет количества разнообразного игрового оборудования, мы увидели, что в целом игровая среда каждой группы является наполненной, но количество тех или иных видов оборудования в каждой игровой группе варьируется. Некоторые виды игрового оборудования присутствуют в избытке, а некоторых видов игрового оборудования в группах не хватает.

В результате чего игровая среда группы характеризуется определенными особенностями.

Во многих группах мы отмечали преобладание конкретных предметов и недостаточное наличие предметов-заместителей. В некоторых группах мало присутствует модульного оборудования, помогающего делать игровую зону динамичной и мобильной. В некоторых группах игровое пространство само по себе организовано не очень эффективно, либо оно переполнено игровым оборудованием, в результате чего возникает загроможденность пространства, либо наоборот игровое оборудование только небольшой частью представлено в непосредственной игровой зоне.

Состояние работы педагогов с родителями по развитию игровой деятельности детей показало недостаточное внимание к этому вопросу. Согласно анализу планов воспитателей среди планируемых мероприятий тематика, связанная с вопросами развития игровой деятельности, присутствует редко, преимущественно игре уделяется внимание больше воспитателями младших групп, чем старших групп. В старших группах акцент делается на вопросы обучения и развития, а также подготовки к школе.

В результате диагностики сюжетно-ролевой игры по методике Г.А. Урунтаевой мы установили, что игровые умения и навыки у детей старшего дошкольного возраста сформированы недостаточно. Это проявляется в том, что многие дошкольники не умеют предлагать сюжет игры, развивать диалоги с партнёрами по игре, обсуждать сюжетную линию и правила игры, выбирать предметы-заместители, использовать их в игре, соблюдать игровые правила, доводить начатую игру до конца и т.д.

При оценке игровых навыков мы увидели, что у многих дошкольников снижена активность и инициативность в развитии собственного игрового замысла и предложения его сверстникам, они предпочитают занимать второстепенные положения в игре и следовать за чужими игровыми замыслами, в развитии сюжета они не проявляют разнообразия, диалоги их отличаются меньшей развёрнутостью, не всегда они доводят игровые действия до конца. Кроме того, в общении со сверстниками они склонны к проявлению негативных эмоциональных реакций, в случае если в игровом взаимодействии

что-то нарушается. Кроме того, не всегда способны разрешать конфликты конструктивными способами.

После обобщения результатов по всем методикам мы распределили условно детей на три группы по уровню развития игровой деятельности. Высокий уровень выявлен у 16% детей. Средний уровень выявлен у 48%. Низкий уровень выявлен у 36% детей.

Высокий уровень характеризуется развитостью основных составляющих сюжетно-ролевой игры, умением придумать и удерживать замысел игры, проявлением инициативы в выборе партнёров по игре, умением формулировать игровую цель, игровую задачу и предлагать её другим детям, взятием на себя ведущих ролей в игре, соблюдением правил игры, умением взаимодействовать с партнерами по игре.

Средний уровень характеризуется недостаточной развитостью основных составляющих сюжетно-ролевой игры, возникновением игрового замысла по инициативе взрослого или более активного участника игры, наличием затруднений в формулировании игровой цели, игровой задачи, недостаточно сформированным умением предупреждать конфликтные ситуации, выполнением по большинству случаев второстепенных ролей по сравнению с ведущими детьми в игре, нарушениями правил игры.

Низкий уровень характеризуется неразвитостью основных составляющих сюжетно-ролевой игры, несформированностью умений предложить игру, выбрать партнёра по игре, предлагать разные способы и изменять сюжет игры, частыми проявлениями чрезмерной обидчивости, вспыльчивости, ранимости, раздражительности и т.д. по отношению к сверстникам-партнерам по игре, неумением поддерживать диалог, развивать сюжетную линию, взятием на себя второстепенных ролей, отсутствием проявления инициативы в игре.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у многих детей старшего дошкольного возраста игровая деятельность характеризуется тем, что игровые умения и навыки детей старшего дошкольного возраста сформированы недостаточно, многие дошкольники испытывают трудности в придумывании сюжета игры, развития диалогов в процессе игры, четком следовании сюжетной линии и доведении игры до конца, использование предметов-заместителей в игре.

Список литературы

1. Арсентьева, В.П. Игра - ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: Учеб.пособие /В.П.Арсентьева. - М.: Форум- 2009-143 с.
2. Голицына, Н.С. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду /Н.С.Голицына. - М.: Скрипторий, 2010- 160 с.
3. Забудько, Г.А. Сюжетно-ролевая игра в становлении личности ребенка / Г.А. Забудько // Дошкольная педагогика.-2012- № 7. С. 24-27.
4. Зворыгина, Е. В. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры / Е. В. Зворыгина // Дошкольное воспитание- 2009.- № 5- С. 31-40.

5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов 4-е изд., стереотип /В.С.Мухина. - М.: Академия, 2009- 456 с.
6. Смирнова, Е.О. Сюжетно-ролевая игра /Е.О.Смирнова. - М., 2007- 260 с.
7. Урунтаева, Г.А. Развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте /Г.А.Урунтаева. - М., 2009- 85 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры /Д.Б.Эльконин. - М.: Гумант. центр ВЛАДОС, 2009-360 с.

Крутикова Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Шанц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

РОЛЬ ДАРОВ ФРЕБЕЛЯ В УМСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Важную роль для детей дошкольного возраста отмечали еще и педагоги прошлых веков. Первым, кто рассмотрел игру как важное средство в воспитании и обучении ребенка, был известный немецкий педагог XIX века Фридрих Фребель.

Фридрих Вильгельм Август (1782-1852) — немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, последователь Песталоцци.

В основном педагогическом сочинении Ф. Фребеля «Воспитание человека» (1826) подчеркнуто, что человек по своей сути — творец. Воспитание должно выявить и развить в человеке соответствующие творческие задатки. Ф. Фребель сформулировал несколько законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека, закон природосообразного воспитания. Ф. Фребель полагал, что ребенок в своем развитии творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания.

Центром педагогической системы Ф. Фребеля является теория игры. По Ф. Фребелю, детская игра — «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира». Игра — мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Ф. Фребелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, — это средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

Ф. Фребель создал оригинальную систему дошкольного воспитания, получившую широкое распространение во второй половине XIX в. во многих государствах Европы и США. В 1837 году он открыл первое дошкольное учреждение, получившее в 1840 году поэтическое название «Kindergarten» (детский сад). Для пропаганды своих идей Ф. Фребель издавал «Sonntagsblatt» и составил несколько пособий. Педагогическая система Ф. Фребеля имеет ряд

отрицательных черт: слишком большая регламентация деятельности ребёнка, ведущая воспитанию педантизма и подавлению детской самостоятельности, но были в ней и многие прогрессивные для своего времени элементы (выяснение роли игры в дошкольном воспитании, идея развития, разработка вопросов художественного воспитания детей), сыгравшее положительную роль в дальнейшем развитии теории и практики дошкольного воспитания. Ф. Фребель одним из первых воспитателей своего времени понял, что именно в играх дети наиболее полно реализуются. Для своего детского сада он разработал целый набор игр и игрушек, которые малыши получали в подарок, например, кубики или мячи. Кроме того, дети играли или слушали истории, которые рассказывали воспитатели.

Педагог начал пропагандировать складывание из бумаги для объяснения детям некоторых простых правил геометрии. Он советовал им постоянно заниматься так называемым оригами с тем, чтобы сначала «ощущать» основы геометрии пальцами, а уже затем понимать. Ф. Фребель также известен как автор головоломки, состоящей из классических наборов блоков, которые должны складываться в кубическую коробку. Этот деревянный конструктор для раннего развития знакомит малыша со свойствами геометрических тел, учит пространственному воображению, умению соединять части в целое — и все это исключительно в игровой форме.

Законы воспитания формулировались Ф. Фребелем как «самораскрытие Божественного начала в человеке». Иначе говоря — в своем развитии ребенок творчески повторяет исторические этапы развития человеческого сознания. Основная педагогическая система — теория игры. По Фребелю, детская игра — «зеркало жизни и свободное проявление внутреннего мира». Игра — мостик от внутреннего мира к природе.

Ф. Фребель считал игру одним из средств нравственного воспитания, полагая, что в коллективных и индивидуальных играх, подражая взрослым, ребенок утверждает себя в правилах и нормах нравственного поведения, тренирует свою волю. Кроме того, игры способствуют развитию воображения и фантазии, необходимых для детского творчества.

Собственно, воспитание, по мнению Ф. Фребеля, должно начинаться со «второго периода детства» (после года), когда можно уже руководить проявлениями воли ребенка и знакомить его с понятиями количества и разнообразия вещей.

Задача воспитателя заключается в том, чтобы дать игре правильное направление и постепенно развивать посредством игры все, что дано ребенку природой. При этом совершенно не требуется какого-либо принуждения — достаточно побудить ребенка сделать то, что он сам бы сделал, если бы понимал себя.

Особая роль в понимании жизни, ее развитии и организации отводится понятию «единства в многообразии». Задача воспитания состоит в том, чтобы развить единство, вложенное в человеческую душу, и превратить его в возможно совершенное многообразие.

То, что мы хотим развить в ребенке, должно уже быть в его натуре. Для создания совершенного единства необходимо, чтобы все свойственные человеку многообразия развивались одновременно и в одинаковой степени, оставаясь в гармоничном отношении друг к другу. Переходя постепенно от инстинкта к чувству и далее к сознанию и воле, ребенок должен получать на каждой ступени развития только то, что он может понять, усвоить и переработать, и что может послужить ему подготовкой к следующей ступени.

Педагогические принципы Ф. Фребеля лежат в основе его подхода к выбору предметов-посредников, приобщающих ребенка к познанию окружающего мира. Ф. Фребель создал свой собственный набор учебных материалов, адаптированных к особенностям воспитания детей. Этот набор учебных материалов он назвал «дарами». Его «дары» являются символическими элементами Вселенной, составленные из основных геометрических форм: шара, куба, цилиндра.

Всего Ф. Фребель разработал шесть «даров». Первый «дар» - цветные мячики (цветов радуги и белый) – помогают ребенку различать цвета и осваивать пространственные представления. Второй «дар» - шар, куб, цилиндр (диаметр шара, высота куба и основание цилиндра одинаковы) – знакомит с геометрическими телами. Остальные четыре «дара» - куб, деленный на мелкие части (кубики, 3- и 4-гранные призмы) – дают представление о целом и части, знакомят с геометрическими формами, способствуют развитию конструирования. Заимствованная у Песталоцци идея «даров» окутана Фребелем мистической символикой: через «дары» ребенок, по мнению Ф. Фребеля, подводится к пониманию единства и многообразия мира, к его основе – божественному началу. Мяч – первая игрушка – выражает покой и движение, способствует познанию ребенком единства всего существующего. Куб – символ единства и многообразия. Последовательность занятий с «дарами» занимает переход от простого единства (мяч, шар) к более сложному (куб, деленный на части).

Можно не принимать частности мировоззренческой системы Ф. Фребеля, но нельзя не согласиться с тем, как организовал Ф. Фребель игру ребенка.

Основные принципы педагогики Ф. Фребеля и его подходы к системе создания образовательных средств впоследствии были взяты на вооружение и развиты в различных авторских педагогических системах. Многие известные зарубежные и отечественные педагоги-практики использовали идеи Ф. Фребеля в своих педагогических концепциях: М. Монтессори, Р. Штейнер (Вольдорфская педагогика), С. Френе, Л. Малагуцци, развивающая система Никитиных, теория развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В Давыдова. Это – с одной стороны.

С другой стороны, последователи идей Фребель-педагогики развивали и продолжают развивать систему элементов его «даров». Если во время педагогической деятельности Ф. Фребеля в практике детских садов использовались всего шесть его «даров», то в настоящее время игровой набор «Дары Фребеля» представляют систему из 14 модулей.

Игровой набор «Дары Фрееля» соответствует многим темам, необходимых для раскрытия содержания образовательных программ. В зависимости от особенностей программы, возможностей педагога и поставленных образовательных задач, игры можно использовать не по образовательным областям, а по темам.

Таким образом, игровой набор «Дары Фребеля» можно использовать в образовательной деятельности детских садов для реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования.

*Крутикова Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Шаниц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна. Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний предъявляет иные, чем были 30-40 лет назад, требования к умственному воспитанию подрастающего поколения. На первый план выдвигается задача формирования способности к активной умственной деятельности. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников, Н.Н. Поддьяков справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания. Между тем во многих странах мира во всех звеньях системы просвещения - от дошкольных учреждений до университетов - отмечают, с одной стороны, рост информированности, с другой стороны - снижение в целом качества знаний, умственного развития обучающихся.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (глава 7, статья 64) дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

В настоящее время происходят большие изменения в экономической и политической жизни. Идет обновление знаний во всех областях, растет поток информации, которую человек должен быстро усвоить и с пользой для себя использовать. Во ФГОС дошкольного образования, складывается потенциал для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального развития ребёнка. Большое значение приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста, основой, которого является сенсорное воспитание.

Сенсорное воспитание у детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО наиболее успешно прослеживается в различных образовательных областях:

1. «Социально-коммуникативное развитие» происходит через развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослым и сверстниками в дидактических играх.

2. «Познавательное развитие» происходит через формирование первичных сенсорных представлений об эталонах цвета, формы, величины, вкусе, звучании, количестве, части и целом.

3. «Речевое развитие» – через обогащение активного словаря.

4. «Художественно-эстетическое развитие» – развитие сенсорного восприятия.

5. «Физическое развитие» – через развитие мелкой моторики обеих рук.

Проблемой умственного развития дошкольников занимались такие ученые как А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Ф.Фребель, М. Монтесори. В последние годы этот вопрос исследовали П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и Н. И. Непомнящей, Л.А. Венгер.

В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство определяется как период, оптимальный для умственного развития и воспитания. Так считали педагоги, создавшие первые системы дошкольного воспитания, - Ф. Фребель, М. Монтесори. Но в исследованиях А.П. Усовой, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее. Ребенок может не только познавать внешние, наглядные свойства предметов и явлений, как это предусмотрено в системах Ф. Фребеля, М. Монтесори, но и способен усваивать представления об общих связях, лежащих в основе многих явлений природы, социальной жизни, овладевать способами анализа и решения разнообразных задач.

В дошкольные годы наблюдаются более высокие темпы умственного развития, чем в последующие возрастные периоды. Важно не упустить возможности для умственного развития в это время. Особо следует обратить внимание на умственное развитие детей раннего возраста. Современные исследования установили, что обычно до 2 лет дети живут столь насыщенно, что наблюдается очень большой объем познавательной деятельности. Мозг ребенка развивается удивительно быстро: к 3 годам он уже достигает 80% веса мозга взрослого человека. Возникает опасность недогрузить мозг, не дать ему «пищу», необходимую для полноценного развития. Как свидетельствуют данные физиологии, большинство современных детей раннего возраста страдает не от избытка информации, а от ее недостатка.

Основная особенность умственного развития ребенка дошкольного возраста — преобладание образных форм познания: восприятия, образного мышления, воображения. Для их возникновения и формирования дошкольный возраст обладает особыми возможностями.

Умственное воспитание ребенка, как справедливо подчеркивал А.Н. Леонтьев, нельзя рассматривать в отрыве от психического развития, от богатства интересов, чувств и других черт, образующих его духовный облик.

И действительно, познавательные процессы, которые развивают у ребенка, проявляются в различных видах деятельности. Так, у ребенка с развитым воображением складывается образ предстоящей деятельности, он планирует ее, определяет, что для нее потребуется. Знания, которые усваивает ребенок, не просто расширяют его кругозор. Эти знания закладывают отношение к людям, их поступкам, природе, искусству и т.п.

С раннего возраста ребенок приобретает знания об уходе за своим телом (как мыть руки, лицо, пользоваться носовым платком, салфеткой, расческой), которые становятся основой охраны здоровья, формирования культурно-гигиенических привычек, усвоения правильных движений.

Приобщение детей к культуре, ознакомление с произведениями искусства, восприятие красоты окружающего мира во всем его многообразии требуют осознания, осмысления, что невозможно без участия воображения, мышления, памяти. Активное включение мыслительной деятельности в процесс эстетического восприятия — предпосылка для формирования оценочных суждений, в которых проявляются наблюдательность ребенка, уровень сенсорной культуры, мышления.

Для развития детей во второй младшей группе необходим переход от простых предметных действий к игре, т.е. их деятельность уже может направляться образами предметов. Особое значение приобретают способы построения этих образов, ориентирующих ребенка в реальности.

Для полноценного умственного развития ребенка первых лет жизни необходимо заботиться о развитии его восприятия и мышления. В связи с этим важнейшими задачами умственного воспитания детей дошкольного возраста являются:

- сенсорное воспитание (развитие);
- развитие мыслительной деятельности (овладение мыслительными операциями, познавательными процессами и способностями);
- становление речи.
- воспитание любознательности, познавательных интересов (т. к. умственное воспитание детей этого возраста направлено на формирование познавательных мотивов).

Сенсорное развитие младших дошкольников занимает одно из центральных мест в работе с ними. Этот возраст наиболее благоприятен для развития восприятия ребенка, совершенствования его органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное развитие ребенка, с одной стороны, имеет самостоятельное значение, так как обеспечивает получение отчетливых представлений об окружающем, с другой — составляет фундамент общего умственного развития ребенка.

Результатом познавательной деятельности независимо от того, в какой форме познания она осуществилась (с помощью мышления или восприятия),

являются знания. Рассматривает ли ребенок божью коровку, которая села к нему на ладошку, слушает ли рассказ мамы о ней или рисует ее «портрет» — у него возникает представление о предмете познания (божьей коровке). Это представление складывается в виде образа, но может получить выражение в речи, жестах, мимике, модели (рисунок).

Таким образом, умственное воспитание, имея своей целью воздействие на ум ребенка, благотворно сказывается на становлении его нравственного облика, эстетическом развитии, приобретении привычки к здоровому образу жизни.

*Лантух И.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В настоящее время большинство детей испытывают трудности в освоении математических знаний. Д.И. Писарев утверждает, что «математика это одна из самых сложных дисциплин в усвоении детьми». В момент выпуска ребенка из детского сада он должен усвоить все разделы формирования элементарных математических представлений такие как: количество и счет, величина, форма, ориентировка в пространстве, ориентировка во времени [3, с.69].

Но одним из важнейших разделов формирования элементарных математических представлений, которые рассматривают в старшем дошкольном возрасте, является форма предмета и геометрические фигуры. Знание основных форм предметов облегчает ребенку ориентировку в окружающем мире. Зная определенную форму, ребенок может соотнести ее с неизвестным предметом, может выделить сходство и различия: «Это похоже на шар» [1, с.10].

Ознакомление детей с формой предметов всегда была в центре внимания психологов, педагогов и методистов прошлого и настоящего. Например: Я.А. Коменский в «Материнской школе» впервые дает оценку роли чувственного опыта в развитии ребенка и указывает на необходимость ознакомления детей до школы с геометрическими фигурами.

И.Г. Песталоцци в книге «Азбука зрительного восприятия» пытается опереться на чувственный опыт ребенка в овладении счетом, числом и т.д.

Ф. Фребель в работе «Дары» предполагает знакомство детей с формой, величиной, цветом и другими качествами предметов. Так же данной проблемой занимались : Блехер Ф.Н., Венгер Л. А., Игнатова Т.Н., Козлова С.А., Сакулина Н. П., Волина В.В., Стожарова М.Ю., Шевелев К.В. и т.д. [6, с.236].

Опираясь на ведущий вид деятельности детей старшего дошкольного возраста целесообразно использовать занимательный геометрический материал. Он выступает средством формирования представлений о форме предметов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Познавательное развитие» отмечено, что ребенок дошкольного возраста должен получить представления о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, а точнее о форме, цвете, размере, материале, части и целом. Так же стоит отметить, что одной из основных целей математического развития детей дошкольного возраста является развития элементарных представлений о геометрических фигурах [5].

Средством формирования этих представлений может выступить занимательный геометрический материал.

Исследования Л.А. Венгера, Т.В. Васильевой, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Л.А. Леонтьева Л.А., А.М. Пышкало и др. показали, что основными способами распознавания формы предмета являются такие приемы как осязательно-двигательные и зрительные. Главной особенностью восприятия и развития представлений о форме предметов у детей 5-6 лет состоит в том, что, в этом возрасте они уже способны абстрагировать признак формы предметов от других признаков. Выделяют элементы в фигуре и устанавливают отношения между ними. Могут устанавливать связи между свойствами и структурой фигур. Изучение геометрических фигур, их свойств и отношений, расширяет кругозор детей и так же их словарный запас. Помогает детям более точно и разносторонне воспринимать форму предметов. Наибольшее значение в формировании «геометрического мышления» имеет действия по преобразованию фигур. Это развивает пространственные представления и начатки геометрического мышления детей [6, с. 33].

Роль занимательного геометрического материала в развитии представлений о форме предметов у детей 5-6 лет занимает первостепенное место. Занимательный геометрический материал бывает разных видов: логические упражнения, головоломки с палочками, игры на воссоздание предметов из геометрических фигур, дидактические игры, настольные и т.д. [4, с. 85].

Основные задачи занимательного геометрического материала состоят в том, чтобы, активизировать умственную деятельность дошкольников, заинтересовать математическим материалом, увлечь детей в поиске решения определенной задачи, расширить и систематизировать знания детей о той или иной форме предмета, автоматизировать знания детей и представления о форме предметов. При систематическом использовании данного материала на занятиях или в самостоятельной деятельности детей, стоит отметить, что дошкольники быстро включаются в деятельность, их заинтересованность выполнении задания высока. Полученный ранее опыт помогает им с легкостью справляться с поставленной задачей и находить разнообразные пути ее решения. Так же у детей лучше развивается воображение, так как для

выполнения задания с геометрическим материалом, нужно приложить немало усилий. Безусловно, работа с таким материалом помогает закрепить уже ранее полученные знания о форме предметов.

Однако, сам по себе занимательный материал не может решить обозначенные ранее задачи. Этому способствует ряд педагогических условий его использования. Прежде всего необходима разнообразная и яркая развивающая предметно – пространственная среда в группе.

Развивающая предметно – пространственная среда должна соответствовать возрастным особенностям детей определённой группы. В ней должны быть представлено все разнообразие занимательного геометрического материала: логические упражнения, головоломки с палочками, игры на восстановление предметов из геометрических фигур. Так же могут быть представлены такие игры как: блоки Дьенеша, Танграм, головоломка Пифагора, Волшебный круг, Колумбово яйцо, Листик, Сфинкс, Вьетнамская игра, Пентамино, Кубики Б.П. Никитина «Сложи узор», Lego. Не маловажно и то, чтобы и мебель была своеобразной и яркой, а главное безопасной для ребенка. Например, могут быть стулья в форме квадрата или треугольный коврик.

Чем богаче и ярче предметно - развивающая среда, тем больше она имеет влияние на развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста. Чем выше познавательный интерес дошкольников, тем лучше мотивация у детей к выполнению поставленных перед ним задач. Такая среда помогает решению как специфических задач целенаправленного развития математических представлений детей, так и решению задач их всестороннего развития, формирования личности и подготовки к учебной деятельности.

Занимательный геометрический материал целесообразно использовать в непосредственной образовательной деятельности, в самостоятельной деятельности детей и в режимных моментах. Также важно учитывать определенные правила при организации мыслительной деятельности детей с занимательным геометрическим материалом. Для того чтобы организация мыслительной деятельности прошла успешно нужно соблюдать следующие правила:

1. Ребенка нельзя заставлять и принуждать к выполнению какой-либо деятельности, у него должно возникнуть желание самому начать действовать.

2. Не помогать и не вмешиваться в процесс игры, если нет необходимости, в противном случае у ребенка пропадет желание и интерес к игре.

3. С начала воспитатель должен показать способ выполнения игровых действий, и если ребенок зашел в тупик, то изменить ход игры или упростить их, но не делать все за ребенка.

4. Чтобы игра прошла продуктивно в группе должна быть подходящая атмосфера, тишина и доброжелательный настрой, мотивация детей на выполнение заданий.

Если следовать этим правилам организации мыслительной деятельности детей, то в конечном счете дети достигнут положительных успехов.

Соблюдение этих условий поможет в полной степени развить представления о форме предмета у детей 5-6 лет посредством занимательного геометрического материала.

Список литературы

1. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А.В. Белошистая. -М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.-12с.
2. Березина, Р.Л., Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л и др. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Р.Л., Березина, З.А. Михайлова, Р. Непомнящая ; под редакцией А.А.Столяра.- М.:Просвещение,1988. -66с.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
4. Пышко, А.М. Методика обучения элементарной геометрии в начальных классах / А. М. Пышко. - М.: Просвещение, 2000
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/>
6. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб.пособие / Е.И.Щербакова.-М.: Издательство Московского психолого – социального института, 2005.-392

*Леонова И.В., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Проблема формирования управленческой компетенции руководителей образовательных организаций рассматривается в трудах отечественных и зарубежных ученых (Р.Ф. Абдеев, В.Г. Афанасьев, А.И. Берг, А.А. Карташов, Т. Купц, М. Мескон, А. Морит). Классическое определение: компетенция - (от латинского *competo* - добиваюсь; соответствую, подхожу) имеет несколько значений: круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; знания, опыт в той или иной области. Компетенция - это комплекс индивидуальных характеристик специалиста, необходимых и достаточных для эффективного и гарантированного осуществления его профессиональной деятельности в заданных условиях и на заданном уровне качества. Таким образом, профессиональная компетентность руководителя общеобразовательной организации может быть представлена как целостная система, состоящая из множества элементов, одним из которых является его правовая культура. От

современного руководителя образовательного учреждения требуется четкое представление о законодательной основе образования, знание нормативно-правовых актов и правовых факторов, влияющих на эффективность управления.

В процессе изучения научной литературы выявлено, что главным критерием профессионального мастерства современного руководителя образовательной организации является управленческая компетентность. Это наличие необходимых знаний, управленческих умений (А.К. Маркова, В.Г. Онишкин, Л.И. Панарин, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, В.П. Шепель и др.); характеристику личности (С.Г. Вершловский, В.И. Зверева, Ю.Н. Кулюткин и др.). Следует отметить, нет единой точки зрения, что может объяснять сложность работы в управленческой деятельности, отсутствуют персонифицированные эталоны профессионализма.

В.Р. Веснин выделяет четыре вида компетентности руководителя образовательной организации:

- функциональная, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовать;
- интеллектуальная, выражающаяся способностью аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;
- ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией;
- социальная, которая предполагает наличие коммуникативных и интеграционных способностей.

Т.И. Шамова считает, что в основе управленческой компетентности заложена профессиональная пригодность, принимаемая как совокупность психических и психофизических особенностей человека, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

В.Ю. Кричевский основными компонентами компетентности руководителя считает следующие:

- наличие знаний для успешной деятельности;
- понимание значения этих знаний для практики;
- набор операционных умений;
- владение алгоритмами решения трудовых задач;
- способность творческого подхода к профессиональной деятельности.

По мнению Е.П. Тонконогой, компетентность руководителя образовательной организации включает:

- знания, необходимые для выполнения профессиональных функций;
- практические умения, обеспечивающие успешность управленческой деятельности;
- профессионально значимые качества личности, в состав которых входит и способность творческого подхода к решению профессиональных задач.

- при формировании управленческой компетентности руководителю образовательного учреждения сферы культуры важно усвоить характеристики разных стилей управления, осознать собственный стиль.

Л.И. Панарин выделяет следующие стили управления: авторитарный, демократический, пассивный и индивидуализированный. Рассмотрим характеристики этих стилей относительно их применения в образовательном учреждении сферы культуры. Авторитарный стиль предполагает сосредоточение власти в руках руководителя высшего уровня, одного лидера, который принимает решения и несет на себе всю ответственность. Общение с подчиненными происходит в виде приказов, которые должны неукоснительно исполняться. Стратегия и тактика управления определяются лидером, им же решаются основные вопросы. Сильные стороны авторитарного стиля – быстрота в решении различных вопросов, облегчение построения стратегии и предвидение результатов от определенных действий. Слабая сторона – погашение личной инициативы работников учреждения. При авторитарном стиле руководства руководитель подавляет своих сотрудников, а ведь необходимо учесть, что преподавателям и другим работникам свойственно формирование собственного мнения и появление интересных идей, которые могут быть использованы при руководстве учреждением. К тому же, если это достаточно крупное образовательное учреждение, то в нем, как правило, существуют различные структурные подразделения, которыми тоже управляют руководители, но уже другого – второго уровня, а это требует иного стиля руководства. Демократический стиль предполагает распределение полномочий среди руководителей второго уровня, при этом ключевые позиции остаются у лидера. Самые важные решения принимаются руководителем первого уровня, остальные решения принимают его подчиненные, каждый на своем уровне. В данном случае осуществляется активное взаимодействие в обоих направлениях – и со стороны руководителя, и со стороны сотрудников. Сильные стороны такого руководства: усиление личных обязательств тех сотрудников, на которых лежит частичное принятие решений и ответственность и высвобождение большего времени руководителя на разработку общей стратегии, внедрение инноваций, осуществление корпоративной политики. Слабая сторона такого стиля руководства: много времени уходит на согласование работы между различными подразделениями и руководителями разных уровней управления. Пассивный стиль управления предполагает снятие руководителем с себя основных обязательств по руководству образовательным учреждением вместе с ответственностью, и руководство учреждением осуществляет группа руководителей, например, попечительский совет. Сам руководитель выполняет скорее представительские функции. В результате возникает самоуправление учреждением на демократических основах. Происходит активный обмен мнениями в области руководства учреждением среди первых лиц, осуществляющих руководство. Сильная сторона такого стиля: нет вмешательства сильного лидера, и дела учреждения решает группа руководителей. Слабая сторона данного стиля: эта группа руководителей не

всегда может договориться. Часто бывают такие ситуации, когда именно один лидер должен решить какой-либо вопрос и принять ответственность на себя. Особенно это касается кризисных ситуаций в учреждении, когда под воздействием давления, стресса группа может быть дезориентирована, потерять единство, растеряться, и именно решение одного лидера может спасти положение. Индивидуализированный стиль управления предполагает творческое смешение всех вышеназванных стилей руководства. Руководитель использует в определенные моменты авторитарность, принимает удар на себя и несет всю ответственность. Затем для решения каких-то вопросов он созывает руководящий орган (попечительский совет) и ставит перед ним на рассмотрение целый ряд вопросов, т.е. использует пассивный стиль управления. И, наконец, часть обязанностей лидер возлагает на руководителей подразделений, в том числе предоставляет им решение определенных вопросов, поручает нести ответственность за принятие решений. Сильная сторона такого руководства: его креативность, т.к. руководитель может варьировать различные стили руководства в зависимости от той ситуации, которая возникает в учреждении. Слабая сторона: руководитель должен постоянно проявлять определенную гибкость и скорость реакции; если он, например, в ситуациях, требующих авторитарности, быстроты принятия решений, будет демонстрировать пассивный стиль, то он довольно скоро потеряет свое влияние и авторитет в учреждении. Очевидно, что каждый руководитель образовательного учреждения сферы культуры выбирает тот стиль, который ему наиболее подходит под конкретное учреждение, конкретную ситуацию, а также под свой тип личности.

По мнению И.Н.Щербо «компетентность» чаще определяют как сумму способностей, умений и знаний, достаточных и адекватных тому, что нужно сделать (выполнять определенные трудовые функции), сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно.

Управленческая компетентность - это владение умениями проводить педагогический анализ, ставить цели, планировать и организовывать деятельность. Управленческая компетентность руководителя в процессе решения педагогических и управленческих задач делится на 3 уровня: развитие, компетентность и мастерство.

В.А. Козырева в структуре управленческой компетенции выделяет 4 элемента: знания, умения и навыки, мотивация к работе, потенциал (определяющий перспективы профессионально развития и самосовершенствования). К управленческим функциям исследователь относит:

- конструктивную - конструирование содержания образовательного процесса, что предусматривает отбор информации, подбор методических приёмов и способов, необходимых для успешной деятельности;
- организационную - привлечение педагогов к выполнению запланированных видов деятельности, стимулирование и оценивание, прежде

всего, проявлением педагога своей радости по поводу достижений, успехов воспитанников;

-коммуникативную - установление таких взаимоотношений в коллективе, которые содействуют повышению эффективности работы организации;

-гностическую - обеспечение подхода к функции образовательного процесса, который базируется на использовании разработок современной науки и практики в вопросах организации учебно - познавательной, инновационной деятельности.

Основные составляющие компетентности руководителей образовательных организаций: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, информационная компетентность и правовая компетентность.

Профессиональная компетентность - качество действий руководителя, обеспечивающих своевременное и оптимальное решение управленческих проблем и типичных профессиональных задач. Видение проблем и их преодоление; нахождение нестандартных решений задач. Гибкость и готовность принимать происходящие изменения, умение их инициировать и управлять ими; владение современными технологиями управления качеством образования, коллективом; владение проектными технологиями; умение видеть, развивать возможности и ресурсы.

Коммуникативная компетентность – качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное взаимодействие с различными организациями, органами власти и управления, их представителями; владение деловой перепиской. Умение вести переговоры, выполнять представительские функции, общаться с коллегами по работе; способность разрешения напряженных и конфликтных ситуаций, стимулирования партнера к прояснению его позиций, предложений; владение навыками ораторского искусства, активного слушания (умение слышать и понимать партнера), аргументации и убеждения, мотивации подчиненных.

Информационная компетентность - качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное восприятие и оценку информации, отбор и синтез информации в соответствии с системой приоритетов. Использование информационных технологий в управленческой деятельности, работа с различными информационными источниками и ресурсами, позволяющими проектировать решение управленческих, педагогических проблем и практических задач, ведение документации на электронных носителях.

Правовая компетентность - качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное использование в управленческой деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти; разработку локальных нормативных правовых актов; принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы.

Таким образом, выше перечисленные компетенции составляют структуру управленческой компетентности руководителя образовательной организации и являются неотъемлемой частью его профессионального образа.

Список литературы

1. Козырев, В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А.П. Тряпицыной.- СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2008.- С. 392 с.
2. Щербакова, В.В. К вопросу о профессиональной компетенции /В.В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - № 2. – 139-146
3. Щербо, И.Н. Интуитивный менеджмент: опыт управления педагогическим коллективом /И.Н. Щербо //Директор школы. -2005. - № 5.

*Литвякова Ю.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Знакомство ребенка с художественной литературой формирует гуманные чувства, возможность сопереживать близким и родным, формируется чувство прекрасного, с помощью литературы ребенок знакомится с необъятными просторами мира, познает окружающий мир, формирует новую систему знаний, но, к сожалению статистика современного мира, показывает, что интерес современных детей к художественной литературе значительно падает, отсюда и вытекает потребность формирования познавательного интереса к детской художественной литературе.

Ознакомление детей с детской художественной литературой находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (пункт 2.6), в образовательной области «Речевое развитие», где представлены задачи работы с детьми дошкольного возраста, направленные на знакомство с книжной культурой, детской литературой [5].

В примерной основной образовательной программе дошкольного образования «Мир открытий» (под ред. Л. Г. Петерсон, И.Ы. Лыковой, 2014 г.) представлены направления работы по формированию познавательного интереса к художественной литературе, заключающиеся в следующих задачах: углублять интересы детей к детской художественной литературе, показывать ценность книги как источника новых впечатлений и представлений об окружающем мире, развивать умение внимательно слушать тексты, вникать в смысл, понимать мотивы поведения героев, задавать смысловые вопросы и высказываться о прочитанном художественном произведении, выражая свое отношение к литературным персонажам, их поступкам, пробуждать интерес к книжной графике.

Художественная литература всегда признавались основным средством развития детей: знакомство с литературными произведениями раскрывают перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к окружающему миру, к внутреннему миру героя. Детская художественная литература развивает эстетическое восприятие действительности, представляет собой сложную психическую деятельность, сочетая в себе как интеллектуальные, так и эмоционально волевые мотивы.

Многие ученые, педагоги отразили в своих работах проблему формирования познавательного интереса к детской художественной литературе. Так, Е.И. Тихеева считала «живое слово» важнейшим средством развития личности ребенка дошкольного возраста, сформулировала много ценных практических советов по организации работы с литературой: что и как читать детям, почему сказку необходимо рассказывать, какие вопросы задавать до и после чтения [2, с.65].

Восприятие детской художественной литературы рассматривают как активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживанию героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях, также во время восприятия художественного текста ребенок дошкольного возраста сталкивается с множеством разнообразных сведений, фактов, которые формируют его познавательный интерес.

Задачи и содержание ознакомления детей с детской литературой определены на основе знания особенностей восприятия и понимания произведений литературы и представлены в основных образовательных программах дошкольного образования [3, с.35]. Обобщенно эти задачи можно сформулировать следующим образом:

1) воспитывать интерес к сказке, развивать способность к целостному восприятию, обеспечить усвоение содержания произведений и эмоциональную отзывчивость на него;

2) формировать первоначальные представления об особенностях детской художественной литературы, об ее специфических особенностях; о композиции; о простейших элементах образности в языке;

3) воспитывать литературно-художественный вкус, способность понимать и чувствовать настроение сказки;

4) улавливать музыкальность, звучность, ритмичность, красоту и поэтичность сказок.

Ребенок старшего дошкольного возраста должен уметь: определять основных героев; на основе анализа поступков персонажей высказывать свое эмоциональное отношение к ним (кто нравится и почему); улавливать наиболее яркие примеры образности языка (определения, сравнения) [2, с.110].

При отборе книг надо учитывать, что детская литература должно нести познавательные, эстетические и нравственные функции. При выборе книг учитывается также единство содержания и формы. Литературоведение

выделяет в содержании тематику, проблематику и идейно-эмоциональную оценку.

Художественные произведения для детей 5-6 лет подбираются таким образом, чтобы удовлетворять познавательные потребности, познакомить детей с разными сторонами окружающей их жизни: миром природы, человеческих отношений, миром собственных переживаний.

При формировании познавательного интереса к детской художественной литературе можно использовать такие формы работы, как: литературные конкурсы, игры, досуги и литературные праздники. По возможности со старшими дошкольниками организуются посещения детской районной библиотеки, в которой проходят тематические выставки, встречи с детскими писателями, что также несомненно влияет на развитие интереса к художественной литературе.

Говоря о задачах ознакомления детей с художественной литературой, Л.С. Выготский указывал, что они состоят не в том, чтобы изучать классическую литературу, её историю, а в том, чтобы открыть перед ребёнком мир словесного искусства, сформировать познавательный интерес к детской художественной литературе. Это значит познакомить его с существованием искусства как неотъемлемой части жизни каждого человека, приучить ребенка дошкольного возраста к постоянному общению с ним, показать многообразие жанров художественной литературы, воспитать чувство слова, вызвать познавательный интерес, к книге [3,с.116].

Необходимо учитывать то, что ребенок воспринимает детскую художественную литературу не как выдумку. Для него это реальность мира чувств, раздвигающая рамки обычной жизни, позволяющая на доступном для детей уровне познать сложнейшие явления, это символический банк жизненных ситуаций.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. - 3-е изд., стереотип. - М. : Академия, 2000. - 399 с.
2. Егоров, С. Ф. Введение в историю дошкольной педагогики : учебное пособие / С. Ф. Егоров, С. В. Лыков, Л. М. Волобуева ; под ред. С.Ф. Егорова. Москва : Академия, 2001. - 319 с.
3. Колобова, О. А. Эффективные формы и методы работы по развитию интереса к художественной литературе у детей среднего дошкольного возраста / О.А. Колобова // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. - 218 с.
4. Лашкова, Л. Л., Зырянова, С.М., Филиппова, А.Р. Познавательно-речевое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования: учебное пособие /Л.Л. Лашкова, С.М. Зырянова, А.Р. Филиппова. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2015. – 142 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>

*Манафова А.С., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Изменения социальной ситуации развития ребенка в современных условиях увеличивает интерес ученых к области коммуникативного развития детей. Всем известно, что именно период дошкольного детства - это период приобретения первого социального опыта общения не только со взрослыми, но и в первую очередь со сверстниками. ФГОС ДО определяет одно из приоритетных направлений - социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста [4]. Общение, являясь одной из самых важных человеческих потребностей, актуализирует проблему социально - коммуникативного развития ребенка.

Дошкольный возраст отличается огромными возможностями для формирования сознательного управления своим поведением, активностью и самостоятельностью. Развитие социального интеллекта, эмоциональной отзывчивости - все это происходит в процессе коммуникативного развития детей. Для позитивной социализации детей дошкольного возраста следует приобщать подрастающее поколение к социокультурным нормам, семейным традициям. Педагоги, внедряя ФГОС ДО, должны сформировать самостоятельную, ответственную личность, используя при сопровождении систему программ развития социальных навыков, повышающих способности саморазвития. Определённые педагогические условия эффективного формирования социально - коммуникативных умений и учет особенностей развития детей дошкольного возраста должны определять эффективные направления работы.

Коммуникация - это вид человеческой деятельности, обеспечивающий успешность во всех остальных видах деятельности. Дошкольная среда должна модифицироваться для эффективного решения образовательных задач в дошкольной организации. Усвоение общественного опыта является результатом приобретенного социального опыта [2].

В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и со сверстниками происходит не только социальное развитие дошкольника, но формируются его психические процессы (память, мышление, речь). Дошкольники 21 века более

информированы, любознательны, свободно пользуются современной техникой. Содержательная среда в детском саду и дома способствует развитию детей «продвинутых пользователей». Но, несмотря на все это - дошкольники «ДЕТИ», у которых недостаточно сформировано умение общаться.

Педагоги дошкольных учреждений должны дать возможность детям приобрести те ценностные ориентации, социальные и нравственные установки, нормы и знания, которые позволят сформировать собственные убеждения, духовные ценности и заложить характер. Поэтому уже с дошкольного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками событий, управлять своим эмоциональным состоянием [1].

При формировании коммуникативных умений у старших дошкольников педагоги решают комплекс задач: развитие навыков конструктивного общения, преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического и эмоционального напряжения. Проводя профилактику и психокоррекцию агрессивности, конфликтности, замкнутости, тревожности – создают возможность для самовыражения и способствуют становлению самооценки и образа «Я».

Для более успешного социально – коммуникативного развития педагоги используют разнообразные методики и упражнения. Например- «Мое настроение», упражнение «Волшебный мешочек», «Расскажи о своем настроении», придумывание историй, психогимнастика «Котенок», «Добрые и злые поступки», чтение стихотворения «Доброта», тренинг эмоций, коммуникативные упражнения «Неожиданные картинки», «Если бы я был волшебником» и др.

В дошкольной педагогике выделяется три основных направления в специальной работе, направленной на коррекцию коммуникативного поведения дошкольников:

Первое направление реализуется по линии развития у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия. Другими словами, проводится специальная работа по формированию восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе, развитию делового сотрудничества с ним и общих игровых интересов.

Второе направление состоит в развитии у ребенка способности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства (визуальные, эмоционально-мимические, пантомимические, жестовые, словесные).

Третье направление обеспечивает формирование у детей социальных представлений, которые возникают не только в результате ознакомления детей с профессиями людей, нормами поведения, но, главное, вычленения, осознания и воссоздания и игре различных видов социальных отношений.

Все эти направления обеспечивают:

- развитие социальной направленности детей и социального восприятия, восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе в качестве объекта взаимодействия;

- повышение речевой активности и коммуникативной направленности речи детей (путем специального моделирования ситуаций общения, обучение использованию различных типов коммуникативных высказываний);

- овладение «схемой беседы»;

- развитие деловых и игровых мотивов взаимодействия со взрослыми и сверстниками, усвоение детьми способов невербального (неречевого) общения:
- овладение смысловым аспектом человеческой мимики, естественных и экспрессивных жестов («говорящих» рук), использование их в практике общения.

К концу дошкольного возраста социальная компетентность ребенка позволяет ему понимать отношение к нему окружающих- сверстников и взрослых, свое отношение к ним и выбирать соответствующую линию поведения. Коммуникативная компетентность на этом этапе проявляется в свободном диалоге со сверстниками и взрослыми, выражении своих чувств и намерений с помощью речевых и не речевых (жестовых, мимических, пантомимических) средств.

Список литературы

1. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Репиной Т.А.- М.: Педагогика, 1978.- 102 с.
2. Козлова, С.А. Я – человек: программа социального развития ребенка /С.А. Козлова. – М., 2004. – 44с.
3. Корепанова, М.В., Харлампова, Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» Пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова – М: Изд. Дом РАО, Баласс , 2005- 144 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (утв. Приказом Министерства образования науки РФ от17 октября 2013г. №1155). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Миллер А.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИЙ СРАВНЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время особо актуальной проблемой дошкольной педагогики является развитие логических операций мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Формирование элементарных математических представления у детей дошкольного возраста нашло отражение в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Познавательное развитие». В старшем дошкольном возрасте ребенок проявляет любознательность, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей, способен к принятию собственных решений в различных сферах действительности - это все объясняет важность развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста [1].

Еще в 17-18 веке развитие элементарных математических представлений нашло свое отражение в трудах таких ученых, как: Коменского Я.А., Песталоцци И.Г., Ушинского Л.Н., Толстой Л.Н. и др. Современниками этого направления являются Березина Р. Л., Михайлова З.А., Рихтерман Р.Л., Столяр А.А., Метлина А.С. и др.

В дошкольной педагогике существуют несколько точек зрения на развитие логических операций у детей дошкольного возраста. Например: Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Зак А.З. и др. в своих исследованиях утверждают, что в возрасте от пяти до одиннадцати лет формируются логические структуры мышления. Эти данные подтверждают, что необходимо сформировать логическое мышление в старшем дошкольном возрасте, так как запоздалое формирование структуры логического мышления окажется трудным или не возможным.

Исследования Обуховой Л.Ф., Говорковой А.Ф., Матасовой И.Ли др. показали что, у детей дошкольного возраста можно сформировать отдельные логические операции при правильно подобранной методике работы.

Н. Н. Поддьяков утверждает, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования логических операций мышления.

Современный мир диктует высокие требования к детям, поступающим в школу. Ребенок должен творчески думать, решать нетрадиционные задачи и на определенном уровне владеть логическим мышлением. Уже в старшем дошкольном возрасте дети должны овладеть на элементарном уровне такими приемами логического мышления как: сравнение, классификация, сериация,

обобщение, анализ и синтез. Ребенку, который не овладел этими логическими операциями, будет сложно усваивать школьную программу.

Чтобы развить у ребенка логические операции мыслительной деятельности на высоком уровне необходимо начинать работу с раннего детства. Еще Д.Б.Эльконин говорил, что в возрасте от 1-3 лет начинают складываться предпосылки к мыслительным операциям. Главным образом это происходит при овладении орудийными действиями, поскольку, во-первых, они более определены и постоянны, в отличие от других действий и, следовательно, легче выделяются и рефлексировуются. Во-вторых, в них гораздо ярче выражена связь орудия с предметами, на которых направлено его действие, следовательно, они создают более благоприятные условия для ориентировки ребенка на эту связь. В процессе формирования предметных действий, ребенок выделяет в предметах наиболее общие и постоянные признаки, на основе чего складывается обобщение [2, с.194].

К старшему дошкольному возрасту большое внимание уделяется работе по развитию логических операций мыслительной деятельности. В процессе мыслительной деятельности у ребенка старшего дошкольного возраста происходит расширение объема и углубление четких, ясных знаний об окружающем мире. Эти стабильные знания составляют ядро познавательной сферы дошкольника. Развитие мыслительных операций приводит к формированию дедуктивного мышления ребенка, под которым понимается умение согласовывать свои суждения друг с другом и не впадать в противоречие. У ребенка появляется иное соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления. Мышление становится внеситуативным. Развитые логические операции позволяют ребенку использовать связи и отношения между предметами и явлениями, действиями. В ходе развития логических операций складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость. Логические операции способствуют формированию у ребенка произвольности в поведении, способности действовать по образцу и инструкции, умение оценивать свою работу и других, подчиняться требованиям и правилам ситуации, способность осуществлять контроль за собственными действиями.

Наиболее эффективным средством развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста являются математические игры.

Математические игры - это игры, в которых, смоделированы математические построения, отношения и закономерности. По ходу решения математических игр, ребенок должен применять математические методы и делать умозаключения. Разновидностью математических игр являются логико-математические игры [3, с.43].

Обучающие логико-математические игры специально разработаны таким образом, чтобы они формировали не только элементарные математические представления, но и определенные, заранее спроектированные логические структуры мышления и умственные действия, необходимые для усвоения

разного рода задач. Этим оправдано названием «логико-математические игры». Названием «обучающая игра» подчеркивается использование игры как метода обучения, а не закрепления или повторения уже усвоенных знаний [4,с.278].

Идеи простейшей математической подготовки дошкольников большое внимание уделял А. А. Столяр. Его методика введения детей в мир логико-математических представлений - свойства, множества, отношения, операции над множеством, логические операции – осуществлялась с помощью серии обучающих игр [5, с.59].

Логико-математические игры актуализируют скрытые интеллектуальные возможности детей. Они направлены на тренировку мышления. В таких играх используется структурированный материал, который позволяет ребенку наглядно представить абстрактные понятия и отношения между ними.

В логико–математических играх есть особенность, которая отличает эти игры от традиционных – большая вариативность условий, правил, задач, решаемых в процессе игровой деятельности. В таких играх развиваются многие личностные качества: самостоятельность и коллективизм, инициативность и трудолюбие, целеустремленность и сообразительность, уверенность и любознательность. Дети начинают осознавать, что, хотя предстоит играть в уже известную игру, в ней обязательно будет, что то новое и интересное.

Если мы хотим развивать ум детей, нужно создавать условия для адекватной умственной работы, создавать ситуации, в которых дети с радостью будут работать. Для этого необходимо выявить условия способствующие развитию этих операций [5,с.278].

В педагогических исследованиях понятие условия используется широко. Мы придерживаемся точки зрения В. И. Авдеева, согласно которому условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов, а так же организационных форм обучения для достижения дидактических целей [6, с.79].

Важнейшим условием развития логических операций у детей дошкольного возраста является организация предметно-игровой среды. Она направлена на решение специфических задач целенаправленного развития математических представлений детей и решения задач их всестороннего развития, формирования личности и подготовки к учебной деятельности.

В группе должна быть создана насыщенная предметно-игровая среда. В ней могут находиться:

- 1) головоломки;
- 2) загадки, кроссворды, математические квадраты, математические фокусы («Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг»)
- 3) логические задачи;
- 4) кубики, лабиринты;
- 5) игры на составление целого из частей;
- 6) игры на передвижение и др.

В группе должен быть создан «Уголок Математики», в котором дети смогут заниматься с игровым материалом. Важнейшим условием является

доступность игрового материала (все виды игры и упражнений должны быть доступны каждому ребенку в любое время). Педагог должен мотивировать детей для занятия в «Уголке Математики» (должны быть сформированы положительные эмоции к данному виду деятельности, деятельность должна привлекать и побуждать заниматься ею). Воспитатель сам должен уметь выполнять и с удовольствием принимать участие в деятельности детей в уголке с занимательным материалом (должен владеть методикой работы с детьми по развитию логических операций).

Также привлечение родителей в совместную деятельность крайне важно. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентируется на взаимодействие с родителями. Родители должны быть активными участниками образовательного процесса. Необходимо объяснить им о важности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста, можно использовать индивидуальные консультации или родительские собрания, в качестве формы взаимодействия с родителями. Можно привлечь родителей к оформлению развивающей предметно – развивающей среды. Возможна организация различных мероприятий вместе с родителями воспитанников, направленная на развитие у детей логических операций. Проведение круглых столов будет актуальной формой взаимодействия с родителями, так как они могут поделиться опытом друг с другом по развитию логического мышления детей в домашних условиях.

Мыслительные операции являются инструментом познания человеком окружающей действительности, поэтому, развитие мыслительных операций являются важным фактором становления всесторонне развитой личности.

Список литературы

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]- режим доступа: <http://www.firo.ru/>
2. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева; под ред. А.Г. Гогоберидзе.-СПб.: Питер, 2014.-464с.
3. Поддьякова, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьякова.-М.:1997.-200с.
4. Березина, Р.Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников /Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая; под ред. А.А. Столяра.- М.:1988 -303с.
5. Михайлова, З.А. Теория и технология математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.Д. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец. - СПб.:2008.-376с.
6. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басова.-Ярославль, 2005.-240с.

*Мочалова О.М., студентка ЧГПУ им. И.Я. Яковлева
Научный руководитель: Сурова О.А.,
канд. пед. наук, доцент ЧГПУ им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Дошкольное детство является наиболее важным периодом в становлении двигательных функций, развитии физических качеств и способностей ребёнка. При выполнении физических упражнений у него в той или иной степени проявляются все физические качества, но преимущественное значение, при выполнении конкретного движения приобретает одно из них.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается на необходимость приобретения ребенком опыта в двигательной деятельности, связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие физических качеств, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия [9]. В связи с этим деятельность современных дошкольных образовательных организаций направлена на создание оптимальных условий для гармоничного развития воспитанников, формирования у них осознанного стремления к здоровому образу жизни и физическому самосовершенствованию [8, с. 73].

Физические качества Б.А. Ашмарин рассматривает как определённые социально обусловленные совокупности биологических и психологических свойств человека, выражающих его физическую готовность осуществлять активную двигательную деятельность. По мнению ученого к основным физическим качествам относятся: физическая сила, физическая выносливость, физическая быстрота и физическая ловкость [1].

Физическая ловкость, как отмечает Л.П. Матвеев, представляет собой способность человека быстро осваивать новые движения, а также перестраивать их в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки. Главным показателем ловкости является координационная сложность движений, которая может проявляться:

- в упражнениях и движениях, связанных со сменой позы (телесная ловкость);
- в действиях, связанных с предвидением в условиях усложненной и меняющейся обстановки;
- в упражнениях с предметами (предметная ловкость);
- в упражнениях, требующих согласованных усилий нескольких участников;
- в командных упражнениях, требующих тактически согласованных действий;

- в играх с тактическим противодействием и взаимодействием участников [5].

Изучением проблемы развития ловкости в разные годы занимались Н.А. Бернштейн, Е.Н. Вавилова, Э.С. Вильчковский, Л.В. Волков, В.М. Зациорский, М.Ю. Кистяковская, Л.П. Матвеев, Н.А. Ноткина, В.Г. Фролов и др. Анализ специальной литературы свидетельствует о том, что большинство исследований направлено на изучение закономерностей ее развития у детей школьного возраста, взрослых и спортсменов. Однако, в ряде работ отмечается, что дошкольный возраст – это важный этап в развитии ловкости (Е.Н. Вавилова, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина, Э.Я. Степаненкова, В.А. Шишкина, Г.П. Юрко и др.).

По мнению ученых, для развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать различные формы и методы: подвижные игры, соревновательные игры, спортивно-оздоровительные досуги, занятия по физическому развитию. В процессе разнообразных форм организации физического воспитания в дошкольной образовательной организации, происходит не только тренировка уже имеющихся двигательных навыков, но и их закрепление, совершенствование, а также формирование новых [4; 6; 7].

Как считает Е.Н. Вавилова, развитию ловкости у детей дошкольного возраста способствуют следующие методические приёмы:

- выполнение движений из необычных исходных положений;
- изменение скорости или темпа движений;
- зеркальное выполнение движений;
- изменение способов выполнения упражнения;
- усложнение упражнения дополнительными движениями;
- изменение пространственных границ, в которых выполняется упражнение;
- изменение характера противодействия партнёров при выполнении парных или групповых упражнений и др. [3].

Характеризуя ловкость, необходимо отметить сложную структуру данного качества, которая выражается через совокупность координационных способностей, необходимых для решения двигательных задач правильно, быстро и рационально (Н.А. Бернштейн, Е.Н. Вавилова, Л.П. Матвеев и др.). Исходя из этого, с целью комплексного изучения уровня развития физической ловкости у детей 5-6 лет нами была организована исследовательская работа на базе МБДОУ «Ишлейский детский сад «Буратино» Чебоксарского района Чувашской Республики.

Выявление уровня развития ловкости у детей 5-6 лет осуществлялось с использованием нескольких диагностических методик, предложенных Е.Н. Вавиловой («Челночный бег») и Н.А. Ноткиной («Подбрасывание и ловля мяча»). Остановимся подробнее на содержании и результатах диагностирования.

Согласно методике Е.Н. Вавиловой уровень развития ловкости выявлялся на беговой дорожке, расстояние которой составляло 10 метров. На одной из сторон дорожки располагались два кубика, на другой был поставлен стул. Ребенку по команде «Начали!» надо было взять кубик и перенести его на другую сторону, затем вернуться и взять второй кубик, отнести его на стул. Таким образом, ребенок пробежал 30 метров. Время выполнения упражнения фиксировалось с помощью секундомера. Предусматривались 2 попытки, результаты лучшей из которых заносились в протокол обследования.

Анализ результатов обследования по методике «Челночный бег» показал, что 45% детей в экспериментальной группе (ЭГ) и 50% в контрольной группе (КГ) имеют средний уровень развития ловкости. Высокий уровень развития изучаемого физического качества продемонстрировали 35% воспитанников ЭГ и 40% КГ. При этом низкий уровень развития ловкости был выявлен у 20% детей в ЭГ и 10% – в КГ. У большинства обследованных дошкольников сформирован двигательный навык, они владеют техникой бега и способны решать двигательную задачу в соответствии с требованиями меняющейся обстановки. Вместе с тем для некоторых испытуемых была характерна слабая координация движений, нарушение ритмичности бега, что свидетельствует о недостаточном уровне развития телесной ловкости. В «челночном беге» не все дошкольники проявляли способность увеличивать в короткое время темп движения по сигналу взрослого. Скорость одиночного движения в беге у детей 5-6 лет была недостаточно высокой, однако для многих было характерно стремление к быстрым движениям, что связано с особенностями нервной системы (повышенная чувствительность, быстрая смена процессов возбуждения и торможения).

Для оценки умения детей 5-6 лет координировать движения нами была использована методика «Подбрасывание и ловля мяча». В соответствии с инструкцией дошкольники подбрасывали мяч диаметром 20 см, не сходя с места. Каждому ребенку предлагалось по две попытки. В протоколе обследования отмечалось количество правильно совершенных бросков.

Как показал анализ результатов обследования, у 40% детей в ЭГ и 45% детей в КГ – средний уровень развития ручной ловкости. Многие из них при выполнении предложенного задания хорошо ориентировались в пространстве с учетом изменяющейся ситуации. 27,5% дошкольников затратили на выполнение диагностического задания минимальное время, что свидетельствует об умении координировать движения. Также необходимо отметить, что многие дети (47,5%) не различали темп, амплитуду и направление движения, особенности окружающей обстановки. У 25% детей недостаточно развито мышечное чувство и координация движений, что проявилось и при бросании, и при ловле мяча. При выполнении задания с предметом многие дети не точно выполняли движения, допускали ошибки при ловле мяча, плохо ориентировались в меняющейся обстановке.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что у большинства дошкольников, принявших участие в обследовании, средний уровень развития телесной и предметной ловкости.

Список литературы

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика физического воспитания / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н.Вяткина. – Москва: Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – Москва: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: пособие для воспитателя детского сада / Е.Н.Вавилова. – Москва: Просвещение, 1981. – 96 с.
4. Глазырина, Л.Д.Физическая культура – дошкольникам. Старший возраст / Л.Д. Глазырина. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 264 с.
5. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: Общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-педагогические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры / Л.П. Матвеев. – Москва: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
6. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, препод. и студ. / М.А. Рунова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2004. – 256 с.
7. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития детей дошкольного возраста / Э.Я. Степаненкова. – Москва: Академия, 2014. – 368 с.
8. Сурова О.А. Особенности активного отдыха детей в дошкольных образовательных организациях / О.А. Сурова, Е.В. Яковлева // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект: сб. науч. ст. / отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 72–75.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Мухамедьянова Д.Ф., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,
д-р пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОЙ ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования художественно-эстетическое развитие детей

предполагает становление у детей эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; реализацию самостоятельной творческой деятельности.

Следует отметить, что роль художественного воспитания детей в детском саду – не подготовка художников, музыкантов или дизайнеров, а раскрытие творческого потенциала маленького человека, воспитание чувств и развитие эмоциональной сферы, что является основой любого вида творческой активности. Сегодня перед дошкольной образовательной организацией стоит задача развития у дошкольников способностей видеть необычное в обычном, по-особому ярко воспринимать мир, находить нестандартные решения и уметь делать свой собственный неповторимый выбор.

В связи с этим, возникают важные вопросы: Как научить этому ребенка в детском саду? Как уйти от шаблонности, стереотипности в творчестве каждого ребенка?

Дошкольный возраст – период, который обуславливает особую легкость обучения разным видам художественной деятельности. Организм ребенка в этот период отличается легкой податливостью к внушаемости и подражательности. Ребенок играет для себя, а не для зрителей, поэтому, перевоплощаясь в образ, он искренне переживает изображаемые события. Врожденные артистические задатки детей, игру которых отличает «вера и правда», необходимо развивать.

В нашем исследовании поставлена задача изучить особенности организации дизайн-деятельности в ДОО. Дизайн – это интегрированная деятельность, имеющая в своей основе различные художественные техники, освоенные детьми в разных видах творчества.

Художник-педагог Б.М. Неменский видит значение дизайн-деятельности в том, чтобы в каждом ребенке воспитать «грамотного пользователя» мира вещей. Для этого мало технологических знаний, надо еще уметь «читать» художественный язык вещей и зданий, ощущать соразмерность их форм, красоту конструкций. Дети должны не только понимать и сохранять красоту, созданную до них, но и учиться преобразовывать мир по законам красоты, уметь делать его экологичным, удобным и человечным. Это образование начинается с простого (с выбора одежды, вещей), а с течением времени складывается в создание своего мира, выражающего личность человека. Можно сказать, что, формируя свой облик, прическу или костюм, создавая интерьер комнаты, мы тем самым формируем облик нашего мира [4, с. 26-30, 35].

Определим специфику дизайн-деятельности в дошкольной образовательной организации. Во-первых, дизайн – это продуктивная деятельность, в которой ребенок создает конкретный продукт (самый настоящий и поэтому так радующий) – выполняет коллаж или витраж, оформляет рукотворную книжку, мастерит открытку, плетет коврик. Множество важных дел наполняют его жизнь эмоционально значимыми событиями, создают поле для содержательного общения с родителями, педагогами и другими детьми.

Во-вторых, дизайн – это универсальная деятельность, имеющая давнюю историю и многовековые традиции. Все известные нам художественные техники и технологии имеют в своей основе древнейшие операции: лепка, плетение, связывание, нанизывание, сшивание, резание, скручивание, свивание. Множество известных нам изделий – ложка и миска, стол и стул, шляпа и сумка, колокольчик и подсвечник – все это изобретено в давние времена. Эти изделия со временем меняют свой облик, что связано, прежде всего, с открытием новых материалов и способов их обработки. Но по своей функции ложка даже спустя тысячу лет все равно остается ложкой и сохраняет общую форму как носитель культурного смысла (является предметом пищевого культа). А шляпа, хоть и расширяет безмерно свои функции и эстетические качества, остается предметом, который носят на голове, в первую очередь, для ее защиты от неблагоприятных воздействий окружающей среды, во вторую – для оповещения других людей о социальной роли и профессиональной принадлежности владельца (сигнальная функция головного убора).

В-третьих, дизайн – это свободная деятельность. Ребенок исследует особенности и различные свойства разнообразных материалов: бумаги, картона, ткани, нитки, фольги, глины, соленого и сдобного теста, всевозможных плодов (овощей, фруктов). Он учится видоизменять и преобразовывать исходный материал, соотнося его свойства с творческим замыслом. Причем делает это осмысленно. Деятельность обретает мотив и цель, становится направленной и управляемой. В результате получается вполне конкретный продукт. И этот продукт имеет два уникальных признака – красота и польза. Что в полной мере отвечает формуле дизайна: эстетичность и функциональность в их единстве и гармоничной согласованности.

В-четвертых, дизайн – это, как правило, орудийная деятельность, в которой ребенок использует конкретные орудия – вырезает ножницами, делает надрезы или срезы ножом, придает форму с помощью стека, прокалывает отверстия с помощью дырокола или палочки, соединяет детали степлером, шьет иглой, вяжет крючком [1, с. 6].

В практике детского сада нередко смешивают содержания понятий “изобразительная деятельность” (с рукоделиями), “творческое конструирование” и собственно деятельность “детского дизайна”. Данные ограничения условны, но, вместе с тем, следует отметить следующее: детская продукция после художественно-дидактических занятий, складываемая в папки и коробки, и далее не востребованная – это еще не детский дизайн. Детская выставка, интерьер, декор и костюмы к праздникам и развлечениям, оформленные с участием детей, могут являться объектами детского дизайна (декоративно-оформительской деятельности). Вместе с тем, профессиональный дизайн имеет общие черты с детским дизайном, т.е. изобразительной деятельностью и конструированием. Это оригинальность и неповторимость творческого продукта, предметно и пространственно-декоративный характер проектной деятельности, использование аналогичных материалов и техник,

самодостаточность неконкурентоспособность продукции детского творчества (эксклюзивного поиска проектанта) [4, с. 20].

Сегодня искусство дизайна активно входит в жизнь. Если “дизайн для детей” является одним из направлений профессиональной деятельности художников-дизайнеров, то “детский дизайн” связан с декоративной деятельностью самого ребенка по благоустройству окружающей его предметно-пространственной среды [4, с. 10-12].

Дети обращают внимание на окружающие объекты среды, которые им нравятся или не нравятся, отмечают разнообразие их окраски, формы, величины, пропорций. Они могут собирать растения и минералы, использовать бумагу, ткани и синтетические материалы, создавать из них аранжировки (букеты, гербарии, гирлянды) и образные композиции для украшения своего быта.

Театрализованные и сюжетно-ролевые игры побуждают детей к поискам гардероба для кукол (платья, шляпки, туфли), декора спектаклей, развлечений и праздничных утренников. Плодотворна дизайн-деятельность детей в художественно-игровых ситуациях, типа: “Театр мод”, “Праздник шляп”, “О карнавал, карнавал!”, “Бал в сказочном королевстве”. Дети проявляют себя настоящими художниками-модельерами. Придуманные ими модели шляп, платьев, костюмов отличаются оригинальностью и индивидуальностью.

В подготовке к театральному фестивалю дети участвуют в создании театральных афиш, театральной тумбы, пригласительных билетов. Дошкольники умело подбирают и создают декоративные украшения к праздничной одежде для себя и для близких (галстуки, брошки, значки и др.).

Дети старшего дошкольного возраста в состоянии поэтапно планировать свой “проектный замысел”, предвосхищая художественный результат. Например, свои представления о праздничном убранстве помещения дошкольники реализуют сначала в рисунках, потом в макетах, а затем в деятельности.

Как мы уже выяснили ранее, детский дизайн является одним из тех видов деятельности, который наиболее полно способствует развитию изобразительного творчества у детей. В связи с этим, одним из важнейших условий при организации занятий по обучению детей элементам дизайна является организация интересной содержательной жизни ребенка в дошкольной организации и семье, обеспечение его яркими впечатлениями, становление эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения.

Особое внимание следует обратить на сотрудничество ДОО с родителями, их активное взаимодействие. Другим важным условием развития детского творчества является единая позиция педагогов в понимании перспектив развития ребенка и взаимодействие между ними.

Освоение художественно-творческой деятельности, а соответственно и обучение детей элементам дизайна, немислимо без общения с искусством, в

нашем случае – дизайн-искусством. При правильном педагогическом сопровождении взрослых ребенок понимает смысл, суть искусства, изобразительно-выразительные средства и их подчиненное значение. А на этой основе он лучше понимает и собственную деятельность.

Поскольку творчество – это всегда выражение индивидуальности, необходим учет индивидуальных особенностей ребенка при целенаправленном обучении. Важно учесть и темперамент, и характер, и особенности некоторых психических процессов, и даже настроение ребенка в день, когда предстоит данная творческая работа.

Непременным условием при организации занятий по детскому дизайну должна быть атмосфера творчества. Необходимо стимулирование взрослыми такого состояния детей, когда они чувствуют себя свободно, раскрепощено, комфортно и могут творить.

Список литературы

1. Лыкова, И.А. Дизайн-деятельность в современном мире и дошкольном образовании / И.А. Лыкова / Детский сад: теория и практика. – 2014. – № .10 – С. 6-19.
2. Методическое пособие / Д.Б. Богоявленская. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.
3. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: учебно-методическое пособие / Е.С. Белова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 144 с.
4. Пантелеев, Г.Н. Детский дизайн: художественное творчество в детском саду, начальной школе и семье / Г.Н. Пантелеев. – М.: Карапуз – дидактика, 2006. – 191 с.

*Нехорошкова А.О., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕМ ОРГАНИЗМЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

Проблема формирования первичных представлений о своем организме рассматривается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ №1155, от 17.10.2013 года), где в пункте 2.6. выделяется образовательная область «Познавательное развитие». Познавательное развитие является одним из основных направлений, что показывает актуальность проблемы познавательного развития детей дошкольного возраста и высокие требования к организации образовательного процесса. Согласно ФГОС дошкольного образования, «познавательное развитие предполагает такую задачу как «...становление сознания,

формирование первичных представлений о себе, других людях...» [6]. Кроме того, мы рассмотрели образовательную область «Физическое развитие», в которой представлена следующая задача - «...становление ценностей здорового образа жизни...» [6]. Данные задачи находят свое отражение более в примерных основных образовательных программах дошкольного образования..

В примерной основной образовательной программе дошкольного образования «Детство» (2014 года, под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе), в образовательной области «Познавательное развитие», одной из задач образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, а именно детей шестого года жизни, является задача «развивать представления ребенка о себе, своих умениях, некоторых особенностях человеческого организма». Кроме этого, в программе говорится о том, что ребенок к шести годам должен располагать некоторыми сведениями об организме, назначении отдельных органов, условиях их нормального функционирования [1;33].

В примерной основной образовательной программе «От рождения до школы» (2014 года, под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) одной из задач для детей старшего дошкольного возраста в образовательной области «Физическое развитие» является задача «расширять представления об особенностях функционирования и целостности человеческого организма. Акцентировать внимание детей на особенностях их организма и здоровья..» [5;97].

В примерной основной образовательной программе «Мир открытий» (2014 года, под редакцией Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой) в образовательной области «Физическое развитие» выделяется направление - формирование начальных представлений детей о здоровом образе жизни и правилах безопасного поведения, где ставится задача «обогащать представления детей о функционировании организма человека» [7].

Формирование первичных представлений о своем организме тесно связано со становлением ценностей здорового образа жизни. У многих детей дошкольного возраста восприятие своего тела, как части собственного «Я» оказывается затрудненным. Именно таким детям в большей степени присуще стремление к поведению, связанному с риском для здоровья. Поэтому важно формировать представления о собственном теле, организме.

Л.В. Коломийченко в своей статье отмечает, что на протяжении дошкольного детства у ребенка встраивается система представлений о себе самом, складывающаяся на основе его взаимодействий со взрослыми, сверстниками, окружающим миром и включающая в себя единство следующих образов: физический – тело и его функции; социальный – взаимодействие и восприятие ребенка окружающими; реальный – познание себя в сравнении с другими; идеальный – способности, качества личности, отвечающие стремлениям ребенка [3].

Н.Ф. Лысова отмечает, что 1) организм - это самостоятельно существующая единица органического мира, представляющая собой

саморегулирующуюся систему, реагирующую на внешнее раздражение как единое целое, 2) всякое живое существо, в том числе человек [4;233].

А.И. Иванова выделяет педагогические условия формирования представлений об организме человека для детей дошкольного возраста:

1. Формирование ценностного отношения к своему здоровью у дошкольников должно осуществляться на основе теории развития понятий. Это заключается в следующем: при усвоении сложных понятий их нужно не сообщать, а формировать, т.е. подходить с разных сторон, вовлекать детей в активный познавательный процесс, многократно в течение года возвращаться к одному и тому же понятию и каждый раз рассматривать его под разными углами зрения. Педагог должен постоянно держать в памяти все сложные понятия и ежедневно малыми дозами наращивать их в самых разнообразных видах деятельности.

2. Специфика ознакомления дошкольников с человеческим организмом заключается в том, что благодаря присущему детям наглядно - образного мышлению они не способны усваивать знания в словесной форме, в виде готовых обобщений. В основе процесса познания законов природы лежат многочисленные наблюдения и эксперименты, которые позволяют детям, используя преимущества наглядно - образного мышления самостоятельно улавливать общие закономерности процессов происходящих в организме, и понимать биологический смысл гигиенических и здоровьесберегающих процедур.

3. Непосредственно образовательная деятельность в детском саду не может копировать по форме и структуре и школьный урок. Следуют широко практиковать решение логических и экологических задач, проводить праздники и конкурсы, работать с моделями, создавать проблемные ситуации, а также использовать иные формы работы, которые соответствуют возрастным особенностям ребенка и способствует развитию его познавательных способностей

4. Объем знаний дошкольников по человековедению велик и интерес детей к нему выражен очень сильно. На занятия выносятся только узловые вопросы; основная масса сведений сообщается детям в форме обычного разговора взрослого с ребенком, как это делают родители в повседневной жизни а также в ходе реализации принципа «делай как я».

5. Формирование потребности в здоровом образе жизни должно вестись легко и незаметно, ненавязчиво, без налета обязанности, но всегда с удовольствием и искренней заинтересованностью со стороны как взрослого, так и ребенка.

6. Знания должны даваться детям малыми дозами.

7. Большую роль в формировании сознания и общей направленности личности играет практическая деятельность ребенка по реализации принципов здорового образа жизни [2; 11-12].

А.И. Иванова также выделяет возрастные особенности формирования представлений о человеке у детей старшего дошкольного возраста: строение и

жизнедеятельность человека: получить первичные представления о некоторых внутренних органах (кожи, желудке, кишечнике, крови, мозге, нервах), их местонахождении, значении и знать их основную функцию; понимать основное назначение таких органов чувств, как глаз, ухо, нос, язык; видеть сходство в строении человека и животных; понимать гомологичность органов; руки и ноги равноценны лапам животных, волосы – шерсти и т.п.; начать задавать вопросы о происхождении человека; узнать о существовании людей с красной и желтой кожей; уметь называть несколько национальностей принадлежащих к разным расам; рост и развитие человека: получить первое представление о внутриутробной жизни человека и животных; рассматривать фотографии зародышей и плодов; иметь общее представление обо всех возрастных периодов человека: детстве, юности, зрелости, старости; знать особенности новорожденных и грудных детей; усвоить, что родить может только взрослая женщина; запомнить, что животные рожают много детенышей женщины в основном по одному; узнать о существовании близнецов; осознать необратимость пола; иметь некоторые представления о смерти; физиологические понятия: понять значение пищи, воды, воздуха для человека; услышать о существовании витаминов; знать основные условия необходимые для жизни человека (тепло, свет, общества других людей); начать ставить эксперименты, раскрывающие особенности функционирования тех или иных органов в разных условиях; понимать значение физических упражнений для полноценного развития организма; отличать живое от неживого на сознательном уровне [2;22].

Таким образом, необходимо учитывать все особенности формирования первичных представлений о своем организме у детей старшего дошкольного возраста, создавать для этого определенные условия для реализации поставленных задач, как в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, так и в примерных основных образовательных программах дошкольного образования.

Список литературы

1. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб. : ООО Издательство «Детство-пресс», 2014. - 280 с.
2. Иванова, А.И. Человек. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в детском саду // А.И. Иванова.– М.: ТЦ Сфера, 2010.-224с.
3. Коломийченко, Л.В. Концепция социального развития детей дошкольного возраста /Л.В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. - 2004. - №5. - С.27-32.
4. Лысова, Н.Ф. Анатомия физиология человека: учебное пособие /Н.Ф. Лысова, Г.А. Корощенко, С.Р. Савина. - Новосибирск: АРТА, 2011.-272 с.
5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: Мозаика Синтез, 2014. — 368 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении и введении в действие федерального

государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>

7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий». // Науч. рук. Л.Г. Петерсон / Под общей ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. - М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2014. – 383 с. 2 изд-е, перераб. и доп.

*Очкалова Т.Ю., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

БАСНИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях развития стандартизации и модернизации дошкольного образования важное место занимает сложный педагогически организованный процесс, направленный на расширение представлений дошкольников о нравственных и национальных ценностях ближайшего социокультурного окружения, воспитание положительного отношения к окружающим и т. д. В современном мире сфера межличностного общения детей претерпевает коренные изменения. Реальное и живое общение заменяется сегодня игрой в компьютерные игры, а книги заменяются телевизором. В связи с этим у детей затрудняется формирование устойчивых привязанностей друг к другу. Тогда как именно на основе общих интересов развивается такой вид детского общения как дружба.

Социальное развитие детей дошкольного возраста является одним из приоритетных направлений Федерального государственного образовательного стандарта. В этой связи процесс развития детей ориентирован на усвоение норм и ценностей, которые приняты в обществе, развитие процесса эффективного взаимодействия ребёнка с ровесниками и взрослыми, развитие эмоционального и социального интеллекта, эмоциональной отзывчивости и эмпатии. Также особое внимание уделяется формированию готовности дошкольников к совместному взаимодействию со сверстниками и позитивных установок к разнообразным видам общественной деятельности. Эти же приоритеты в развитии личности детей четко прослеживаются и в документах всероссийского масштаба: Стратегии воспитания и развития в Российской Федерации на период до 2025 года и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования начальных представлений о дружбе и зарождения дружеских взаимоотношений, т.е. личных бескорыстных взаимоотношений между людьми, основанных на любви, доверии, искренности, взаимных симпатиях,

общих интересах и увлечениях. От того, как они будут складываться, во многом зависят и положение ребенка в детском коллективе и успешность его социализации и др. Дружба является важнейшим видом эмоциональной привязанности и межличностных отношений дошкольного возраста. Именно в дружбе формируется доверие к людям, умение правильно организовать межличностный контакт.

Проблема нравственного развития дошкольников изучается давно и находит отражение в исследованиях многих ученых. Так, Л.И. Божович, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Г.Н. Година, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, В.К. Котырло, Т.А. Куликова, В.С. Мухина, Е.В. Субботский и другие авторы уделяли особое внимание разработке данной проблематики. Однако данный вопрос до сих пор интересует и современных педагогов.

Исследованиям дружбы в дошкольном возрасте посвящены работы многих педагогов и психологов: А.А. Реан, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой и др.

Духовно-нравственное воспитание дошкольников является важной задачей современной образовательной системы. Одним из направлений работы по духовно-нравственному воспитанию является формирование у детей дошкольного возраста представлений о дружбе.

В качестве незаменимого средства формирования у детей представлений о дружбе могут рассматриваться произведения художественной литературы. Воспитание художественным словом способно привести к существенным изменениям эмоциональной сферы ребенка, переорганизовать его субъективный мир. При чтении книг ребенок может видеть определенную картину, образ, конкретную ситуацию, переживать описываемые события. И чем сильнее будут эти переживания, тем богаче будут проявляться чувства и представления о действительности. Нравственные правила приобретают в художественных произведениях живое содержание.

Художественная литература позволяет восполнить недостаточность общения детей, расширить кругозор, обогатить их жизненный и нравственный опыт. Она способствует возникновению у детей эмоционального отношения к описываемым событиям, природе, героям, персонажам литературных произведений, к окружающим их людям, к действительности. Произведения литературы всегда содержат в себе какую-то оценку событий. Решая задачи развития морально-нравственных качеств, важно использовать как классическую русскую, так и современную литературу. Эти произведения задевают душу ребёнка, у него зарождается сопереживание, сочувствие герою. Литературные произведения вовлекают детей в раздумья над поступками и поведением героев, происходящими событиями, побуждают к их оценке и обогащают эмоциональную сферу.

Моральное и нравственное воздействие литературных произведений на ребенка зависит от уровня его художественной ценности. Поэтому рядом исследователей (А.М.Виноградова, Ф.А.Сохин, Л.М.Гурович) обращается особое внимание на критерии отбора произведений для детского чтения.

Проживая жизнь героя произведения, ребенок вбирает и присваивает его духовный опыт, который становится для него личным опытом, влияя на его поступки и действия. Это значит, что произведения, которые предлагаются детям, должны быть доступными для понимания дошкольниками, в конкретных образах раскрываются идеалы справедливости, добра, честности; формируется адекватное и правильное отношение к людям, к себе, к собственным поступкам. Именно поэтому в круг детского чтения обязательно следует включать:

- произведения русского фольклора;
- образцы классической литературы;
- произведения современной литературы, которые в силу тематического и жанрового разнообразия позволяют удовлетворить потребности ребенка: потребность в фантастическом, героическом, романтическом, приключенческом, познавательном и юмористическом;
- басни;
- стихи;
- сказки.

Использование жанра басни с целью формирования представлений у детей о дружбе предполагается в рамках различных форм организации духовно-нравственной работы: занятия, игры-драматизации, инсценировки по произведениям, чтение в свободное время, литературные праздники. При отборе басен для данной работы следует учитывать следующие критерии литературного произведения:

- Содержательность произведения, динамичность и яркость образов, значительная смысловая нагрузка.
- Выбор произведений, в которых в качестве главных персонажей выступают герои, которые наделены высокими моральными качествами и умением дружить.
- Эмоциональная выразительность при описании главного персонажа с характерными для него нравственными качествами, способного проявлять сопереживание друзьям, которые оказались в беде, сочувствие, а также желание оказывать помощь друзьям.
- Наличие отрицательных персонажей или наличие препятствий, побуждающих к содействию и взаимопомощи.

Басни – это поучительные истории, являющиеся перспективным средством духовно-нравственного воспитания дошкольников. Басня – это наиболее трудный жанр для детского восприятия. Аллегорический смысл, иносказание, нравоучения дети не могут точно понять, им не доступна символика басен. Но, как отмечают методисты С.В. Ильенко, Е.М. Потягайло, басни содержат богатый материал для воздействия на эмоциональную сферу ребенка и воспитания у него высоких моральных качеств силой художественного слова. Поэтому перед педагогом встает первая задача — познакомить дошкольников с новым для них жанром басни. Еще одна задача — развитие восприятия речи, точнее, слухового внимания. Дошкольник пока еще недостаточно хорошо знаком с басней. Для плодотворной работы на занятии,

для адекватного понимания смысла литературного текста нужно, чтобы он владел искусством слушания. Простой, лаконичный язык данного литературного произведения хорошо использовать для развития связной речи.

Ребенка не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Дети сразу же стремятся выделить положительных героев и безоговорочно принимают их позиции. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов, становятся в резко отрицательное отношение. При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него». Он стремится подражать любимым героям. Так возникают механизмы нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, обогащается личный опыт ребенка, ведь он активно переживает события, в которых не участвовал. Литературные персонажи фиксируются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой. Дошкольнику очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу. Дети не осознают мотивов своего отношения к герою, просто оценивая его как «плохой» или «хороший».

В среднем дошкольном возрасте ребенок уже может дать правильную моральную оценку, не осмысливая ситуацию, а перенося свое положительное или отрицательное отношение на конкретные поступки героев. Отношение к герою и определяет его оценку малышом. В возрасте около 4 лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою. В 4–5 лет формируются понятия «плохо», «хорошо». Тогда и возникает оценка героя на основе содержания его поступков. Ребенок проникает во взаимодействие персонажей и учитывает не только то, кто выполнил действие, но и на кого оно направлено. После 4 лет с развитием сопереживания и содействия герою возникает нравственная аргументация. Теперь дети указывают на общественную значимость поступков. Таким образом, действия в воображаемом плане помогают ребенку подойти к осмыслению мотивов поведения, а эмоциональное отношение к герою начинает отделяться от моральной оценки его поступков.

Старшие дошкольники уже понимают моральную сторону басни. Отрицательная моральная сторона поступков героев вызывает резкий протест и возмущение. Дети сознательно встают на сторону добра.

В возрасте 3–7 лет у детей складываются этические эталоны-образцы, которые содержат более или менее обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении в жизненных ситуациях. Дошкольник соотносит свое поведение не только с конкретным взрослым, но и с обобщенным представлением. То есть внешний образец поведения взрослого переходит во внутренний план, расширяя возможности нравственного развития личности.

Особенности методической работы с басней обусловлены спецификой данного жанра и заключаются в следующем. Подготовительная работа организуется с целью определения основной линии поведения персонажей. На данном этапе целесообразно проведение беседы о внешнем виде героев, их

деятельности и месте обитания. В дополнение возможно использование наглядности (картинок или фотографий с нужными животными). Чтение и слушание басни лучше осуществлять частями с одновременным разбором каждой из частей. После разбора воспитатель читает басню целиком, демонстрирует образец выразительного чтения. Анализ басни направлен на выяснение сущности поступков персонажей. Организация работы над моралью басни несколько схожа с работой над аллегориями. Воспитатель объясняет детям, что действия животных в сущности выражает суть поступков, которые совершают люди. В ходе разбора басни воспитатель или сами дети подбирают аналогичные случаи из жизни. Пересказывать басню не целесообразно. С большей эффективностью можно после анализа басни почитать ее текст по ролям, выучить его наизусть, инсценировать.

Благодаря процессу изучения басен дети способны овладеть умениями глубже познавать мир, получать представление о нормах поведения в обществе. Басня представляет собой краткий стихотворный или прозаический рассказ нравоучительного характера, который отражает иносказательный и аллегорический смысл. В качестве элементов басни выступают рассказ, аллегория и мораль.

Таким образом, развитие представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста посредством басен действительно будет идти успешно, если реализуется система по развитию представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста, направленная на формирование полноты и осознанности представлений детей о дружбе на основе чтения и обсуждения басен. В ходе работы происходит развитие эмоционально-положительного отношения детей друг к другу, стимулирование дружбы между детьми, создание условий для проявления дружеского поведения и действий, умений сотрудничать со сверстниками, следовать правилам дружбы; можно использовать разнообразные формы и методы работы с детьми.

Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка, что способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир. При чтении или слушании книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Ребенок как бы входит внутрь событий художественного произведения, становится как бы их участником.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: при совместной работе педагогов, специалистов и родителей у детей формируются духовно-нравственные чувства и оценки, нормы нравственного поведения, воспитывает эстетическое восприятие у детей дошкольного возраста. А приобщение дошкольников к литературе является одним из приоритетных направлений современного образования. Чтение произведений литературы рассматривается сегодня как важнейший элемент культуры, средство повышения интеллектуального и духовно-нравственного потенциала ребенка.

Список литературы

1. Газзаева, З.Ш. Воспитание ценностных ориентиров личности дошкольника / З.Ш. Газзаева, О.Ю. Абрамочкина // «Управление ДОУ». – 2010. № 7. – 97 с.
2. Кондрашова, Н.В. Изучение представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста: Научно-методический электронный журнал «Концепт» / Н.В. Кондрашова, А.С. Текаева. – 2015. – Т. 13. – С. 161–165.
3. Котырло, В.К. Пути изучения у дошкольников эмоционального отношения к другим людям / В. К. Котырло // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В. К. Котырло. – М. Педагогика, 2015. – С. 8–22.
4. Лунина, Г. В. Воспитание детей на традициях русской культуры: учебно-методическое пособие / Лунина Г. В. - М.: Центр гуманитар. лит., 2012. – 126 с.
5. Юркова, Е.В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н. спец. / Е.В. Юркова. – 2004.

*Передерей Е., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Важное место в современном дошкольном образовании занимает проблема выявления и развития творческой активности детей. Ведь именно активность закладывает фундамент и дает перспективы роста творческого потенциала ребенка.

Результаты психолого - педагогических исследований по проблеме изучения творчества детей в различных видах деятельности (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина), а также практика детских садов убедительно доказывают, что воспитание активности, самостоятельности, инициативы, умения творчески применять имеющиеся знания в новой обстановке возможно формировать уже в дошкольном возрасте. Поэтому, чем раньше начать развивать творческую активность у ребенка, тем больших результатов можно достичь.

Прежде чем говорить, что представляет собой творческая активность, рассмотрим понятие «активность». Активность позволяет ребенку быстрее и успешнее осваивать социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности. Такие исследователи, как Л.С.Кулыгина и Т.И. Шамова показывают, что активность играет большую роль на всех этапах выполнения деятельности: при постановке цели, выборе средств и достижении результата.

Анализируя различные подходы к определению понятия «творческая активность», можно сделать вывод о том, что у исследователей нет единого мнения в данном термине. Мы же будем считать, что существенными структурными элементами творческой активности личности будут являться готовность и направленность на овладение творческой деятельностью. Анализ научной литературы позволил нам выделить показатели творческой активности детей:

1. Высокий уровень интереса.
2. Способность к фантазированию, воображению и моделированию.
3. Проявление догадливости, сообразительности и открытие новых для себя знаний, способов действий, поиск ответов на вопросы.
4. Проявление радостных эмоций в процессе работы.
5. Способность переживать ситуацию успеха, наслаждаться процессом творчества.
6. Стремление к оригинальности.
7. Проявление самостоятельности в работе.
8. Умение преодолевать возникшие трудности.

Воспитание творческой активности у детей дошкольного возраста имеет свои черты, обусловленные психологическими и физиологическими особенностями их развития.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева находят подтверждение идеи, что в старшем дошкольном возрасте появляется новый тип деятельности — творческий. И его своеобразие заключается в том, что он рождает возможность идти от мысли к ситуации, а не наоборот, как было ранее. Но педагоги и психологи выявляют специфичность такой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Многие элементы творчества в старшем дошкольном возрасте только начинают свой путь развития, хотя, если рассматривать повседневную жизнь, то ребенок постоянно познает и открывает новое. В разных исследованиях, которые посвящены вопросам развития творчества детей, у ребенка выделяют черты, которые характеризуют его как создателя. Это проявляется в инициативности, активности, в решении новых задач уже освоенными приемами работы, в использовании разных видов преобразований, а также в нахождении оригинальных способов решения поставленных проблем.

Анализ положений о детском творчестве известных ученых Г.В.Лабунской, В.С.Кузина, Н.П.Сакулиной, Б.М.Теплова, Е.А.Флериной позволили сформулировать, что под творчеством детей дошкольного возраста понимается создание ребенком субъективно нового продукта, придумывание к известному новым, ранее не используемым деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ, придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев, применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации, проявление ребенком инициативы во всем, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений.

Из понимания творчества становится очевидным, что для развития творчества детям необходимо приобрести определенные знания, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности, которыми сами дети без помощи взрослых овладеть не могут, то есть необходимо целенаправленное обучение детей, освоение ими богатого опыта.

Известно, что психологической основой творческой деятельности является воображение – психический процесс, заключающийся в создании образов предметов и ситуаций, основанных на результатах их восприятия и осмысления. В дошкольном детстве воображение развивается на протяжении трех этапов, и на третьем этапе, в старшем дошкольном возрасте у детей развивается творческое воображение. К 5 годам они обладают довольно большим запасом представлений об окружающем, которые получают благодаря своей активности, стремлению задавать вопросы и экспериментировать.

В старшем дошкольном возрасте начинает интенсивно формироваться логическое мышление. Как бы определяя тем самым ближайшую перспективу творческого развития. Накопление опыта практических действий, определённый уровень развития восприятия, памяти, воображения создают ситуацию уверенности в своих целях. Ребёнок 6-7 лет может стремиться к далёкой цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени.

Особенности развития детей старшего дошкольного возраста, прежде всего, проявляются в интенсивном развитии мышления и других интеллектуальных процессов, существенном изменении мотивационной сферы, ориентации на социальные отношения в мире взрослых. Многие психологи считают, что именно в этом возрасте проблема развития воображения должна вставать на первые планы в воспитании ребёнка. Носителем социального опыта для ребёнка является взрослый. Взаимодействие ребёнка и взрослого порождают определённые формы психической деятельности. Автор психолого-педагогической теории амплификации, обогащения развития А.В. Запорожец подчёркивает огромное значение и самоценность специфически «детских» видов деятельности и форм общения. Становится актуальным поиск новых источников обогащения содержания детской деятельности и в этой связи - исследование методов и приемов на развитие воображения именно в старшем дошкольном возрасте. Предпосылками к развитию воображения служат активность ребенка, его потребности в новых впечатлениях, в общении и самоутверждении.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что развитие творческой активности у детей старшего дошкольного возраста просто необходимо, так как это закладывает надежный фундамент для развития других важных качеств личности в будущем. Дошкольное детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения. В некоторых дошкольных учреждениях сохраняется формальный подход к усвоению знаний детьми. Однообразное использование одних и тех же методов обучения отбивает интерес у ребенка, в результате чего дети лишаются радости открытия и

постепенно могут потерять способность к творчеству, снижается их творческая активность.

Список литературы

1. Абсалямова, А.Г. Проблема формирования культуры творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста / А.Г. Абсалямова, О.Ф. Николаева // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 9. – С. 56-59
2. Филистович, О.А. Сензитивность старшего дошкольного возраста для формирования творческой активности / О.А. Филистович // Психология обучения. – 2011. – № 9. – С.30-42
3. Аджимуратова А. Р. Особенности творческой работы детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №10. — С. 1158-1163.
4. Дьяченко О.М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова // Вопросы психологии. - 1980. - № 2. - С.107. - 114.

*Попкова О. А., студентка ЮУрГГПУ,
Семенова И.С., студентка ЮУрГГПУ,
Научный руководитель: Сибилева Л.В.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ

Сенсорное развитие – это развитие восприятия ребенка и формирование его представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе. Сенсорный опыт ребенка обогащается посредством осязания, мышечного чувства, зрения ребенок начинает различать величину, форму и цвет предмета. Этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Сенсорное развитие является условием успешного овладения любой практической деятельностью. В этом возрасте при соответствующих условиях у ребенка развивается речь, совершенствуются движения, начинают формироваться нравственные качества, складываться черты характера.

Таким образом, актуальность проблемы исследования заключается в том, что познание человеком окружающего мира начинается с «живого» созерцания, с ощущения (отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств). Не вызывает сомнения, что развитие ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных психических процессов (памяти, воображения, мышления), поэтому эта проблема весьма интересна для проведения исследований. Развитая сенсорика – основа для совершенствования

практической деятельности современного человека. Как справедливо отмечает Б.Г. Ананьев: самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека.

Исследованиям в области сенсорного развития уделяли внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Важный вклад в развитие исследований в этом направлении внесли такие отечественные авторы как А.П. Усова, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская, Н.А. Ветлугина, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко и многие другие. Однако и в настоящее время существует необходимость исследования сенсорного развития детей раннего и дошкольного возраста.

Психологи и педагоги указывают, что ранний возраст – самое благоприятное время для сенсорного воспитания, без которого невозможно формирование умственных способностей ребёнка. Этот же период важен для совершенствования деятельности органов чувств, для накопления представлений об окружающем мире, распознавания творческих способностей малыша. В возрасте 2 – 4 лет у ребёнка активно развивается восприятие. Этот процесс идёт под влиянием продуктивной, конструктивной и художественной деятельности. В современной системе сенсорного воспитания определённое место отводится занятиям, которые проводятся в форме организованных дидактических игр. На занятиях такого рода сенсорные и умственные задачи воспитатель ставит перед детьми в игровой форме, связывает с игрой. Развитие восприятий и представлений ребёнка, усвоение знаний и формирование умений происходит в ходе интересных игровых действий. Прimitивное манипулирование очень быстро при целенаправленном обучении и воспитании ребёнка начинает носить более осмысленный характер. Задача педагогов в детских учреждениях или родителей в семье заключается в организации игрового места малыша, насыщении предметами и дидактическими игрушками, играя с которыми малыш учится понимать их свойства – величину, форму, а затем и цвет, так как правильно подобранный дидактический материал, игрушки привлекают внимание малыша к свойствам предметов. Игра – универсальный способ обучения маленького ребёнка. Игры, развивающие сенсорное восприятие, очень нужны детям. Они приносят в жизнь ребёнка радость, интерес, уверенность в себе и своих возможностях. Игры, в которых используются действия с предметами, развивают не только движения, но и восприятие, внимание, память, мышление и речь ребёнка. Для развивающих игр с малышами нужно использовать различные составные игрушки (вкладыши, пирамидки, кубики и пр.), которые требуют соотнесения свойств нескольких деталей. В некоторых случаях будут необходимы два одинаковых предмета: один – для показа и образца, другой – для воспроизведения правильного действия с ним. И, что очень важно, игры с предметами должны быть по возможности выделены из других событий жизни ребёнка, они должны иметь очевидные начало и конец. При завершении игры нужно аккуратно сложить и убрать игрушки или пособия, тем самым исключить привыкание к предметам, постоянно находящимся перед глазами. В процессе игр-занятий по сенсорному развитию у детей оказываются сформированными приёмы

прикладывания, сравнения, сопоставления цвета, формы, величины. К двум годам эти процессы могут осуществляться без предварительных «примериваний», переходя из внешнего плана во внутренний.

Следует согласиться с мнением С.А. Козловой, что для детей третьего года жизни – при создании необходимых для этого условий – характерен ускоренный темп сенсорного развития. Накопленный сенсорный опыт, т.е. представления о величине, цвете, форме, фактуре и т.п., связывается с конкретными предметами и явлениями. Сенсорное развитие ребёнка происходит, как и ранее в ходе специальных игр-занятий, но в значительно большей степени, чем раньше, в повседневной жизни: игре, на прогулке, в быту, в процессе практических действий с предметами и наблюдений.

Необходимо совершенствовать действия, направленные на углубление восприятия: учитывая различные свойства и качества предметов, разбирать и собирать кубы (вкладыши, пирамиды, матрёшки), проталкивать предметы в соответствующие отверстия коробок, заполнять вкладышами гнёзда соответствующей величины и формы (первоначально при выборе из двух разновидностей, а затем – из четырёх).

Подводя итог выше изложенному, можно заключить, что в результате систематической работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста у них оказываются сформированными умения и навыки, свидетельствующие о соответствующем уровне развития: дети выделяют и учитывают цвет, форму, величину и другие признаки предмета; группируют в соответствии с образцом предметы по форме, цвету, величине при выборе из 4-х; соотносят разнородные предметы по цвету, форме, величине при выборе из 4-х разновидностей; узнают в разнообразных цветовых пятнах предметы или явления, имеющие характерный цветовой признак (снег, трава, апельсин); активно используют «определённые» слова-названия для обозначения формы (крыша, мяч); начинают активно пользоваться общепринятыми словами-названиями цвета.

Свое исследование мы проводили в детском саду № 35 г. Челябинска в младшей группе. В нем участвовали дети в возрасте 2,5 – 3 лет. Определяя уровень развития сенсорного восприятия, использовали следующие дидактические игры:

1. «Цветные чашечки и блюдца»
2. «Где живут цветные карандаши?»
3. «Покажи такой же шарик»
4. «Чем пахнет?»
5. «Геометрические фигуры»
6. «Угадай песенку»
7. «Геометрическая мозаика»
8. «Определи на ощупь»

В игре «Где живут цветные карандаши?» основной целью является формирование умения различать цвета; использовать в речи имена прилагательные – названия цвета. Для этого используют набор цветных карандашей; домики (по количеству цветных карандашей), крыши которых

окрашены в соответствующие цвета. На доске вывешены домики и цветные карандаши. Воспитатель просит назвать карандаши, догадаться, где живет каждый и поселить все цветные карандаши в свои домики. В игре «Покажи такой же шарик». Взрослый рассыпает на пол разноцветные мячи, выбирает один мяч, и просит ребенка поднять такой же: «Я беру зеленый мяч, ты покажи такой же мяч». В игре «Геометрическая мозаика» ставится цель сформировать умение составлять геометрическую фигуру из частей. Для этого используют разрезанные цветные геометрические фигуры (попробуйте сложить из них целые фигуры).

Результаты изучения сенсорного развития детей до начала проведения систематических занятий с набором дидактических игр показали: низкий уровень обнаружился у 5 детей, средний показали 11 детей, высокий выявлен у 2 человек. Наблюдения за способом зрительной ориентировки детей (вкладывание фигур в отверстие) подтвердили, что дети чаще действуют путем проб, совершая случайные, часто ошибочные действия (низкий уровень). Трое детей, подносили фигурки к отверстию, сверяли, примеривали, затем опускали в нужное отверстие (средний уровень). Высокий уровень зрительной ориентировки проявился только двое детей (выполнял действия сразу, безошибочно).

Целенаправленные занятия с этой группой детей позволили научить их пользоваться дидактическими игрушками правильно. Лишь двое из них по-прежнему выполняли задания слабо, справлялись лишь при сотрудничестве с взрослым; детей с высоким уровнем стало больше (8 ч.). Занятия с детьми на зрительную ориентировку тоже позволили улучшить умения детей: с низким уровнем осталось только четверо; средний уровень показали 8 детей; у 6 из них проявился высокий уровень. Нами обнаружено, что у детей улучшилась координация движений, они более уверенно выполняли задания. Известно, что мелкая моторика чрезвычайно важна для подготовки ребенка к обучению в школе [3].

Наша опытная работа подсказала необходимость сотрудничества с родителями: воспитатели провели консультацию для родителей по теме: «Значение дидактических игр в развитии детей», подготовили фотовыставку «Мы играем» и открытое занятие.

Список литературы

1. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г. /под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1998.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений /С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
3. Сибилева, Л.В. Развитие тонкой моторики как одна из актуальных проблем подготовки детей к обучению /Л.В. Сибилева // Проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования. – Москва: Баллас, 2011. – 302 с. – 182 – 186 с.

*Пудовкина Н.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд. психол. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Развитие связной речи детей – является важным условием успешного обучения. Речь выполняет две основные функции в коммуникативной и познавательной сферах, благодаря которым она является и средством общения, и формой существования мысли, сознания. Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова указывают, что развитие связной речи ребенка оказывает влияние на психическое развитие, формирует личность [4].

Взаимосвязь процессов мышления, деятельности и речи, роль общения в становлении личности представлена в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева. Особое значение в дошкольный период придается развитию связной речи, так как ребенок с хорошо развитой связной речью легко вступает в общение, он может понятно выражать свои мысли и желания, задавать вопросы, договариваться с партнёрами об игре, обсуждать действия, происходящие в совместной деятельности, быту. Связная речь способствует коммуникативной и социальной активности [3].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова).

Общее недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы формирования фонематической, фонетической системы, мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации, лексико-грамматического строя и связной речи [4 с.80]. У большинства детей дошкольного возраста отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления, для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. В связи с этим развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий [4].

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (Ушинский К.Д., Тихеева Е.И., Флёрина Е.А.) психологами (Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Эльконин Д.Б.), логопедами (Филичева Т.Б., Чиркина В.А., Ткаченко Т.А., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М.). Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Связная

речь – это умение ребенка излагать свои мысли живо, последовательно, без отвлечения на лишние детали.

Виды связной речи: диалог, как форма речи состоит из реплик, он осуществляется в виде вопросов и ответов, либо в виде разговора; монологическая речь – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой сообщение каких – либо фактов, монолог служит для целенаправленной передачи информации. Связная речь может быть ситуативной и контекстной.

Начиная с периода 3,5 до 7 лет, восприятие чужой речи (общение) и становление собственной идут параллельно. В 5-й период происходит становление разговорной речи. Важнейшей предпосылкой является формирование к концу 4-го периода понятия «Я» и чувства собственности. Любой диалог подразумевает поляризацию: Это я, а это ты. Без ощущения себя как самостоятельной личности ребенок разговорную речь не освоит. При нормальном общении на 4-м году жизни формируется достаточно богатая речь и привычка смотреть собеседнику в глаза, реагируя на невербальные сигналы.

На 5-м году жизни ребенка можно начинать обучать без опоры на наглядность, передавая знания об объектах, с которыми он никогда не встречался. Взрослым следует с интересом выслушивать собственные умозаключения ребенка об общих закономерностях и скрытых (не воспринимаемых непосредственно) свойствах предметов и явлений.

После 7 лет совершенствуются и усложняются все функции, возникшие ранее. Появляется интериоризация речи. Часто возникает короткая стадия, когда ребенок озвучивает мысли, возникающие в уме, и еще не может отделить внутреннюю речь от внешней. В следующий период внутренняя речь становится инструментом словесно-логического мышления.

Несмотря на различную природу дефекта, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение как речевой, так и неречевой деятельности. Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

В речевой деятельности наблюдается позднее начало речи: первые слова появляются к трем-четырем годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях Богданова-Березовского М.В., Орфинской В.К., Гриншпуна Б.М., Филичевой Т.Б., Трауготт Н.Н. и других [1].

Исследования Воробьевой В.К., Шаховской С.Н. и др. позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Неполюценная речевая деятельность

накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням.

I уровень – полное или частичное отсутствие общеупотребительной речи.

II уровень – начатки общеупотребительной речи. Появление в самостоятельных высказываниях простых распространенных предложений из 2-3-4 слов. Словарный запас отстает от нормы и по количественным и по качественным параметрам. Навыками словообразования не владеет. Словарный запас таких детей крайне ограничен. Связной речью не владеют.

III уровень – развёрнутая фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Дети пользуются распространенными предложениями, отмечается попытка употреблять сложно-сочиненные и сложно-подчиненные конструкции. Лексика включает все части речи, появляются первые навыки словообразования; более устойчивым становится употребление наиболее простых грамматических форм, а также слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Но при этом дети нарушают формальные признаки слова при словообразовании – ударность, слоговую, ритмическую организацию [2]. Дети на данном этапе уже правильно употребляют простые грамматические формы, пользуются, всеми частями речи, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Они обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Наряду с правильными предложениями присутствуют и аграмматичные, возникающие из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не являются постоянными: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно. Часто возникают ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. При составлении предложений по картинке дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо. Несмотря на количественный рост словарного запаса, наблюдаются лексические ошибки.

IV уровень характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. В речи детей с ОНР четвертого уровня встречаются элизии, в основном заключаются в сокращении звуков, и редко – пропуски слогов. Также наблюдаются парафазии, перестановки звуков, редко слогов [4]. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по ситуации (кошка катает мяч – вместо «клубок»), в смешении признаков (высокий забор – длинный; дедушка старый – взрослый) [3]. Имея запас слов, обозначающих разные профессии, дети плохо дифференцируют обозначения лиц мужского и женского рода. Словообразование с помощью увеличительных суффиксов

вызывает большую трудность. Стойкими остаются ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных существительных (ременчик – ремешок и т.д.) и образование притяжательных прилагательных (волкин – волчий; лисовый – лисий).

На этом этапе в речи детей отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Но до сих пор затруднено использование сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными.

Особенности формирования связной речи у дошкольников с ОНР представляют собой актуальную, теоретически и практически значимую проблему. Эту проблему широко освещают и исследуют в своих работах В.П. Глухов и В.К. Воробьева.

В эксперименте участвовали 10 дошкольников с общим недоразвитием речи. По клиническим диагнозам состав детей с ОНР был следующим: ринолалия - 10%, стертая форма дизартрии - 40%, моторная алалия - 50%. Изучение медицинской документации показало, что большее количество детей (6 человек) состояло на учете у невропатолога с диагнозами: перинатальная энцефалопатия, синдром врожденной гипертензии, судорожная готовность, мышечный гипертонус.

Анализ данных, полученных при опросе родителей, показал, что 4 ребенка воспитывались в неполных семьях. В 4 случаях присутствовала наследственная отягощенность речевыми расстройствами. У 3 детей старшие братья (сестры) посещали логопедическую группу для детей с ОНР.

Психолого-педагогическое обследование выявило у большинства детей с ОНР нарушения работоспособности, гиперактивность - нарушение произвольных форм поведения. Отмечались коммуникативные трудности (трудности при установлении контакта). Речевой онтогенез существенно запаздывал по сравнению с возрастными показателями. Первые слова появились период от 1 года 3 мес. до 2 лет. Речевое развитие классифицировалось III уровнем (по Левиной Р. Е.) [3].

В ходе организации и проведения исследования решались следующие задачи:

- провести констатирующий эксперимент с использованием методики В.П. Глухова;
- выявить уровень и качественное своеобразие связной речи; сопоставить его с возрастными нормами и уровнем психического развития ребенка.

В качестве диагностического материала использовали методику В. П. Глухова, направленную на изучение состояния сформированности связной речи у дошкольников с ОНР III уровня. Методика включает в себя шесть заданий.

Задание 1: «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия»)). Цель: определить способности детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы. Задачи: развивать у детей самостоятельное установление смысловых отношений в высказывании и передавать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Инструкция. Подготовка исследования: Для проведения исследования требуются несколько картинок следующего образца: «Мальчик поливает цветы». Исследование проводится в индивидуальной форме. При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?».

Задание 2: «Составление предложения по трем картинкам» (например, «девочка», «корзинка», «лес»). Цель: выявить способности детей составить предложение по трем картинкам. Задачи: развивать способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания. Инструкция. Ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Задание 3: «Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)». Цель: выявить возможности детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Задачи: развивать способности детей передать содержание рассказа полно без наличия смысловых пропусков, повторов. Для этого использовали знакомую детям сказку: «Гуси-лебеди». Произведение прочитывалось дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа.

Задание 4: «Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок». Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Задачи: закреплять способности детей развивать фразовую речь, при составлении рассказа по картине. Инструкция. Это задание использовалось для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Мы использовали серию из четырех картинок по сказке «Теремок».

Задание 5: «Сочинение рассказа на основе личного опыта». Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Задачи: развивать фразовую речь, при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Инструкция. Детям предлагалось рассказать, что находится на участке; чем занимаются на участке дети, в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях.

Задание 6: «Составление рассказа-описания». Цель: выявление полноты и точности отражения в рассказе основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения. Задачи: развивать у детей способность отражать основные свойства предметов, используя языковые средства словесной характеристики. Инструкция. При описании куклы дается следующая инструкция-указание. «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, предлагаем в качестве общего критерия использовать понимание детьми инструкции,

целостность ее восприятия, выполнений заданий согласно инструкции. У детей экспериментальной группы преобладает недостаточный уровень развития связной речи, у 3 (30%) детей – средний уровень, у 4 (40%) – недостаточный уровень и у 3 (30%) – низкий уровень.

Средний балл, полученный при выполнении заданий детьми экспериментальной группы 11,7, что соответствует недостаточному уровню развития связной речи.

Качественная оценка, полученная в ходе констатирующего эксперимента, показала следующие результаты.

Задание 1: целью которого было определить способность детей составлять адекватные законченные высказывания на уровне фразы. Дети с ОНР затруднялись при составлении предложения по ситуационным картинкам. Они не могли логично выстроить предложение, не соблюдали порядок слов в предложении. Некоторым детям требовалось не один раз повторять инструкцию, требовалась помощь, наводящие вопросы.

В задании 2: целью было выявить способности детей составить предложение по трем картинкам. Очень сложно давалось детям это задание. Дети с ОНР в силу речевого дефекта не могли установить логично – смысловые отношения между предметами, изображенными на картинках. В основном они за основу брали лишь две картинки, опуская третью. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание. Были дети, которые даже при помощи взрослого не могли составить предложения и выполнить правильно задание.

Задание 3 предполагало пересказ текста, за основу брали сказку «Гуси-лебеди». Цель: выявить возможности детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Дети не могли выстроить предложения без повторов, пропусков, нарушались причинно – следственные отношения при пересказе. Текст получался у большинства детей скомканным, не полным, отмечалась рассогласованность между частями рассказа, ошибки в смысловой и синтаксической связи между предметами.

Задание 4: «Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок». Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Выложив перед ребенком серию сюжетных картинок сказки «Теремок», дети с ОНР проявили интерес. Очень внимательно рассматривали картинки, изучали их, но при составлении самостоятельно из детей никто не справился. Педагогу требовалось указывать на картинку, осуществлять наводящие вопросы, подсказывать, связность была резко нарушена, отмечались пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушало смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Несмотря на активное проявление интереса к сказке, дети не смогли справиться с этим заданием.

В задании 5, целью которого было выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при

передаче своих жизненных впечатлений, дети справились хуже всего, так как без опоры на зрительный анализатор (наглядный материал) составлять текст оказалось еще труднее. Чаще всего в рассказе детей были отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна. Нарушалась логика составления рассказа, отмечалось большое количество грамматических ошибок при составлении рассказа: а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; б) неправильное согласование числительных с существительными; в) ошибки в использовании предлогов - пропуски, замены, недоговаривает) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

Задание б, предполагало выявление полноты и точности отражения в рассказе – описании основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения. Дети с ОНР при выполнении задания рассказа-описания составляли в основном с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативным оказывался рассказ, в нем не было отражено существенных признаков предмета. Не отмечалось какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания.

Оценивая результаты экспериментальной группы, пришли к следующим выводам:

Дети со средним уровнем связной речи: у троих детей (Андрей Н., Артур Р., Витя З.) составляют пересказ с некоторой помощью, рассказ по серии сюжетных картинок составляют с незначительной помощью взрослого. У двоих детей - (у Андрея и Вити) наблюдаются длительные паузы с поиском нужного слова. У Артура речь недостаточно информативна. В рассказе-описании, у Артура отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков, он долго ищет подходящие слова для ответа, у Андрея прослеживается смысловая незавершенность одной-двух микротем. В рассказе на тему у Вити прослеживаются нерезко выраженные нарушения связности, Андрей пропускает сюжетные моменты, не нарушающие общей логики повествования, у Артура наблюдаются языковые трудности в реализации замысла.

Дети с недостаточным уровнем активизации связной речи (Илья В, Жанна Г., Арсений Е., Соня И.) для пересказа используют помощь взрослых, которые задают наводящие вопросы. При рассказе по серии сюжетных картинок у Жанны и Сони нарушена связность повествования. У мальчиков же отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия. В рассказе-описании у Сони и Ильи выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений. У Арсения и Жанны отмечается незавершенность микротем. Рассказ на тему Илья и Арсений составляют только с помощью повторных наводящих вопросов, у них отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность. У Жанны и Сони выявлены лексические и

синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа.

Дети с низким уровнем активизации связной речи (Ваня Г., Карина К., Даша Д.) рассказ-описание могут составлять только при помощи наводящих вопросов, указаний на детали предмета, описание самого предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. У Вани не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения, простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеют хаотичный характер. Рассказ на тему Даша и Карина составляют целиком из наводящих вопросов, он крайне беден по содержанию, резко нарушена связность повествования. Ваня допускает в рассказе на тему грубые смысловые ошибки, прослеживается выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа. В рассказе из личного опыта у Карины и Даши отдельные фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент по исследованию особенностей связной речи у детей с ОНР, позволил выделить следующее: дети с ОНР затрудняются при установлении логично – смысловых отношений между предметами, изображенными на картинках; при пересказе текста отмечаются повторы; отмечено большое количество грамматических ошибок при составлении рассказа.

Таким образом, параметры связной речи сформированы на среднем уровне и следует продолжать работу над правильностью и богатством речи. Формирующий эксперимент показал эффективность предложенного нами комплекса заданий по коррекции связной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР, что позволило приблизить уровень сформированности связной речи к показателям детей с нормальным развитием.

Список литературы

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие /В.К. Воробьева. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, - 2006. - 158 с.
2. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР /В.П. Глухов. - М., 2007. - 68 с.
3. Жукова, Н.С. Преодоление ОНР у детей /Н.С. Жукова. М.: Союз, 2008. - 142 с.
4. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 2012. – 680 с
5. Лопатина, Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников /Л.В. Лопатина.- С.- П.: СОЮЗ, 2010. -340с.
6. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста /Т.Б. Филичева- М.: Просвещение.2013. - 364 с.

*Научный руководитель: Коротовских Т.В.,
канд.психол.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Г.С. Гуменная, В.А. Ковшиков, В.В. Юргайкин отмечают, что специфические особенности развития когнитивной сферы у детей с умственной отсталостью обуславливают специфику формирования пространственной ориентировки. В настоящее время имеются указания на значительное своеобразие пространственного восприятия, и значимость коррекционно-педагогических мероприятий по его формированию у детей с умственной отсталостью (И.А. Грошенко, З.М. Дунаева, Л.А. Пепик, И.М. Соловьев).

Трудности освоения пространства исследователи относят к проявлениям интеллектуального недоразвития. У детей с умственной отсталостью нарушается овладение действиями восприятия, приобретение опыта практического преобразования пространства, его отражения в слове, продуктивных видах деятельности, что отрицательно сказывается на когнитивном и личностном развитии ребёнка.

Многие авторы, занимающиеся проблемой изучения пространственной ориентировки, относят её к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов – письмо, счёт, чтение и другие. Основой для исследования базовых составляющих психического развития являются работы А.В. Семенович, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

Различают следующие параметры восприятие пространства: величина предметов и их изображений, форма, протяжённость, объёмность, расположение предметов относительно воспринимающего объекта и относительно друг друга. В.И. Лубовский ориентировку во времени и пространстве рассматривает в качестве одного из самых важных видов активности, необходимого условия познания и преобразования окружающего мира. В силу относительности, постоянной изменчивости пространственных отношений, восприятие пространственных ориентировок умственно отсталыми дошкольниками чрезвычайно затруднено [1].

Т.А. Павлова выделяет пространственное ориентирование как особый вид восприятия, при помощи зрительного, слухового, кинестетического и кинетического анализаторов. Деятельность вышеназванных анализаторов является общей материальной основой пространственного ориентирования. Посредством выработки условных рефлексов развиваются и совершенствуются анализаторы, обеспечивающие восприятие пространства.

Согласно последовательности овладения ребёнком пространственной ориентировкой в онтогенезе, А.В. Семенович разработана структура пространственных представлений:

- первый уровень - пространственные представления о собственном теле (ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов, от взаимодействия тела с внешним пространством, от взаимодействия с взрослым);

- второй уровень - пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (метрические представления, топологические представления о нахождении предмета, координатные представления с использованием понятий «верх» - «низ», «с такой стороны», представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве);

- третий уровень – вербализация пространственных представлений [6]. Развитие пространственных представлений подчиняется закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали, представления о правой и левой стороне. Представления о правой и левой стороне начинают складываться у детей между тремя и четырьмя годами. Под руководством взрослого они выделяют и правильно называют правую руку. Она выступает как рука, выполняющая основные действия. Различение левой руки в этот период осуществляется только через правую руку. Используя длительные ощущения своих рук, ребёнок начинает различать правые и левые части тела. Другие направления пространства он тоже относит только к себе [5]. Ориентировка детей в окружающем пространстве, как описывает Р.И. Лалаева, развивается в определенной последовательности. Первоначально положение предметов ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку. При этом дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз вправо и влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются. Умение различать правую и левую стороны предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, развивается у детей позже. Наиболее трудным является определение правой и левой сторон у человека, сидящего напротив, так как нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении. Итогом развития ребёнка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом [4]. Существует определённая последовательность появления в речи обозначений топологического плана. В работах Л.С. Выготского отмечается, что появление пространственной ориентировки на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу появляются в речи ребенка позднее. Четвертый уровень несет в себе лингвистические представления. Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребёнка [1]. Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесённых органических повреждений центральной нервной

системы. Это атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [5]. Согласно исследованиям В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер, у детей с умственной отсталостью имеются изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения взаимодействия сигнальных систем, что является физиологической основой для аномального психического развития дошкольника, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [3]. Основным недостатком исследователи считают нарушение обобщённости восприятия, его замедленный темп. Дошкольникам с умственной отсталостью необходимо больше времени для восприятия предлагаемого материала, их восприятие их отличается меньшей дифференцированностью, они не могут выделять главное, не понимают внутренние связи между частями. В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко отмечают, что восприятие неразрывно связано с мышлением. Оно характеризуется особенностями: бессистемное проведение анализа предметов; пропуск важных свойств объекта, предмета; вычленение лишь наиболее заметных частей; затруднение в определении связи между частями предмета; установление только таких зрительных свойств объектов, как величина и цвет; при анализе объектов выделение общих свойств предметов, а не их индивидуальных признаков; выделение в предметах отдельных частей, неумение устанавливать связи между ними, затруднённое составление представления о предмете в целом [5]. Как отмечает Н.М. Стадненко, у умственно отсталых дошкольников основные процессы памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение) аналогично имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития: лучшее запоминание внешних, иногда случайных зрительно воспринимаемых признаков; трудности в запоминании внутренних логических связей [2]. М.Ф. Гнездилов указывает, что у умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость [4]. Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский выделяют недоразвитие целенаправленности деятельности и трудности самостоятельного планирования деятельности. А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский констатируют, что все особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные), но отмечают положительную динамику в развитии при правильно организованном воздействии в условиях специальных учреждений. Как свидетельствуют В.Е. Бушурова, Н.И. Голубева, простейшие формы ориентировки в пространстве, связанные с переходом к вертикальному положению, развитием предметных действий, формируются уже в младенческом возрасте. С рождения до трёх лет у детей с умственной отсталостью складывается системный механизм

пространственной ориентировки, в котором зрение, кинестезия, статико-динамические ощущения выступают в определённых взаимосвязях [2]. В.В. Лубовский указывает, что к 7 годам у некоторых детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть сформированы элементарные пространственные представления: пространственные признаки предметов (форма, величина); пространственные отношения между предметами; направления в пространстве [1]. Т.Н. Головина, В.Г. Петрова, О.П. Гаврилушкина считают основными причинами неполноценности пространственной ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. У детей с умственной отсталостью отмечается большое расхождение между активным и пассивным словарем, отражающим пространственные категории: слово может существовать само по себе, конкретно без образа и поэтому часто употребляется неадекватно [6]. На констатирующем этапе эксперимента были задействованы 6 старших дошкольников в возрасте 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью. Педагогический эксперимент проводился с согласия родителей, в индивидуальной форме. Использовались методики И.Н. Моргачевой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, диагностирующие уровень развития пространственных ориентировок у детей. Каждому ребёнку предлагалось выполнить ряд заданий, затем анализировались результаты, и определялся уровень пространственной ориентировки испытуемого.

1. Исследование ориентировки в схеме тела: а) Показать левую, затем правую руку, левые части тела, правые части тела. б) Определить по картинке, в какой руке у девочки флажок, в какой кукла. Проведённое исследование показало, что высокий уровень отсутствовал у детей с умственной отсталостью, средний уровень показали - 2 ребенка, низкий уровень - 4 детей с интеллектуальной недостаточностью. Дети, прослушав задание, пытались получить одобрение педагога, поэтому меняли руку, т.к. были не уверены в своем ответе, затруднялись в ответе.

2. Исследование ориентировки в окружающем пространстве:

- а) Назвать предметы, находящиеся справа (слева, сверху, внизу, спереди, сзади).
- б) Найти предмет между двух других. Используются картинки.
- в) Срисовать рисунок по образцу с опорой на вспомогательные элементы (опорные точки в количестве 5-7). Используются простые рисунки, включающие основные геометрические формы.
- г) Провести через несложный лабиринт зайку к домику.

Дети не замечали своих ошибок при выполнении заданий - (50%), а для 40 % были характерны элементы угадывания, изменения ответа, в результате которой дети ещё больше путались и отказывались выполнять задание дальше. 10% детей вообще не приступали к выполнению задания, объясняя это тем, что не знают, как это сделать. Все дети нуждались в помощи педагога при выполнении задания.

3. Исследование понимания логико-грамматических конструкций:

- а) Показать, как располагается ведро в коробке, ведро за коробкой, перед коробкой, коробку в ведре, ведро на коробке, коробку на ведре.
- б) Положить карандаш справа (слева, под, над) от книги, карандаш в книгу.
- в) Исправить ошибки: так бывает-не бывает.

При анализе результатов выявилось недостаточное понимание детьми инструкций к заданиям и пространственных отношений; трудности были в употреблении предлогов и наречий, выражающих пространственные отношения. Дети быстро отвлекались, теряли интерес к заданию, их не интересовал результат - правильность выполняемых заданий; нуждались в помощи педагога; правильно не выполнил все задания ни один ребенок, что говорит о необходимости оптимизировать коррекционную работу в этом направлении.

4. Исследование ориентировки на плоскости:

- а) Сидя за столом, показать его правый и левый края.
- б) Определить верхние и нижние, затем правые и левые углы листа бумаги, его центр.
- в) Расположить на вертикальной плоскости по словесной инструкции — в верхнем правом углу, в нижнем правом углу, в верхнем левом углу, в нижнем левом углу — соответствующие предметные картинки.

Правильно ориентировались в части заданий дети (40%) только в отношениях по вертикали, определяемых терминами «верх/низ», «верхний/нижний», не дифференцируя левые/правые стороны листа. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не могли определить середину листа, затруднялись назвать расположение фигур, пользовались указательным словом-жестом (здесь, тут).

Результаты анализа данных обследования свидетельствуют о том, что низкий уровень сформированности пространственных представлений характерен для 4 дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

2 ребенка по итоговым баллам были отнесены нами к среднему уровню, набрали по три балла за выполнение заданий, что соответствует самой нижней границе среднего уровня.

Анализ экспериментальных данных указывает на необходимость оптимизации коррекционно-педагогической работы по формированию пространственной ориентировки у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Несмотря на значительное число исследований, прямо или косвенно затрагивающих эту проблему, до настоящего времени не сложилось целостной картины особенностей развития пространственной ориентировки у данной категории детей.

В ходе констатирующего эксперимента были получены данные, свидетельствующие о значительных трудностях восприятия пространства, а также ориентировки в нем у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. При выполнении заданий у испытуемых был обнаружен чрезвычайно низкий уровень восприятия окружающего пространства и ориентировки в схеме собственного тела. Трудности детей с

интеллектуальными нарушениями оказались более выраженными. Несмотря на внешнее принятие задания, его цель и условия осознавались детьми слабо, способы выполнения часто выбирались неадекватно. Наблюдалась недостаточная опора на практические действия при низком уровне зрительной ориентировки, отсутствие участия речи в процессе выполнения заданий приводило к тому, что в непривычных пространственных условиях ребенок действовал хаотично, наугад и оказывался беспомощен при выполнении элементарных пространственных заданий. Таким образом, детям требуется систематическая коррекционно-развивающая работа по формированию пространственной ориентировки.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей /Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 2011. – 304 с.
2. Баряева, Л.Б. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде / Л.Б. Баряева.- СПб.: КАРО, 2011. - 207 с.
3. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский. - М.: Сфера.- 356 с.
4. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 208 с.
5. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А.А. Люблинская. – М.: Эксмо, 2012.-168 с.
6. Моргачева, И.Н. Ребёнок в пространстве /И.Н. Моргачева - СПб.: Детство-Пресс., 2009 г. - 103 с.

*Руденко Е.В., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Локтева А.В.,
канд. психол. наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

ПРОЯВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В настоящее время возникла необходимость смены приоритетов традиционной школы в сторону создания возможности для самореализации и развития творческой индивидуальности личности. Современная концепция образования и воспитания в качестве важного фактора включает в себя проблему воспитания творческой личности, так как традиционная система образования перестает удовлетворять современным требованиям [2, с.72; 3, с.585; 5, с.9; 8, с.18; 10, с.174; 11, с.12; 12, с.2]. Это в полной мере относится и к детям с ограниченными возможностями здоровья [6, с.14].

Творческая деятельность имеет важное значение в жизни детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. В процессе творческой активности у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата усиливается ощущение

собственной личностной значимости, активно строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля и порядка [12, с.2]. Кроме того, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся неразрешимыми для ребенка.

Вопросами изучения креативности занимались педагоги, психологи, психотерапевты, такие как: Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс в теориях дивергенции и конвергенции, Д.Б. Богоявленская в теории творческих способностей, Л.С. Выготский в теории развития задатков и способностей, В.В. Давыдов, М.Б. Теплов в теории способностей, В.Н. Дружинин в теории общих способностей, Я.А. Пономарев в теории изучения творческого мышления и другие [1, с.79; 4, с.10].

Проблемами изучения особенностей детей с данной патологией занимались такие ученые как: Э.С. Калижнюк в контексте психических нарушений, Е.М. Мастюкова в рамках коррекционно-воспитательной работы, О.В. Прикодько, И.Ю. Левченко в теории обучения и воспитания детей с ДЦП и другие [7, с.14].

В настоящее время для специалистов, работающих с особыми детьми, особенно актуальными стали задачи активного привлечения семьи в специальное коррекционно-образовательное пространство, внедрение родителей в коррекционно-педагогический процесс. Однако исследований по этому вопросу недостаточно, что и обусловило выбор темы и проблему исследования.

В исследовании приняли участие 10 воспитанников детского сада с нарушением опорно-двигательно аппарата и 10 воспитанников общеобразовательного детского сада младшего школьного возраста.

Исследование осуществлялось с помощью следующих методов:

1) теоретические: анализ, сравнение и обобщение психологической литературы по проблеме исследования;

2) эмпирические:

- тест креативности Э.П. Торренса «Необычное использование» в адаптации Е.Е. Туник, «Завершение фигуры» в адаптации Е.И. Щеплановой;

- методика Дж. Брунера «Определение типов мышления и уровня креативности»;

3) методы математической статистики: критерий Манна – Уитни для выявления различий в двух независимых выборках с помощью программы SPSS (ver.13).

Теоретико – методологическое основание: данная работа опирается на теории отечественных и зарубежных исследователей, таких как: Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс.

Обращаясь к результатам модифицированного теста креативности, мы обнаружили следующие результаты, представленные в Рисунке 1 для детей без особенностей и детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Выраженность показателей креативности у детей без особенностей и у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата отличается, а именно

показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности у детей без особенностей выше, чем у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это говорит о том, что из – за того, что дети с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют физические недостатки, у них нарушен уровень притязаний, снижена самооценка. Они не уверены в себе и склонны действовать по сложившемуся образцу, поэтому показатели креативности у таких детей снижены (см.рис.1).

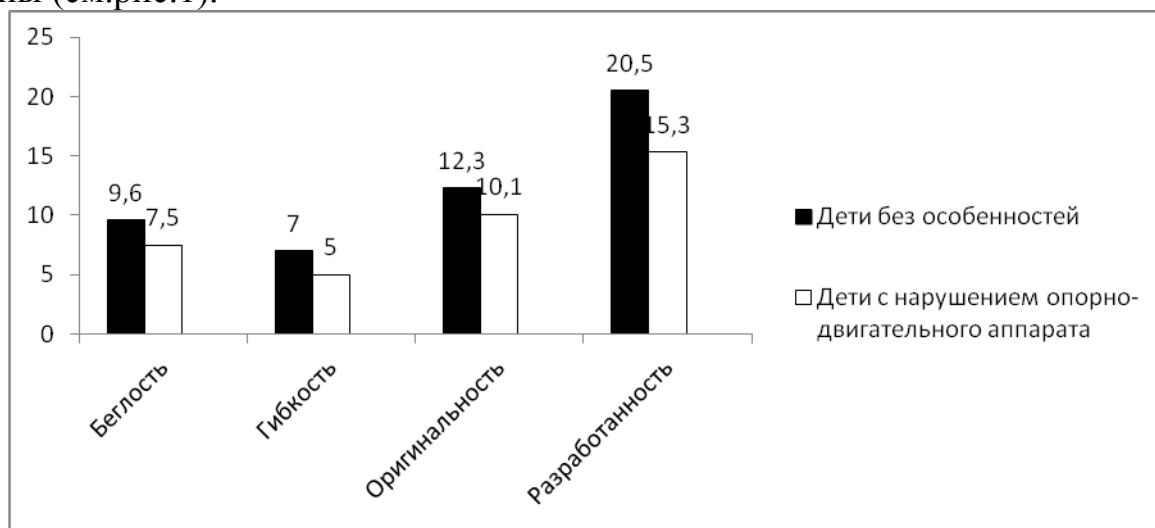


Рисунок 1. Выраженность показателей креативности у детей без особенностей и у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (в ср.б.)

Для определения степени различий по изучаемым показателям между детьми без особенностей и детьми с ДЦП (независимыми выборками) был использован критерий Манна – Уитни. Были выявлены статистически значимые различия по показателю «беглость» ($U_{эмп} = 5$, при $p < 0,000$), что говорит о том, что дети без особенностей работали более продуктивно, нежели дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Наблюдаются статистически значимые различия по показателю «гибкость» ($U_{эмп} = 26$, при $p < 0,075$), что говорит о том, что дети без особенностей более склонны действовать менее стереотипно, стремятся создать новые способы решения задач. Также, были выявлены статистически значимые различия по показателю «оригинальность» ($U_{эмп} = 0$, при $p < 0,000$), что говорит о том, что дети без особенностей имеют высокие показатели оригинальности, нежели дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Выявленные статистически значимые различия по показателю «разработанность» ($U_{эмп} = 17$, при $p < 0,011$) говорят о том, что дети без особенностей более склонны к разработке своих ответов, чем дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Таким образом, у детей без особенностей наблюдаются высокие показатели по шкалам: «беглость», «гибкость», «оригинальность», «разработанность». А у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата эти показатели более низкие.

В диагностике преобладающего типа мышления выявлены следующие результаты, представленные в Рисунке 2 для детей без особенностей и детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

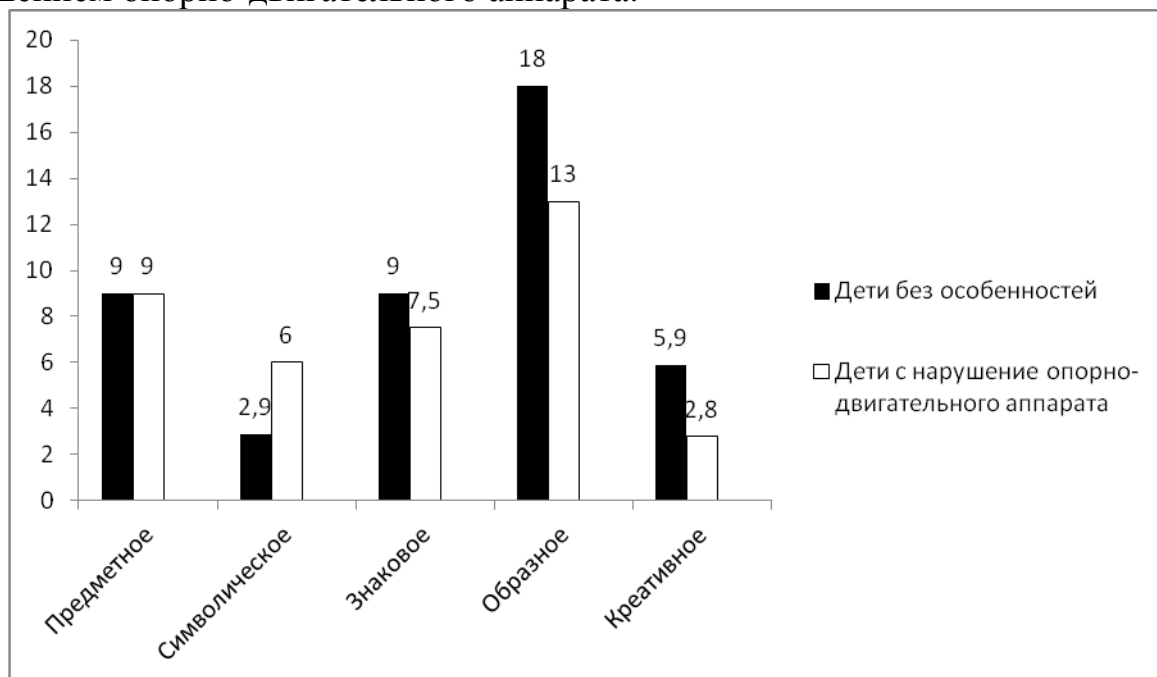


Рисунок 2. Выраженность показателей вида мышления у детей без особенностей и у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (в ср.б.)

Для определения степени различий по изучаемым показателям между детьми без особенностей и детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата (независимыми выборками) был использован критерий Манна – Уитни.

Были выявлены статистически значимые различия по показателю «символическое мышление» ($U_{\text{эмп}} = 17$, при $p < 0,001$), что говорит о том, что дети с нарушением опорно-двигательного аппарата склонны фиксировать существенные отношения между символами, преобразуют информацию с помощью правил вывода, в отличие от детей без особенностей.

Выявлен высокий показатель по шкале «знаковое мышление» ($U_{\text{эмп}} = 12$, при $p < 0,001$), что говорит о том, что дети без особенностей склонны выражать себя более вербально, нежели невербально, в отличие от детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Обнаружен высокий уровень различий по шкале «образное мышление» ($U_{\text{эмп}} = 9$, при $p < 0,001$), что означает, что дети без особенностей склонны к образному мышлению и таким образом и к креативности, но этот показатель занимает высокое значение и у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, что говорит о том, что у таких детей есть тенденция к развитию творческих способностей.

Получен высокий уровень различий по шкале «креативное мышление» ($U_{\text{эмп}} = 12$, при $p < 0,01$). Данный результат говорит о том, что дети без особенностей склонны действовать по новой схеме и готовы предлагать новый вариант решения, в отличие от уже сложившейся схемы действия, в отличие от

детей с нарушением опорно-двигательного аппарата которые более склонны к стереотипной схеме решения.

Полученные данные говорят о том, что существует зависимость по показателям мышления между детьми без особенностей и детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата, а именно у детей без особенностей будет более высокий уровень креативного мышления. Это говорит о том, что дети без особенностей имеют больше возможности реализовать себя в обществе, потому что чувствуют себя более уверенно.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что креативность у детей без особенностей развита лучше, нежели у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это объясняется тем, что дети с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют физические особенности, у них нарушен уровень притязаний, снижена самооценка, они не уверены в себе.

Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. К проблеме выявления одаренности у детей младшего школьного возраста / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская, Е.С. Жукова // Сборник материалов Ежегодной международной научно – практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – С. 78-80.
2. Губа, В.П. Детская одаренность и талант: интегральная оценка, анализ диагностических методов / В.П. Губа, А.В. Солodников // Известия РАО. — 2015.—№3.—С.71-78.
3. Евсеева, Т.О. Развитие интеллекта и творческого воображения у дошкольников / Т.О. Евсеева // Сборник материалов Ежегодной международной научно – практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» . – 2016. - №5. – С. 583 – 587.
4. Зак, А. З. Диагностика основных компонентов творческого мышления / А.З. Зак // Психодиагностика и школа. Тезисы симпозиума. Таллин, 1980. –232 с.
5. Королева, С.Г. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет / С.Г. Королева. – Волгоград, 2010. - 126 с.
6. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 410с.
7. Осокин, В.В. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата / В.В. Осокин // Нарушения психического развития у детей: основы специальной психологии и педагогики. – Иркутск, 2005. – 541с.
8. Тропова, М.А. Работа с одаренными детьми в условиях ДОУ / М.А. Тропова // Сборник материалов Ежегодной международной научно – практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2012. - №1. – С. 15 – 19.
9. Туник, Е.Е. Диагностика творческого мышления: Креативные тесты / Е.Е. Туник. – М.: Чистые пруды, 2006. – 30 с.

10. Хрусталева, Т.М. Возрастные особенности проявления социальной одаренности школьников / Т.М. Хрусталева // Сибирский педагогический журнал. - 2011. - № 10. С. 170-176.
11. Щепланова, Е.И. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / Е.И. Щепланова, И.С. Аверина. – М.: ИНТОР, 1995. – С.15.
12. Яковлева, Г.В. Особенности развития творческой одаренности учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Яковлева, И.Л. Титеева // Современные исследования социальных проблем. – 2012. - №10. С. 1-12.

*Саадова О.О., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

В современной экономической ситуации, в которой приоритетными у большинства семей оказываются вопросы экономического выживания, наблюдается усиление тенденции ухода многих родителей от проблем воспитания и развития ребёнка. Как правило, родители не знакомы с возрастными особенностями детей и осуществляют воспитание по наитию. В такой ситуации нельзя рассчитывать на позитивные результаты. Отсутствие взаимопонимания между ДОО и семьёй отрицательно сказывается, в первую очередь, на ребёнке.

Поэтому одной из важнейших задач дошкольной образовательной организации является создание единого пространства для развития ребёнка в семье и ДОО, привлечение родителей к участию в образовательном процессе. Выработка единых требований к поведению ребенка, согласование воздействий на него дома и в детском саду – важнейшее условие, облегчающее адаптацию ребенка к условиям ДОО и способствующее его социально – личностному развитию.

Необходимость организации взаимодействия ДОО с семьёй для обеспечения полноценного развития ребёнка отражена в ряде нормативно-правовых документов, в том числе в «Концепции дошкольного воспитания», в законе «Об образовании в Российской Федерации» и др. Принципиальное новшество во взаимодействия семьи и ДОО заключается в том, что роль социальных институтов видится в помощи, поддержке воспитательной деятельности родителей, которые несут ответственность за результаты воспитания своего ребёнка [ФЗ, ст. 44, п. 1, 2].

Согласно новому видению роли семьи и государственных образовательных учреждений, ДОО меняют свою позицию в отношении взаимодействия с семьёй. Цель такого взаимодействия становится

двунаправленной – на воспитание и образование детей, а также оказание консультативной помощи семьям в вопросах воспитания, обучения и развития детей [2, С. 23-31.].

В ФГОС дошкольного образования заложен принцип личностно-развивающего и гуманистического подхода к взаимодействию детей и взрослых: родителей или законных представителей детей, педагогов и иных работников организации. Соответственно этому принципу взаимодействие ДОО и семьи рассматривается как одно из приоритетных направлений.

Отношения, которые возникают при реализации образовательной программы между ДОО и родителями, выступающими полноправными участниками процесса образования и воспитания, содержание совместной деятельности, организационные формы и методы взаимодействия ДОО и семьи регулируются следующими требованиями ФГОС ДО:

1. Взаимодействие ДОО в лице её педагогов и работников с родителями (законными представителями) детей ведётся на основе сотрудничества (п. 1.4).
2. Взаимодействие ДОО и семьи направлено на обеспечение «психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей)» в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (п. 1.6), а также призвано оказывать помощь родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и коррекции нарушений их развития (п. 1.7).
3. Взаимодействие ДОО и семьи следует рассматривать как одно из условий, обеспечивающих создание социальной ситуации, соответствующей специфике дошкольного возраста и необходимой для развития детей, а также осуществлять непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей с учётом потребностей и образовательных инициатив семьи (п. 3.2.5).

Ещё один нормативный документ, который утверждает необходимость взаимодействия ДОО и семьи – это профессиональный стандарт педагога, в котором указан перечень основных компетенций педагогов ДОО (7, п. 4.5.10):

- умение взаимодействовать с родителями (законными представителями) дошкольников на основе партнёрских отношений для достижения образовательных и воспитательных целей;
- умение использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

Деятельность педагога дошкольного образования оценивается, в частности, по степени активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада [7].

Современные отношения ДОО и семьи находят отражение в таких понятиях, как «взаимодействие» и «сотрудничество».

Взаимодействие в образовательном процессе рассматривается как система социальных, психологических и педагогических взаимообусловленных

аспектов, где социальный аспект определяет результат педагогического взаимодействия, психологический аспект обеспечивает функционирование механизма его осуществления, а педагогический аспект отвечает за создание образовательной среды, в которой становится возможным само взаимодействие и, собственно, функционирование этой системы [4]

Исследования выявили прямую зависимость активности родителей в образовательном процессе ДОО от отношения педагогов к семье воспитанников, то есть активизация родительского участия в процессе образования и сотрудничество с педагогами стимулируется только субъект-субъектным характером взаимодействия.

Сотрудничество педагогов и родителей предполагает их совместную деятельность по организации образовательного процесса на равных правах как партнёров и на основе взаимного уважения и согласия с учётом индивидуальных возможностей и способностей. Если педагоги и родители состоят в доверительных и партнёрских отношениях, то они имеют больше возможностей узнать ребёнка с разных сторон и в разных жизненных ситуациях. Это обстоятельство, безусловно, можно продуктивно использовать при выявлении индивидуальных особенностей ребёнка, организации помощи в преодолении проблем в общении и поведении, формировании жизненных ценностей [3, с. 520-523].

Результат воспитания ребенка может быть успешным только при условии, если педагоги и родители станут равноправными партнёрами в воспитании детей с едиными стремлениями к результату, общими взглядами на процесс образования, его цели и задачи, а также пути достижения намеченных результатов.

Если участники образовательного процесса не могут достигнуть единства в педагогических намерениях и скоординировать свои педагогические усилия, то в условиях противодействия нельзя рассчитывать на успех. Здесь нужно подумать, прежде всего, о детях – это и есть гуманный подход в образовании. Такая противоречивая ситуация, в какой оказываются воспитанники, когда не знают, на чью сторону встать и какой выбор будет верным, приводит к огромным психическим перегрузкам последних. Устранить эти перегрузки, объединив усилия, увеличив тем самым положительное влияние на развитие личности, возможно только в условиях сотрудничества. Педагоги и родители должны вместе искать наиболее эффективные способы решения этой проблемы, определять содержание и формы взаимодействия в совместной образовательной деятельности [5, с. 181].

Субъект-субъектные отношения между педагогами и родителями в форме взаимодействия ДОО и семьи требуют перестройки закрытого формата работы детского образовательного учреждения. По мнению Е.П. Арнаутовой, потребности семьи могут быть удовлетворены только при условии открытости системы, когда родители имеют реальную возможность свободно посещать детский сад и в удобное для них время знакомиться с деятельностью ребёнка, с его самочувствием и поведением, с методами и формами работы воспитателей,

с характером общения педагогов с детьми, а также включаться в жизнь группы. Только в таких условиях потребности и запросы семьи, в свою очередь, становятся открытыми педагогам ДОО, и с этого момента может начаться взаимодействие и совместная педагогическая деятельность [1, С. 52-58].

Таким образом, дошкольное образование должно стать открытой системой: обеспечить доступ родителей к образовательному процессу и активизировать их участие в нём, стать более свободным, гибким, дифференцированным.

Список литературы

1. Арнаутова, Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей /Е.Арнаутова // Дошкольное воспитание.- 2002.- № 9.- С. 52 - 58.
2. Григорьева, Н., Козлова, Л. Как мы работаем с родителями /Н.Григорьева, Л.Козлова // Дошкольное воспитание. – 1998. – №9. – С. 23-31.
3. Карманова, Ж.А., Манашова, Г.Н., Абылайхан, С.М. Особенности взаимодействия детского сада и семьи /Ж.А.Карманова, Г.Н.Манашова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12-3. – С. 520-523.
4. Маркарян, И.А. Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации // Наукоедение: Интернетжурнал. – 2014.[Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/69PVN614.pdf>
5. Педагогическое взаимодействие в детском саду: Метод. пособие / кол. авт.: А.Д. Барская, Н.А. Виноградова, Е.А. Князев, Н.В. Микляева, Т.М. Палий, Т.М. Попова и др.; под ред. Микляевой. – М.: ТЦ «Сфера», 2013. – 207 с.
6. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://минобрнауки.рф>
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/12/18/pedagog-doc.html>.
- 8.Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://минобрнауки.рф>

*Самойлова С. В., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Евтушенко И.Н.,
канд.пед.наук, доцент кафедры ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных проблем общественного развития, а в современных условиях приобретает особое значение. Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. Мы считаем, что ... «многовековая практика духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста построенная на любви и уважении к личности ребенка – одна из непреходящих национальных ценностей педагогики» [2]. Размышления над этим важнейшим вопросом содержатся в трудах В.А. Сухомлинского, который уделял большое внимание воспитанию у детей таких качеств как любовь, доброта, совесть, что выразилось в пословицах, поговорках и т.д. [2].

Знакомясь с художественной литературой, дети знакомятся с такими нравственными понятиями, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость. В статье Евтушенко И.Н. «Формирование гендерных стереотипов дошкольников на занятиях средствами художественной литературы» указывается, что хотя внимание ребенка все еще главным образом привлекают действия и поступки, но уже к старшему дошкольному возрасту он начинает проникать и в переживания, чувства и мысли героев и его восприятию становятся доступны не только «монолитные» характеры, но и более сложные [1].

В нравственном воспитании произведения детской художественной литературы являются самым активным средством воздействия на чувства ребенка. Они в яркой, эмоционально насыщенной форме влияют на детей, вызывая самые разнообразные чувства, способствуя формированию у них нравственного отношения к явлениям окружающей жизни. Пословица, по определению В. И. Даля, «это цвет народного ума, самобытной стати, это житейская правда, своего рода судебник, никем не судимый». В пословицах и поговорках метко оцениваются жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Пословицы и поговорки в краткой, образной и ритмической форме отражают реальную жизнь во всем ее многообразии. Быт, общественные явления, труд, взаимоотношения людей («Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Друзья познаются в беде», «Семеро одного не ждут», «Глаза боятся, а руки делают», «Хлеб всему голова», «Вся семья вместе, так и душа на месте», «Нет такого дружка, как родная матушка»). Сказка — сокровищница народной мудрости. Сказки помогают

детям разобраться, что хорошо, а что плохо, отличить добро и зло. Из сказки дети получают информацию о моральных устоях и культурных ценностях общества. Каждая сказка содержит в себе нравственные нормы. Наказ слушаться родителей, старших, будь добрым и смелым звучит в сказках «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Снегурочка». Страх и трусость высмеиваются в сказке «У страха глаза велики», хитрость - в сказках «Лиса и журавль», «Лисичка-сестричка и серый волк». Трудолюбие и доброта в сказках всегда вознаграждается («Хаврошечка», «Морозко», «Красная Шапочка «Золушка»). К.Д. Ушинский «Рассказы и сказки», которые учат честности, доброте, любви. А.Погорельский «Черная курица или подземные жители» - рассказ о том, что все приобретается трудом, рассказ о жизненных истинах, что с друзьями следует поступать честно. В. Катаев «Цветик – семицветик» о доброте, сострадании, отзывчивости. Г.К. Андерсен «Дюймовочка» о доброте, сострадании. С.Я. Маршак «Двенадцать месяцев» о трудолюбии, отзывчивости, сострадании.

Писатели прошлого и настоящего создали много прекрасных литературных произведений для детей о проявлениях всех нравственных качеств. Дошкольники, например, хотят быть похожими на Вовку (из цикла стихов Барто А.Л. «Вовка - добрая душа»), понимают смысл волшебных слов из рассказа В. Осеевой, добродушно смеются над трусливым мальчишкой из рассказа («Живая шляпа» Носова Н.). И, конечно же, осуждают Котьку, засыпавшего горку песком («На горке» Носова Н.) и не хотят быть похожими на неряшливую Федору («Федорино горе» Чуковского К.). А также рассказы о природе современных писателей и русских классиков, где затрагиваются вопросы бережного отношения к природе: К. Паустовский, писатель – путешественник: «Растрепанный воробей», «Квакша», «Кот – ворюга», «Теплый хлеб», «Заячьи лапы», Н. Подлесова «И ежику нужен свой дом», А. Яшин «Покормите птиц зимой!», Е. Чарушин, писатель – анималист: «Кто как живет», «Что за зверь», «Волчишка», «Лиса», «Дятел», «Зайчата», «Медведица и медвежата», «Воробей». Н. П. Павлова, ученый – растениевод: «Желтый, белый и лиловый». В. Бианки, ученый – биолог: «Лесная газета», «Чей нос лучше», «Хвосты». Н. Сладков, ученый – топограф: «Почему ноябрь пегий?», «Бежал ежик по дорожке». Л. Толстой: «У Розки были щенки», «Нашли дети ежа», «У Вари был чиж», «Лев и собачка». В таких, замечательных произведениях художественное слово силой своей образности и особенной конкретности настолько воздействует на детей, что возбуждает колоссальные чувства, например, любви и уважения к честным и правдивым людям и, наоборот, вызывает чувство неприятия лжи и корыстных действий других людей. Но следует иметь в виду, что переживания детей по поводу поступка героя литературного произведения или детские размышления о каком-то поступке сверстников, не превратятся вдруг сами по себе в устойчивые черты личности детей. В связи с этим нужно, чтобы возникшее переживание не осталось только переживанием, а вызвало бы готовность поступать также как герой литературного произведения. Значит, в условиях детского учреждения

педагог должен создавать ситуации и так организовывать жизнь детей, чтобы у ребенка появлялась потребность в этом. И даже далеко недостаточные нравственные чувства некоторых детей, благодаря художественной литературе и педагогическому таланту воспитателя, могут расти и изменяться. При чтении ребенок становится эмоциональным соучастником: исторических фактов, общественных событий, человеческих отношений, выраженных в захватывающе увлекательных образах героев и событиях, которые завораживают маленького читателя или слушателя, и обязательно вызывают иллюзию прямой сопричастности с описываемыми действиями. Поэтому мы подчеркиваем, что, действительно, в этом заключена особая, практически уникальная, воспитательная сила художественного произведения, она находится в реальных лицах и их действиях, которые дети вполне могут переносить на себя. У Земли спутник - Луна, у человека - книга. Если воспитатель останется, глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы,- Ушинский К.Д.[6]. Книга - это могучее оружие – Сухомлинский В.А. [3]. Осуществляя нравственное воспитание в детских дошкольных образовательных учреждениях, педагоги создают условия для усвоения положительного нравственного опыта, приобретенного на основе прочтения подобранных по определенной тематике книг. Детский сад может дать достаточно обширный литературный багаж, литературную начитанность, нравственные и культурные представления, так как в дошкольном детстве ребенок знакомится с разнообразием жанров (рассказ, сказка, загадка, пословица, небылица и др.). Прочитать произведение детям нужно так, чтобы они поняли основное содержание, идею и, что было бы очень ценно, эмоционально пережили прослушанное, прочувствовали его. Только тогда можно ожидать определенного результата в восприятии и продвижении нравственных представлений [5].

Таким образом, детская художественная литература открывает огромные возможности для нравственного воспитания детей. Каждое произведение является средством достижения определенной, поставленной педагогом цели на пути пошагового развития нравственных представлений, формирования и укрепления нравственных чувств и поведения детей в целом.

Список литературы

1. Евтушенко, И.Н. Формирование гендерных стереотипов дошкольников на занятиях средствами художественной литературы /И.Н. Евтушенко // Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы. 2006. № 2. С. 45-48
2. Евтушенко, И.Н. К вопросу о духовно-нравственном воспитании дошкольника / И.Н. Евтушенко// Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы. 2007. № 4 (6). С. 106-109
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский - М.,1999
4. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. / Е.И. Тихеева - М.: Просвещение, 1991.
5. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей в детском саду / О.С. Ушакова М.: РАО, 2014.

6. Ушинский, К. Д., Собрание сочинений, Т. 3 М, - Л., Изд – во АПН РСФСР, 1948, с. 140

Семенова И.С., студентка ЮУрГГПУ
Панькова Е.Е., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Сибилева Л.В.,
канд. пед. наук доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Социализация личности дошкольника является основой в проявлении социальной культуры. Усвоение правил, традиций, норм и ценностей общества являются ключевыми понятиями социализации личности. Успешная социализация дошкольника во многом зависит от правильной организации всего процесса воспитания, в разнообразной деятельности по освоению предметного мира и отношений между людьми. Социализация дошкольников определяется различными основаниями социальной идентификации. От ее результатов социализации зависит развитие индивида, раскрытие его способностей.

Социализация представляет собой многоплановый процесс, в ходе которого осуществляется приобщение человека и переход к «всеобщему социальному», открытие и утверждение себя как субъекта культуры.

Внимание ученых к вопросам становления социальной сущности человека естественно, поскольку развитие, жизнедеятельность его возможны только в обществе (Дж. Гилфорд, Э. Кречмер, А. Маслоу, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). В.С. Мухина рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности. А.В. Петровский, изучавший закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности, считал, что уже в дошкольном возрасте ребенок приобретает социальный опыт. Весь процесс социализации сводится к тому, что ребенок усваивает и развивает накопленный человечеством социокультурный опыт, включающий в себя навыки поведения, знания, опосредованные традициями, обрядами, установками.

В психологии существует несколько трактовок процесса социализации:

- социализация как раскрытие изначальной сущности человека в социуме;
- социализация как приобретение сущности в социуме;
- социализация как адаптация (сопряжение сущностного и общественного);
- социализации как овладение социальным, перенесение его в глубинные пласты личности.

В отечественной науке закрепилось представление о том, что социализация должна рассматриваться как двусторонний процесс, включающий в себя не только усвоение, но и активное воспроизводство индивидом общественных отношений (Г.М. Андреева, А.В. Мудрик). Кроме этого ряд авторов указывают на процесс социализации как индивидуальный творческий процесс (Л.И. Божович).

Если говорить о социальных нормах, то надо понимать, что это необходимые правила совместного человеческого бытия, указатели границ и меры должного. Социальные нормы в разной степени отражают закономерности общественного развития, но сами таковыми не являются, т.к. объективные законы, по которым развивается история, не являются нормой. Нормы привносятся в жизнь общества людьми, социальной практикой. Иначе говоря, процесс становления, формирования социальных норм – субъективный фактор. В самом общем виде норму можно представить как меру позитивного, общественно полезного поведения, направленного на достижение результата. Социальные нормы многочисленны и разнообразны. Это связано с неоднородностью общественных отношений. Социальные нормы устанавливают правила поведения в обществе, регламентируют социально взаимодействие. Поддерживают условия существования общества как единого организма. Устоявшиеся в практике образцы поведения, получая общественное осознание, оценку, могут трансформироваться в правила, могут сохраняться в виде привычек и стереотипов.

Важным направлением воспитательной деятельности дошкольного учреждения является формирование у детей основ социальной культуры и норм нравственного поведения. Воспитатели ДОО большое внимание уделяют формированию у детей гуманных чувств: доброжелательности, справедливости в решении проблем, толерантности в отношении к иному мнению. Последовательное решение воспитательных задач предполагает организацию определенных условий, выбор форм и средств воздействия на ребенка, способных обеспечить позитивное взаимодействие, ценностно-смысловое отношение детей к соблюдению правил культурного взаимодействия в различных видах организуемой взрослыми и самостоятельной деятельности. Содержательная, богатая впечатлениями жизнь детей, умелое сочетание всех видов работы с детьми, творческое взаимодействие ребенка и взрослого – важнейшее условие социального развития.

Детские отношения регулируются нравственными нормами и правилами. Правило, подкрепленное положительной оценкой взрослого, становится для ребенка ориентиром поведения. В соответствии с правилами ребенок постепенно приучается оценивать поведение сверстников и свое собственное. Наиболее частая причина конфликтов между детьми – незнание правил или несоблюдение их. Необходимо, чтобы дети убедились, что выполнение определенных правил способствует налаживанию игр со сверстниками, достигать результатов в совместной деятельности. Необходимым условием усвоения социально-нравственных норм – является организация практики

поведения: упражнения, совместная деятельность, где правила помогают превращать в норму поведение каждого ребенка.

В решении задач социального развития ребенка большое значение имеют художественные средства: сказки, диафильмы, музыка, искусство. Эта группа средств имеет большое значение в решении задач социально-нравственного поведения, т.к. этому способствует эмоциональная окраска познаваемых моральных явлений (А.М. Виноградова, Л.Н. Стрелкова и др.).

В данной статье мы отразим лишь результаты первого среза (констатирующий этап) понимания и осознания детьми дошкольного возраста нравственных норм. Для проведения исследования нами взято две группы (экспериментальная и контрольная группы): дети одного возраста, одинаковое количество детей (постоянно посещающих дошкольное учреждение). Методики, взятые для исследования, позволяют фиксировать уровень развития нравственного сознания и социально-нравственного поведения у старших дошкольников. Используя методику «Закончи историю» (Л.Г. Матвеева и И.В. Выбойщик), изучили осознание детьми нравственных норм. Результат в двух группах отличаются незначительно: высокий результат получили 10% обследованных детей, средний бал – 40% и низкий результат – 50%. Изучая эмоциональное отношение детей к нравственным нормам, выявили следующее соотношение уровней: высокий результат – 14%; средний – 45%, низкий – 41%. Используя методику «Сделаем вместе» (Р. Калинина) для оценки уровня развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстниками, нами обнаружены следующие результаты: из двух групп обследованных детей лишь у 6 детей не имеется отрицательной нравственной направленности личности.

В силу полученных данных следует признать: нравственное сознание детей дошкольного возраста в основном имеет средние и низкие значения, то же можно сказать об эмоциональном отношении детей к нравственным нормам и нравственной направленности. Это свидетельствует о том, что дошкольное учреждение, устанавливая задачи социально-нравственного развития детей дошкольного возраста, имеет все основания для вовлечения семьи в совместную деятельность, для разработки и внедрения эффективных форм взаимодействия с детьми, подбора необходимых средств в соответствии с возрастными особенностями детей. Внедрение необходимых условий и проверка результатов опытной работы – это следующий этап нашей работы.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1980.
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
3. Петровский, А.В. Психология развития. Словарь / А.В. Петровский, Л.А. Карпенко, М.Ю. Кондратьев. – М.: ПЕРСЭ, 2005.

4. Сибилева, Л.В. Психология развития /Л.В. Сибилева, Т.В. Сибилева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед ун-та, 2013.

5. Сибилева, Л.В. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста на современном этапе /Л.В. Сибилева //Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: материалы 14 международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2016. – 494 с. – С.387 – 391.

*Скорлыгина Е.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Кириенко С.Д.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе дошкольное образование претерпевает значительные изменения. Прежде всего, они связаны с тем, что с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации", который утвердил дошкольное образование в качестве уровня общего образования. В связи с этим 1 января 2014 года был принят первый в истории федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, одним из основных принципов которого является формирование коммуникативных умений ребенка в различных видах деятельности [1, с. 5].

Проблема психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста – одна из самых актуальных в детской психологии и педагогике, поскольку в современном обществе человек, имея социально-общественное начало, испытывает потребность в общении и взаимодействии с другими, а для ребенка дошкольного возраста это является наиболее актуальным, ведь коммуникативные умения – это одно из важнейших условий развития ребенка, его индивидуализации и социализации, формирования личности.

Сформированные коммуникативные умения – один из основных показателей готовности ребёнка к взаимодействию с окружающими людьми. Они позволяют детям справиться с трудностями, способствуют преодолению робости, смущения, влияют на формирование доброжелательных отношений с окружающими, обеспечивают успешность совместной деятельности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) [2].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что развитие ребенка определяется содержанием и характером общения с воспитателем (М.И. Лисина, В.А. Петровский и др.), с родителями (З.М. Богуславская, С.В. Корницкая, А.Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк и др.), деятельностью и достижением успеха в ней (Р.С. Буре, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина и др.),

культурой общения (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина и др.). Проблеме формирования коммуникативных умений большое внимание уделялось в исследованиях Н.С. Глуханюк, О.В. Костюк, Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, А.Г. Рузская, Е.Г. Савина и др.

Таким образом, в связи с актуальностью проблемы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста нами было выявлено, теоретически обоснованы и апробированы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

На этапе теоретического анализа проблемы мы уточнили основные понятия исследования. Стоит отметить, что М.Р. Битянова характеризует понятие «психолого-педагогическое сопровождение» как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации взаимодействия детей» [3, с. 147]. Придерживаясь точки зрения О.С. Газман, мы выделяем четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» [4, с. 175]. Нам импонирует ее точка зрения в связи с тем, что важнейшим фактором формирования коммуникативных умений является взаимодействие и содействие.

Проанализировав различные точки зрения на понятие «коммуникативные умения», мы пришли к выводу, что в данном исследовании мы вслед за В.А. Тищенко под коммуникативными умениями будем понимать умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению [5, с. 61].

Целесообразно подчеркнуть, что, по мнению М.И. Лисиной, одной из особенностей старшего дошкольного возраста является внеситуативно-личностная форма общения со взрослым, которая основывается на взаимопонимании и доверии [6, с. 58]. Содержание взаимодействия на данном этапе выходит за пределы предметной деятельности ребенка, он может разговаривать со взрослым, опираясь на свой опыт, воспоминания, на то, что существует в нематериальной форме. Очевидно, что в старшем дошкольном возрасте существенное значение начинает приобретать общение со сверстниками, с которыми ребенок начинает проводить большую часть своего времени, мнение и оценка которого для него становится важным [7, с. 87].

В ходе опытно-экспериментальной работы мы исследовали уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Для исследования нами был отобран метод диагностики, который опирается на разработки О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой [8]. Проанализировав точки зрения ученых (Л.В. Кузнецова, Л.Р. Мунирова, Л.А. Дубина и др.) на выделение компонентов

коммуникативных умений, мы выделили следующие критерии: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы количественный и качественный анализ результатов показал, что в экспериментальной группе к высокому уровню отнесено 6,6% детей, и в контрольной группе – 6,6% . Дети этой группы легко вступают в контакт со взрослыми и со сверстниками, проявляют умение выслушать собеседника, стремление получить информацию в процессе взаимодействия. Дети активно обсуждают возможный вариант совместной работы; приходят к согласию относительно способа выполнения деятельности; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. В конфликтных ситуациях стремятся обратиться ко взрослому или найти справедливое решение. Знает нормы взаимодействия и следует им. Отмечается способность ребенка к критическому осмыслению своего поступка, адекватной оценке своей деятельности, стремлению к оказанию действенной помощи. Успешность ее зависит от степени обращенности личности к своему внутреннему миру, подвержено рефлексии. С удовольствием общается со всеми сверстниками.

К достаточному уровню отнесено в экспериментальной группе 20% детей, в контрольной – 26,6%. Эти дети легко находят контакт со сверстниками, но главным образом с детьми своего пола, существуют трудности при вступлении в контакт с незнакомыми людьми. Дети обсуждают варианты совместной работы, но все же есть разногласия в действиях. Активность в общении недостаточная, но принимает положение инициатора, учитывая свои интересы может выступить с встречным предложением, в конфликтах уступает и идет на компромисс, помощь принимает, но самостоятельно не просит. Знает нормы организованного взаимодействия, но не всегда следует им. Ребенок способен обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию (переживание по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру другого). Включает в себя идентификацию субъекта с объектом, испытывающим эмоциональный дискомфорт. Не всегда учитывает интересы собеседников. Проявляет интерес к сверстникам своего пола

К низкому уровню к экспериментальной группе относятся 73,4% детей, а к контрольной группе – 66,8%. Такие дети не вступают в общение, не проявляют тенденции к контактам, действуют индивидуально, не способны высказывать свою точку зрения. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем, не проявляет активности, пассивно следует за инициативой других, провоцирует конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказывается, не знает нормы организованного взаимодействия. Отмечается развитие эмоциональной отзывчивости, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Выражается в переживании состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления с ним. Не проявляет интереса к сверстникам.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами использовалась технология формирования коммуникативных умений, которая реализуется по этапам. К данным этапам относятся следующие: создание мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений; ознакомление со средствами и способами общения и формирование коммуникативных умений в репродуктивной деятельности; творческое применение коммуникативных умений. В качестве основного средства формирования коммуникативных умений будут выступать специальные занятия и дидактические игры коммуникативного содержания, сходство которых позволяет использовать единые приемы руководства, акцентирующие внимание ребенка на компонентах коммуникативной деятельности. Немаловажная роль в формировании коммуникативных умений принадлежит развивающей предметно-пространственной среде. В процессе создания предметно-развивающей среды мы обеспечивали единство социальных и предметных средств и функционально моделировали содержание формируемых у дошкольников коммуникативных умений.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было отмечено повышение уровня сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, что позволило установить позитивные изменения в их развитии. Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и достаточного уровней соответственно на 13,4 % и 20% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 33,4%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, достаточный уровень на 6,6%, низкий уровень на 6,6%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 13,4%, достаточный – на 6,6%, низкий – на 20%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в формировании у детей экспериментальной группы коммуникативных умений. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно формировать коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4-18.
2. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 301 с.

3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2000. – 298 с.
4. Газман, О.С. Неклассическое воспитание / О.С. Газман. – М.: Новый учебник, 2003. – 320 с.
5. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 2009. – 215 с.
6. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
7. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
8. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 64 с.

*Тараканова А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

В связи с развитием науки и техники и необходимостью подготовки специалистов, способных решать возникающие перед ними все более сложные задачи, возрастает и интерес к развитию творчества и творческой активности. Для развития личностных качеств, влияющих на все аспекты жизни человека, начиная с его общения с окружающими до профессиональных навыков – влияет творческая активность. Чем больше человек владеет этой активностью, тем богаче и успешнее будет его деятельность. Мы живем в век научно-технического прогресса, который требует от современного человека умения быстро ориентироваться и адаптироваться к новым условиям. Именно творческая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, делает человека существом, обращенным к будущему, созидающему его и видоизменяющим свое настоящее [1, с.15].

С принятием Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) "Об образовании в Российской Федерации" и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденном Приказом Министерства образования и науки от 17.10.2013 г. № 1155, сформированы предпосылки правовой базы для формирования системы образования населения. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 5, ст. 48 п. 4) «педагогические работники дошкольной образовательной организации обязаны развивать у воспитанников познавательную активность, инициативу, творческие способности»[7].

Новые общественные отношения в современном мире, новые требования к образовательному и воспитательному процессу изложены в документе «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (далее – ФГОС ДО). Стандарт направлен на решение одной из задач (п. 1.6) «создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка». В содержании ФГОС ДО п. 2.6 образовательная область «Познавательное развитие» «...предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; развитие воображения и творческой активности...»; образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» предполагает «реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)». В ФГОС ДО прописаны и требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования (п.3.2), одними из которых являются:

- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям;
- построение образовательной деятельности, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности [8].

Проблема развития творческой активности, ее природа, условия формирования исследовалась мыслителями и философами, учеными разных направлений на протяжении многих веков (Аристотель, Платон, Сократ, Д.Б. Богоявленская, М. Вертгеймер, Н.М. Гнатко, В.Н. Дружинин, Т.С. Комарова, Б.М. Теплов и др.), но и на сегодняшний день у этой проблемы открываются все новые и новые грани.

В дошкольном воспитании вопрос развития личности ребенка связывается с развитием творческой активности и работой с одаренными детьми. Многочисленные исследования педагогов и психологов посвящены проблемам творчества в образовании (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов); исследования и формирования творческих способностей ребенка (А.К. Бондаренко, Е.А. Флерина); развития творческой составляющей личности ребенка дошкольного возраста в разных видах деятельности (З.А. Боготеева, Д.И. Воробьева и др.)

Наиболее эффективное средство для развития творческой активности – изобразительная деятельность, а именно нетрадиционные техники рисования, так как они вызывают положительные эмоции, создают неординарное видение замысла, а также формируют способность к быстрому «вхождению» в образ. Н.А. Ветлугина, Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Е.А. Флерина и др. отмечают, что рисование является одним из основных средств познания

мира и развития знаний эстетического восприятия, оно связано с практической, самостоятельной и творческой деятельностью ребенка.

Е.В. Ильин в своей книге «Психология творчества, креативности и одаренности»[2] пишет, что в творчестве важно различать субъективное, когда что-то открывается для себя и объективное – когда в процессе творчества создаются новые материальные ценности для общества. Понятие «творчество» подразумевает деятельность определенной личности и созданные ею ценности, которые впоследствии становятся факторами культуры.

Творчество проявляется в интересе, стремлении и эмоциональном отношении в качестве знаний, уровня развития логического и творческого мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости в творческом поиске и обеспечивает создание субъективно нового в той или иной области. Детское творчество, по мнению исследователей, является процессом создания субъективно нового для ребенка продукта, в который он вложил свои знания, эмоциональное отношение к изображаемому, применив усвоенные им на занятиях по руководством педагога или найденные самостоятельно изобразительно-выразительные средства.

Одной из задач дошкольной педагогики и психологии является воспитание активной творческой личности. В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться познавательная и творческая активность. Активность, по мнению Л.С. Выготского – это практическая предметно-чувственная деятельность, направленная на преобразование окружающего мира и самой личности – важнейшее условие и фактор ее психического развития. Можно выделить следующие существенные родовые признаки активности: качество, деятельность (процесс и результат), готовность[2, с.124].

Общая активность личности – это качество личности, выражающее степень интенсивности ее деятельности, содержание и устойчивость которой определяются внутренней и внешней готовностью к этой деятельности. Готовность к какой-либо деятельности – это неременное условие ее продуктивности.

Рассмотрим особенности творческой активности. Ни одна деятельность творческого характера невозможна без включения творческой активности субъекта, внутренняя природа которой признается доминантой в творчестве. Понятие «творческая активность» в педагогике и психологии трактуется далеко не однозначно и понимается как:

- а) мотивированная готовность к деятельности, направленность субъекта;
- б) уровень интенсивности включенности человека в творческую деятельность, как устремление и мера усилий человека;
- в) свойство, личностное образование, качество личности, критерий, показатель и предпосылка креативности и творчества[2, с.132].

Согласно Л.Г. Весёловой, творческая активность понимается как «...реализация потребности в новых знаниях и получении от них положительных эмоций, а также способность преобразовывать, видоизменять

имеющиеся знания и выражать собственное отношение к ним в различных видах художественно-творческой деятельности...».

Как интегративную качественную характеристику личности, представленную комплексом мотивационного, креативного и интеллектуального компонентов, «...дающих ребенку возможность творчества в любом виде деятельности...», характеризует О. В. Цаплина рассматриваемое понятие.

По мнению Ю. Н. Рюминой, творческая активность — это «...деятельностное состояние личности, характеризующееся стремлением к преобразованию чего-либо, созданию личностно-значимого материального или духовного продукта...».

Развитие творческой активности в изобразительной деятельности в старшем дошкольном возрасте становится возможным, благодаря:

1) наличию у дошкольников потребностей высшего порядка (потребности в созидании, преобразовании чего-либо, развития процессов поиска и принятия решений, процессов произвольности, нарастания инициативной преобразующей активности);

2) центральному новообразованию дошкольного периода — воображению. При этом подлинное развитие творческой активности становится возможным, если воображение характеризуется не как «...выдумывание того, чего в действительности не бывает...», а как психический процесс, обладающий реалистическими тенденциями;

3) способности старшего дошкольника эмоционально предвосхищать результаты своей деятельности, испытывать эмоции высшего порядка (нравственные, познавательные, эстетические). Учеными была доказана зависимость уровня развития творческого мышления от гармонии-дисгармонии в эмоциональной сфере дошкольника, в частности — в сфере социальных эмоций;

4) определенному уровню развития мыслительных процессов и восприятия старшего дошкольника. Способность ребенка старшего дошкольного возраста мысленно оперировать образами, свойствами является предпосылкой, звеном в развитии надситуативности и приводит к становлению творческой активности дошкольника. В свою очередь, воспринятая ребенком информация, «...то, что ребенок видит и слышит, является... первыми опорными точками для его будущего творчества...» [4, с 12].

Источником активности личности являются различные потребности. Это потребности в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творческая потребность, потребность в самореализации. Потребность – это не что иное, как путь или средство ее решения.

Проблемой развития нетрадиционных техник рисования занимались О.А. Белобрыкина, Р.Г. Казакова, В.Б. Косминская и др. Большинство нетрадиционных техник относятся к спонтанному рисованию, когда изображение получается не в результате использования специальных изобразительных приемов, а как эффект игровой манипуляции. Кроме этого,

нетрадиционные техники расширяют изобразительные возможности детей, что позволяет им в большей мере реализовать свой жизненный опыт, освободиться от неприятных переживаний и утвердиться в позитивной позиции «творца».

Термин «нетрадиционный» (от лат. *traditio* — привычный) подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепризнанными, традиционными, широко известными. Нетрадиционные техники рисования, по мнению Р.Г. Казаковой – это технологии, которые позволяют создавать рисунок при помощи разнообразных средств и материалов, находящихся под рукой и отличающие эти рисунки от традиционных по выполнению [3, с. 183].

Нетрадиционные способы рисования имеют ряд преимуществ, о которых педагогам и родителям необходимо знать, чтобы использовать метод в полной мере. Р.Г. Казакова в своей работе «Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий» предложила следующие нетрадиционные техники рисования, соответствующие старшему дошкольному возрасту [3, с.35]. Она рекомендует начинать работу в данном направлении с рисования пальчиками, ладошкой, обрывание бумаги и т.п. В старшем дошкольном возрасте нетрадиционные техники рисования дополняют художественный образ, создаваемый с помощью более сложных: кляксографии, монотипии и т.п.

Монотипия является одним из самых востребованных направлений арт-терапии. В переводе с греческого монотипия – это техника единственного отпечатка. Чтобы его получить, можно применять любые краски и поверхности, а специальных навыков рисования при этом не требуется. Самый простой вариант монотипии - кляксография, нравится детям больше всего. Для развития воображения ребенка, его творческой фантазии трудно переоценить метод кляксографии - это полезное и интересное занятие.

Нетрадиционное рисование в дошкольной образовательной организации имеет постоянное развитие. Г.В. Давыдова, Н.В. Дубровская, Р.Г. Казакова постоянно находят новые материалы, с помощью которых можно наносить изображение на бумагу. Получил распространение такой метод, как печатание. Суть заключается в том, что при нанесении рисунка на бумагу вместо кисточки используется какой-нибудь необычный, непривычный для этого материал. В качестве печаток можно взять кусочки поролона или губки, картофель, смятую бумагу, листья растений, пенопласт, смятые салфетки, вату или любой другой материал, способный оставлять на бумаге необычный оттиск. Такая техника рисования очень хорошо подходит для изображения животных, так как благодаря оттиску можно показать, как пушисто или колюче тело зверька. Можно показать прозрачность предмета, изящество, наиболее точно передать материал его изготовления.

А.В. Никитина в работе «Нетрадиционные техники рисования в детском саду» [5, с.28] предлагает использовать технику – тычок жесткой полусухой кистью: ребенок опускает в гуашь кисть и ударяет ею по бумаге, держа вертикально. При работе кисть в воду не опускается. Таким образом,

заполняется весь лист, контур или шаблон. Получается имитация фактурности пушистой или колючей поверхности.

Современное творчество и рукоделие предлагает массу очень интересных и необычных техник, в том числе технику, когда картины рисуют путем процарапывания по воску. Называется такая техника рисования граттаж, или воскография.

А.А. Фатеева в своей книге «Рисуем без кисточки» [6, с.48] рассматривает значение термина «граттаж» и предлагает использовать в работе два вида граттажа: черно-белый и цветной. Буквальный перевод этого термина – «царапанье» (что происходит от французского глагола *gratter*, в переводе "царапать"). Рисование в технике граттаж – это своеобразная имитация гравюры, выполненная на картоне или очень плотной бумаге. Рисунки в такой технике выполняются слегка острым предметом (таким как перо, специальный резец, заостренная палочка) на предварительно подготовленной для картины поверхности.

Пластилинография – это техника, принцип которой заключается в создании пластилином лепной картинки на бумажной, картонной или иной основе, благодаря которой изображения получаются более или менее выпуклые, полуобъемные. Для начала нужно перенести понравившейся рисунок на лист картона или маркером на стекло, заполнить каждый участок картинке пластилином соответствующего цвета, что можно сделать маленькими шариками, жгутиками или целыми деталями, придав стеклом краям нужную форму.

Регулярная работа с пластилином позволяет ребенку создавать более сложные композиции с помощью разнообразных и комплексных приёмов. Преимущества пластилиновой аппликации перед лепкой объемных фигур состоит в том, что на плоскости можно выполнить очень красивый и яркий сюжет, а материала уйдет гораздо меньше.

Важно, чтобы занятия были последовательными и систематическими, чтобы изобразительная деятельность была включена в целостный педагогический процесс. Необходимым является сочетание обучающего компонента с развивающим, соединение обучения с развитием самостоятельности, познавательной активности, эстетической восприимчивости детей и их эмоционального отношения к окружающему.

Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования способствует эффективному развитию творческой активности детей старшего дошкольного возраста. Оно раскрепощает дошкольников, способствует возникновению положительных эмоций, помогает ребенку выразить свои впечатления, переживания, развивает творческую активность. Использование нетрадиционных техник рисования формирует навыки самостоятельности, усидчивости, сосредоточенности, умения доводить начатое дело до конца, развивает фантазию, воображение, наблюдательность, умение находить нестандартные решения.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология искусства /Л.С. Выготский. – М.: Азбука, 2016. – 346 с.
2. Ильин, Е.В. Психология творчества, креативность и одаренности / Е.В. Ильин. //Учеб. пособие – СПб.: Питер, 2009. – 312 с.
3. Казакова, Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е.М. Седова. – М.: Сфера, 2010. – 256 с.
4. Косминская, В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В.Б. Косминская. – М.: «Просвещение», 2013. –18 с.
5. Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / А.В. Никитина. – М.: КАРО, 2014. – 112 с.
6. Фатеева, А. А. Рисуем без кисточки / А.А. Фатеева. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 96с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru>

*Тилекова З., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сохранение и поддержание здоровья человека всегда было и остается приоритетным направлением государственной политики. Одна из главных стратегических задач развития страны формирование здорового подрастающего поколения. Особую актуальность эта задача приобретает в отношении сохранения и укрепления здоровья детей раннего и дошкольного возраста.

В связи с негативной тенденцией к ухудшению состояния здоровья всех социально - демографических групп населения России и особенно детей дошкольного и школьного возраста проблема воспитания личной заинтересованности каждого человека в здоровом образе жизни в последние годы является особенно актуальной. Её решение требует активного осмысленного отношения к своему здоровью и укреплению его с детских лет.

Одной из главных задач ФГОС ДО является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 одним из важных приоритетов государственной политики в области воспитания является: создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности. Одним из основных направлений развития воспитания является направление «Физическое воспитание и формирование культуры здоровья», которое включает:

- формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни;
- формирование в детской и семейной среде системы мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом, развитие культуры здорового питания.

Проблемой формирования представлений о здоровом образе жизни занимаются ученые из различных областей знаний: психологии (О.С. Осадчук), медицины и физиологии (В.Н. Дубровский, Ю.П. Лисицын, Б.Н. Чумаков), экологии (З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд) и педагогики (В.Г. Алямовская, Г.К.Зайцев, Ю.Ф. Змановский, М. Лазарев, О.В. Морозова, Т.В. Поштарева, Л.Г. Татарникова, О.Ю. Толстова, О.С. Шнейдер и др.). Вопросу формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста посвящены работы И.М. Новиковой, М.Д. Маханевой, В.А. Деркунской, В.Г. Алямовской, Ю.Ф. Змановского, Н.Н. Авдеевой, М.Ю.Картушиной. Интерес ученых к поставленной проблеме не случаен.

Ключевой задачей системы образования является стремление вырастить здорового человек, не только знающего теорию сохранения здоровья, но и применяющего на практике полученные знания. В.А.Сухомлинский считает что «...забота о здоровье детей - важнейший труд воспитателя, а во главе педагогических мероприятий, проникая через всю воспитательную работу, должна стать забота об укреплении здоровья ребенка». Однако необходимо, чтобы ребенок из объекта для проведения оздоровительных мероприятий превратился в активного участника этого процесса, т.е. научился понимать важность этих процедур для здоровья и осознанно, активно их использовал в повседневной жизни не только в ДОО, но и дома.

Проблема валеологического образования детей дошкольного возраста является сравнительно новой для теории и практики дошкольного образования.

В начале XX века С. И. Гессен, осмысливая многовековой опыт мировой педагогики, говорил: «Вся работа образования и вся его теория будут тщетны, если в процессе образования разрушится тело человека, этот носитель и орудие его образовательной работы». В конце 70 - х годов XX века Б. Г. Ананьев акцентировал внимание на наметившиеся тенденции сближения педагогики и медицины в отношении решения проблемы обеспечения здоровья подрастающего поколения. Интеграция стала возможной с появлением в 80 - е годы XX в. новой синтетической области научного знания - валеологии.

Практически все современные авторы вслед за И. И. Брехманом начинают свои рассуждения о валеологии с выявления этимологии слова. В его основе лежат латинские «vale» и «logos», которые переводятся соответственно «будь

здоров» и «учение, знание, наука». Сам И. И. Брехман, врач - фармацевт, в 1980 году пишет: «Трудно удержаться от соблазна придумать название для этой науки. Может быть, её следует назвать валеологией». Сущность валеологического образования он видел в том, что человеку нужно ровно столько медицинских знаний, чтобы уметь правильно оценивать своё состояние и принимать решение: обращаться к врачу или прибегнуть к самокоррекции своего состояния дополнительным отдыхом, изменением питания и объема двигательной активности.

Здоровье детей в процессе их развития способно не только сохраняться или наращиваться, но определенным образом строиться и перестраиваться. Поэтому в рамках валеологии детства наиболее актуальной является задача развития у детей осознанной потребности в здоровье и становлении практических навыков ведения здорового образа жизни.

Валеологическое образование - это целенаправленный процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста способам укрепления и сохранения своего здоровья; это процесс и результат овладения детьми системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе валеологического сознания (я могу и хочу быть здоровым), а также культуры здоровья личности и общества.

Предметом изучения валеологии есть здоровый человек, поэтому часто термин валеология объясняют как наука о здоровье человека или здоровье здоровых. Применительно к дошкольному образованию, валеология ставит своей целью обучение детей основным гигиеническим правилам и нормам, укрепление здоровья и привитие навыков здорового образа жизни: активный труд, рациональный отдых, закаливание, занятия физкультурой, полноценное питание, личная гигиена, своевременное обращение к врачу и др. Валеология в детском саду - первый важный этап непрерывного образования человека.

Валеологию как науку о формировании здоровья и душевного комфорта определяет Лисицын Ю. П.

Исследователь Г. К. Зайцев исходит из концепции воспитания здорового человека: от валеологически обоснованного психического и физического саморазвития через научное понимание сущности здоровья и самосознания - к здоровому образу жизни и соматическому здоровью.

Э. М. Казни, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова считают, что результатом валеологического образования должна стать валеологическая культура человека, предполагающая знание им своих гигиенических, генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств контроля, сохранения и развития своего здоровья, умения распространять валеологические знания на окружающих.

Авторским коллективом под руководством З. И. Тюмасевой разработана комплексная программа, ориентированная на устойчивое и последовательное объединение экологических и валеологических знаний в системе «непрерывное эколого-валеологическое образование по уровням детский сад - начальная школа - основная школа - средняя (полная) школа». В своих работах З. И.

Тюмасева подчеркивает, что валеологическое воспитание должно осуществляться в непрерывной связи с экологическим, объясняя это тем, что «экология человека изучает отношения его к окружающей среде и своему здоровью». Кроме того, она считает, что «здоровье человека и среда, его окружающая, неотделимы в своих проявлениях, ибо благополучие человека обусловлено физической, духовной и социальной адаптацией к тем комплексным природно-социальным условиям, в которых ему приходится жить».

Т. Ф. Орехова отмечает, что включение субъектов образования в активное творение собственного здоровья есть организация здоровьесберегающего образования. Целью здоровьесберегающего образования является, по мнению автора, формирование у субъектов педагогического процесса готовности к творению своего здоровья, которая проявляется в потребности человека стать и быть здоровым, в способности стать и быть здоровым и в решимости стать и быть здоровым. Обозначенная цель детерминируется задачи процесса здоровьесберегающего образования:

- 1) формирование у субъектов образовательного процесса системы знаний о здоровье и путях его становления;
- 2) оснащение их способами становления здоровья в процессе образования собственной личности;
- 3) обеспечение условий для постоянного применения полученных знаний и освоенных способов в разных аспектах своей жизнедеятельности.

Также эколого - валеологическому воспитанию детей посвящена работа В. Ю. Осиповой. Она считает, что одной из главных задач образования является формирование знаний экологии человека, раскрывающих взаимоотношения человека с окружающей средой и валеологических знаний, способствующих становлению ответственного отношения человека к своему здоровью.

Более полное отражение эколого - валеологическая информация получила в программах авторских коллективов под руководством Б. Д. Комиссарова, И. Н. Пономаревой, А. В. Пасечника, предусматривающих изучение основ здорового образа жизни. В их содержание включены также вопросы влияния факторов окружающей среды на организм человека. Особое внимание уделено антропогенному загрязнению окружающей среды и негативному влиянию загрязняющих веществ на здоровье человека.

На современном этапе исследователи в основном решают проблему формирования у детей знаний о здоровье, способах его сохранения и укрепления с позиций только валеологического подхода, рассматривая роль образа жизни и наследственности в обеспечении здоровья, либо подчеркивают только влияние факторов окружающей среды на формирование здоровья, используя экологический подход.

Ключевым термином в теории валеологического образования является термин «здоровье». В современной литературе существует свыше 100 определений понятия «здоровье». Исходным для них является определение, приведенное в Уставе Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье

является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов».

Здоровье – это «индивидуальное психоматическое (душевно - телесное) состояние, выражающееся в способности человека оптимально удовлетворять основные жизненные потребности», считает Б.Я. Солопов.

По определению Г. М. Коджаспировой, здоровье - это «естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких - либо болезненных изменений; состояние полного телесного, душевного и социального благополучия, наличие у человека достаточного количества энергии, энтузиазма и настроения для выполнения или завершения дела» [19].

Здоровье характеризуется биологическим потенциалом (наследственными возможностями), физиологическими резервами жизнедеятельности, нормальным психическим состоянием и социальными возможностями реализации человеком всех задатков.

Не менее значимым для теории валеологического образования является термин «здоровый образ жизни». Существует множество различных подходов к определению здорового образа жизни. Представители философско - социологического направления В. В. Розанов, Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский и другие рассматривают здоровый образ жизни, как глобальную социальную проблему, составную часть жизни общества в целом.

Весомый вклад в изучение проблемы формирования здорового образа жизни у дошкольников внесли современные исследователи: Н.А. Андреева, В.А. Деркунская, Л.Г. Касьянова, Л.И. Пономарёва, З.И. Тюмасева, Г.А. Хакимова и другие.

Г. П. Аксенов, В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Л. С. Кобелянская и другие исследователи психолого - педагогического направления здоровый образ жизни рассматривают с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации.

Согласно позиции Б.Н.Чумакова, здоровый образ жизни - это активная деятельность людей, направленная, в первую очередь, на улучшение и сохранение здоровья. Все то, что способствует выполнению человеком самых разнообразных функций, выражает ориентацию деятельности человека в направлении формирования сохранения и укрепления здоровья объединяет ЗОЖ.

Большинство специалистов рассматривают здоровый образ жизни и как способ жизнедеятельности, и как процесс соблюдения человеком определенных норм, правил, ограничений. Компонентами здорового образа жизни являются:

- 1) Познание человеком самого себя, а также осознание необходимости укрепления своего здоровья;
- 2) Соблюдение правил гигиены в отношении себя и при общении с окружающими людьми;
- 3) Организация оптимальной двигательной активности;
- 4) Различные, подходящие конкретному человеку виды закаливания;

- 5) Рациональное питание с учетом особенностей региона;
- 6) Психогигиена.
- 7) Соблюдение правил безопасности в различных жизненных ситуациях;
- 8) Соблюдение правил здорового поведения;
- 9) Отказ от вредных привычек.

Компонентами здорового образа жизни ребенка дошкольного возраста являются:

- 1) Личная гигиена;
- 2) Закаливание;
- 3) Оптимальный двигательный режим;
- 4) Правильное питание;
- 5) Психогигиена.

В дошкольный период идёт становление важнейших качеств человеческой личности, в частности закладываются основные навыки по формированию здорового образа жизни. Поэтому дошкольная образовательная организация и семья призваны в дошкольном детстве заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы.

Таким образом, под валеологическим образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста способам укрепления и сохранения своего здоровья; это процесс и результат овладения детьми системой знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе валеологического сознания (я могу и хочу быть здоровым), а также культуры здоровья личности и общества. Предметом изучения валеологии есть здоровый человек, поэтому часто термин валеология объясняют как наука о здоровье человека или здоровье здоровых. Применительно к дошкольному образованию, валеология ставит своей целью обучение детей основным гигиеническим правилам и нормам, укрепление здоровья и привитие навыков здорового образа жизни: активный труд, рациональный отдых, закаливание, занятия физкультурой, полноценное питание, личная гигиена, своевременное обращение к врачу и др.

Список литературы

1. Колбанов, В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. - СПб.: Издательство ДЕАН, 2001. - 256с.
2. Коростелева, Е. А. Формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста / Е. А. Коростелева // Детский сад от А до Я. - 2013. - №3. - с. 11.
3. Рубанович, В. Б. Основы здорового образа жизни: учеб. Пособие / В. Б. Рубанович, Р. И. Айзман. - Новосибирск: АРТА, 2011. - 256с.
4. Якимова, Е. А. Укрепление здоровья ребенка в детском саду. Из опыта работы ДОО: Методическое пособие / Е. А. Якимова, И. Л. Тимофейчук, Н. Э. Фатюшина и др.; Под общ. Ред. М. Е. Верховкиной. - СПб.: КАРО, 2014. - 296с.
5. Яковлева, Т. С. Здоровьесберегающие технологии воспитания в детском саду. Примерные планы и конспекты занятий / под ред. Т. С. Яковлевой. - М.: Школьная Пресса, 2006. - 48с.

*Фадеева В.С. , магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Чуйкова И.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОНР В ДОО

По оценкам исследований Министерства здравоохранения РФ значительная часть детей (порядка 85%) рождается с разной степенью отклонений в показателях здоровья, с патологиями, сказывающимися на их дальнейшем развитии [6]. Только у 15 % обследованных детей данные показатели оказались в норме. Результаты статистических исследований говорят о том, что весьма распространены у дошкольников различные отклонения речевого развития. Порядка 80% детей имеют те или иные патологии в этом области. Весьма характерны для детей дошкольного возраста такие патологии, как темповая задержка, нарушения звукопроизношения и моторная алалия. Примерно у половины обследованных детей с общим недоразвитием речи и третьей части с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается легкая степень дизартрии (по-другому ее называют «стертая дизартрия») [6].

В исследованиях Института физиологии детей и подростков АПН обнаружена прямая зависимость между развитием речи и мелкой (пальцевой) моторикой. То есть речевое развитие тесно связано и во многом обусловлено сформированностью тонких движений пальцев рук. В исследованиях М.М. Кольцовой отмечается, что «морфологическое и функциональное формирование речевых импульсов от рук, влияние проприорецептивной импульсации мышц руки значительно в процессе детского формирования речевой моторной области», в дальнейшем эта зависимость снижается [11].

Таким образом, было доказано, что, тренируя мелкую моторику детей, можно способствовать развитию речи. В работах отечественных ученых по развитию речи дошкольников, особенно в последние годы, значительное внимание уделялось именно методам, формам и приемам работы по развитию мелкой моторики у детей, в том числе и с ОНР. Показательны в этом отношении разработки (О.С. Бота, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и ряда других специалистов) [10]. Исследования М.М. Кольцовой, А.Л. Леонтьева, Л.Р. Лурия также подчеркивают зависимость «уровня развития речи детей от степени сформированности точных и дифференцированных движений пальцев рук» [3].

В.М. Бехтерев, изучая влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности и развитие речи, подчеркивал, что простые движения рук помогают убрать напряжение с самих рук, с губ, снижают умственную усталость человека [8].

Хотя в целом можно сказать, что нарушение способности к произвольным целенаправленным автоматизированным движениям (моторный праксис) проработано в дефектологии недостаточно с учетом имеющихся проблем на современном этапе развития детей.

Настоящее время распространена позиция, согласно которой развитие мелкой моторики является хоть и важным, но при этом весьма затратным и монотонным процессом, в основе которого преобладают игровые упражнения с маленькими предметами, пальчиковые игры, а также работа с бумагой при выполнении различных графических заданий. В связи с чем комплексны упражнений, разработанные указанными выше авторами, мало используются в практической работе с детьми. И в целом развитию мелкой моторики детей уделяется недостаточное внимание [5]. Следствием этого является тот факт, что систематическая работа по развитию мелкой моторики детей практически нигде не проводится, сами дети и, что важнее, их родители, как правило, не знают методики работы, и, имея проблемы в речевом развитии, не связывают их с процессом развития кистей рук. Рассмотрим, что представляет собой понятие «мелкая моторика». Н.А. Бернштейн, И.Е. Сироткина и И.М. Фейгенберг дают следующее определение, в котором под мелкой моторикой понимаются «тонкие движения пальцев рук, являющиеся обязательным составом различных действий, обусловленных культурным процессом общественного развития, к числу которых относятся предметные, орудийные, трудовые действия [11]. Процесс развития мелкой моторики, начинаясь с самого раннего дошкольного возраста (практически с младенческого периода развития, когда ребенок только начинает двигать пальцами), находит свое завершение в предшкольный период, когда дети их действия становятся более целенаправленными и самостоятельными. В исследованиях мелкой моторики дошкольников с ОНР Т.Б.Филичевой отмечается «выраженный дизартрический синдром при отклонениях в двигательной сфере». Для дизартрии любых форм характерна «ограниченность мышц артикуляционного аппарата при совокупности с другими нарушениями, прежде всего в области мелкой моторики» [10]. Под общим недоразвитием речи понимаются нарушения звукопроизношения, фонетического восприятия, слоговой структуры, звуконаполняемости слов, грамматического строя речи. У детей этой группы недостаточно для данного возраста развит словарный запас, страдает связная речь, низкий уровень сформированности зрительно-пространственных представлений. У большинства детей недостаточно развита общая и мелкая моторика, слабо развита координация движений, графо-моторные навыки. Проблемы развития мелкой моторики при общем недоразвитии речи детей заключаются в таких показателях, как: - нарушение точности, быстроты переключаемости и координированности движений; - нарушение скорости и плавности воспроизводства необходимых движений (вялость, сложности с переключением движений с одного на другое); - проблемы с формированием механизмов серийной организации движения и межполушарного взаимодействия; - проблемы организации дифференцированных движений

пальцев; - несформированность в полной мере пальцевого гнозиса и праксиса [5, с. 14]. Для преодоления данных нарушений, как показывают исследования последних лет, большое значение имеют пальчиковые игры и упражнения для развития кистей рук, которые не только оказывают продуктивное воздействие на развитие мелкой моторики и речи, но также способствуют интеллектуальному и творческому развитию и личностному росту ребенка в целом. Образовательная программа ДОУ предусматривает для старшей группы занятия по развитию мелкой моторики и речи, но при этом ориентирована на детей без отклонений в развитии. В то время как в логопедической работе по коррекции речи весьма незначительно используются упражнения на развитие моторной сферы. Такое положение требует пересмотра невнимания к развитию мелкой моторики в логопедической работе с детьми с ОНР и разработку специальной методики работы по развитию мелкой моторики в старших группах ДОУ с требованием обязательного проведения разработанных упражнений во всем дошкольных учреждениях страны. В качестве методического материала, уже разработанного на данный момент и проверенного в практической работе, можно выделить разработки «Чудеса из ткани своими руками» М.Н.Нагибиной [7, с.78], «Рисование нить» Н.А.Сергеевой [9, с. 16], направленные на активизацию спонтанной речи, стимулированию мозговой психической активности, что вкупе с другими методическими разработками можно использовать в образовательном процессе старших дошкольников. В процессе проведения подобного рода занятий необходимо помнить, что ведущей деятельностью в этом возрасте является игра. Таким образом, основные упражнения должны быть представлены в игровой форме, чтобы поддерживать интерес детей на занятии. При этом целесообразно такие упражнения сопровождать сказками и историями, иллюстрирующими те предметы, с которыми происходит работа (нити, наперсток и т.д.). Каждый этап работы по развитию мелкой моторики детей должен сопровождаться личным показом педагога правильного выполнения упражнения и подробной инструкцией. При этом необходимо оказывать помощь тем детям, которые справляются с заданием хуже других, не травмируя их психику, а словно бы между прочим выбирая такого ребенка для показа правильного выполнения упражнения другим детям. Таким образом, занятия по развитию мелкой моторики детей, построенные с использованием игровых форм упражнений для пальцев рук, сопровождающиеся рассказыванием педагогом занимательных историй, связанных с используемыми в ходе занятий инструментами (нити, вата, карандаши и т.д.), эффективны для коррекции речи детей не только при выраженных патологиях, но и при нормальном развитии, оказывают продуктивное воздействие на уровень интеллектуального и личностного роста. Поэтому подобного рода упражнения необходимо включать в обязательные занятия для ДОО и логопедических кабинетов, знакомить с ними родителей для организации домашних занятий с детьми.

Список литературы

1. Гаврилина, С.Е. Развиваем руки, чтобы и писать и красиво рисовать / С.Е. Гаврилина, Н.Л. Долбишева А.Ю., Куров В. Н. Куров, М., 2013. - 180 с.
2. Лапина, В.Ю., Решетникова М.В., Воробьева Г.Е. развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи /В.Ю.Лапина // Современные тенденции развития науки и технологии. – 2015. – №6. – С. 100-102.
3. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования /А.Р.Лурия. - М.: Академия, 2012. – 84 с.
4. Любина, Г.А. Рука развивает мозг / Г.А. Любина. О.В. Желонкина Ребёнок в детском саду. - 2013.- № 4. – С. 33-35.
5. Мельникова, С.С. Развитие мелких мышц пальцев и кисти руки /С.С.Мельникова // Начальная школа – 2014 – №8 – с. 13-14.
6. Министерство здравоохранения российской Федерации. Официальный сайт [Электронный ресурс] // <https://www.rosminzdrav.ru>. (дата обращения: 03.03.2017)
7. Нагибина, М.Н. Чудеса из ткани своими руками. Популярное пособие для родителей и педагогов /М.Н.Нагибина. – Ярославль: Академия развития, 2013. – 208 с.
8. Пальчиковые игры [Электронный ресурс] // <http://www.roditeli-info.ru/index.php/mama-pages/10-willbesmarty/33-finger-play> (дата обращения: 03.03.2017).
9. Сергеева Н.А. Игра света и тени в работе учителя-дефектолога с дошкольниками [Текст] // Вестник педагога искусств. 2015. - №1 (1). – С. 15-18.
10. Филичева Т.Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи [Текст] // Специальное образование. – 2-12. - №1. – С. 139 - 150.
11. Шайгардова Г.Р. Особенности развития мелкой моторики кисти руки, ее роль в развитии речи у дошкольников. Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс] // <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/03/05/osobennosti-razvitiya-melkoj-motoriki-kisti-ruki-ee-rol-v-razviti> (дата публикации: 05.03.2015).

*Чепелева Е.И., магистрант НИУ БелГУ
Научный руководитель: Волошина Л.Н.,
д-р пед.наук, профессор НИУ БелГУ
г. Белгород*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Культура здоровья личности является важнейшей качественной характеристикой уровня развития, способом и мерой реализации сущности сил, способностей; она предстает в процессе воспитания как преемственное освоение различных сфер жизнедеятельности, что возможно лишь при развитии

ее социальной активности. При этом формируется не только потребность в тех или иных видах активности, но и умение их реализовать, что является одним из основных направлений становления культуры современной конкурентоспособной личности педагога.

Индивидуализация общественной и экономической жизни России, глубокие противоречия, наслоившиеся в идеологии, культуре, образовании, предъявляют качественно новые требования к уровню культуры здоровья педагогов.

Как отмечает Л.Н. Волошина, «В настоящее время культура здоровья и здоровьесбережение осмысливаются как значимый феномен социального бытия, обусловленный как современными культурными дискурсами, так и не в меньшей степени социальными институтами, технологиями и приобретает значение сложного социокультурного явления» [1, с. 126].

Нарастающий информационный поток и, как следствие, интенсификация педагогической деятельности еще больше обострили проблему здоровья, его сохранности и укрепления. Согласно исследованиям (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Е.Н. Литвинов, Л.И. Лубышева, В.И. Лях, А.П. Матвеев, В.Д. Сонькин и др.) ведущими среди причин, неблагоприятно влияющих на состояние здоровья педагогов, являются: неправильный образ жизни, выражающийся в гиподинамии, чрезмерной профессиональной нагрузке, неправильном питании, а также отсутствие знаний о здоровье и здоровом образе жизни у всех участников образовательного процесса и в том числе педагогов, отсутствие системности в процессе формирования культуры здоровья.

Проблемой формирования здорового образа жизни педагогов занимаются ученые из различных областей знаний: медицины и физиологии (В.Н. Дубровский, Ю.П. Лисицын, Б.Н. Чумаков), психологии (О.С.Осадчук), экологии (З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд) и педагогики (В.Г. Алямовская, Г.К.Зайцев, Ю.Ф. Змановский, М. Лазарев, О.В. Морозова, Т.В. Поштарева, Л.Г. Татарникова, О.Ю. Толстова, О.С. Шнейдер и др.). Интерес ученых к поставленной проблеме не случаен. Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют особенности развития государства и общественное мнение, экологическая обстановка, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания.

В работах Л.Н. Волошиной, культура здоровья – это не только информированность в области здоровьесбережения, достигаемая в процессе обучения, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих.

В процессе исследования проблемы воспитания культуры здоровья и ценностного отношения к здоровью у педагогов было выявлено противоречие между потребностью современного общества в личности, способной к осознанию ценности своего здоровья, обладающей здоровыми жизненными

навыками и несколько стихийным несистемным их формированием у педагогов.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с №14 города Белгорода. В исследовании приняли участие 32 педагога МБДОУ (воспитатели и педагоги дополнительного образования).

Для изучения состояния культуры здоровья педагогов мы использовали следующие методики:

1. Анкета А. М. Лощакова «Культура здоровья педагога» (адаптирована для работы с действующим педагогическим коллективом).

Данная анкета позволяет оценить состояние ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов культуры здоровья педагогов.

2. Методика «Неоконченные предложения. Картина моего здоровья» (автор В.А. Деркунская).

Цель данной методики изучить особенности ценностного отношения педагогов к своему здоровью и здоровью человека, здоровому образу жизни.

3. Методика «Здоровье и болезнь» (авторы О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов). Рисуночная методика направлена на выявление степени сформированности представлений о здоровье и болезни, характера их эмоционального отношения к проблемам здоровья. Цель: определить степень сформированности представлений о здоровье и характер эмоционального отношения к проблемам здоровья.

Анализ результатов Анкета А. М. Лощакова «Культура здоровья педагога» позволил установить следующее. Были выявлены следующие информационные потребности педагогов в вопросах здоровья. Как показали результаты проведенного опроса, 47,7% сотрудников испытывают потребность в информации по данному направлению. В первую очередь педагоги не владеют информацией по таким вопросам, как «основные виды и направления профилактики заболеваний в образовательных учреждениях» - 4,7% (в основном это молодые сотрудники), «профилактика различных инфекционных и неинфекционных заболеваний» - 7,0%, «принципы рационального питания» - 8,0%, «понятие о стрессе и его фазах» - 18,0%, «формирование здорового образа жизни дошкольников» - 10,0%.

Среди источников получения информации будущими педагогами были названы средства массовой информации - 72,0%; медицинские работники - 54,0%; кафедры ВУЗа при изучении учебных дисциплин — 27,5%; научно-методическая литература — 45,0%; друзья (подруги) и родители - 27,5%. Что приятно, интернет в качестве источников информации оказался на одном из последних мест.

Наибольшим доверием в качестве источников информации у педагогов пользуются: друзья (подруги) и родители – 25,0%; научно-методическая литература – 45,0%; медицинские работники - 85,7%; средства массовой информации - 10,0%; кафедры ВУЗа при изучении учебных дисциплин - 10,9%. При анализе качества поступающей информации виден диссонанс между

показателями частоты использования информационного источника и положительной оценкой качества информации.

В качестве причин, мешающих искать качественную информацию, педагоги указывают: недостаток времени (90,0 %), занятость в процессе работы (75,0%), недостаток опыта (17,0%) (молодые специалисты), недостаток собственно качественной информации (25,0%).

Всегда критически оценивают полученную информацию 40,5% респондентов, принимают «на веру» всю информацию всего 2,5%, 57,0% педагогов избирательно относятся к информации, которую получают.

Таким образом, обнаружена гетерохронность в развитии отдельных компонентов культуры здоровья, которую необходимо учитывать в педагогическом процессе.

Частота распространенности высокого уровня культуры здоровья составила: 27,0% - в структуре ценностно-мотивационного, 20,0% - в структуре рефлексивного, 15,0% - в структуре деятельностного и 19,0% - в структуре когнитивного компонентов.

Подтверждают эти данные результаты методики «Неоконченные предложения. Картина моего здоровья» В.А. Деркунской. Данные этой методики важны еще и с учетом того, что педагог выступает в качестве образца для детей, с которыми он работает. Анализ ответов показал, что только 47,0% педагогов серьезно и содержательно подходят к анализу вопросов о своем здоровье, выражают адекватное отношение к опасным для здоровья ситуациям и представляют направленность желаний в вопросах повышения уровня культуры здоровья. 28% педагогов демонстрируют средний уровень развития данных показателей и 25% - низкий. Данные методики показывают, что работы только 57% педагогов отражают высокую степень сформированности представлений об этих понятиях. 43% педагогов выполнили работу с формальной точки зрения верно, но без эмоционального погружения в проблему, тем самым демонстрируя свой недостаточно высокий уровень развития культуры здоровья.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают актуальность проблемы культуры здоровья педагогов. Педагог в современном дошкольном образовательном учреждении выступает как образец для всех участников образовательного процесса, но при этом сам не всегда демонстрирует достаточный уровень культуры здоровья.

Результаты нашего исследования показывают, что педагоги не всегда достаточно замотивированы в вопросах формирования культуры здоровья, только часть педагогического коллектива демонстрирует готовность рефлексировать, активно включаться в деятельность по повышению культуры здоровья (собственного и других участников образовательного процесса) и повышать свой уровень образования в данном вопросе.

Список литературы

1. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установка /О.С. Васильева, Ф.Р.Филатов– М.: Академия, 2001. – 298 с.

2. Волошина, Л.Н. Теория и практика развития здоровьесберегающего образовательного пространства в комплексе «дошкольное учреждение – педагогический колледж»: монография /Л.Н. Волошина – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.
3. Волошина, Л.Н. Здоровье ориентированная образовательная система как феномен современной теории и практики социального воспитания /Л.Н. Волошина, О.В. Демидович //Вестник КГУ им. Некрасова, 2012. - Том 18. – С. 126 – 129.
4. Волошина, Л.Н. Представления современного ребенка-дошкольника о здоровье и здоровом образе жизни /Л.Н. Волошина, Л.П. Кудаланова //Фундаментальные исследования, 2012. - №3-2 – С. 269 – 272

*Чичиланова О.А. , магистрант ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Евтушенко И.Н.,
канд.пед.наук, доцент кафедры ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ПРЕДМЕТНО - РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту Дошкольного образования Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Для детей младенческого и раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

Очень важное значение при формировании высших психических функций у ребенка имеет организация предметно - пространственной развивающей среды, она создает возможности для расширения взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками и позволяет включить в познавательную деятельность одновременно всех детей группы, в ней дети реализуют свои способности.

Развивающая предметно-пространственная среда является важным фактором сенсорного развития детей раннего возраста. Чтобы ребенок развивался полноценно, необходимо создать такие условия, чтобы дети воспринимали яркий, насыщенный впечатлениями мир. Сенсорное развитие детей раннего возраста является основой интеллектуального развития, усвоение сенсорных эталонов помогает в дальнейшем ребенку овладеть знаниями, умениями и приобрести необходимые навыки [8].

Одним из основных условий организации процесса знакомства с различными свойствами предметов и явлений является развивающая предметно-пространственная среда. Анализ литературы позволил нам, вслед за

Н.В. Нищевой, под предметно-пространственной средой понимать: систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его духовного и физического развития [8].

При организации предметно - пространственной развивающей среды в групповом помещении группы раннего возраста нужно учитывать, что дети плохо реагируют на пространственные изменения обстановки и предпочитают в этом смысле стабильность, в связи с чем не следует часто переставлять мебель в группе, менять местоположение и количество развивающих центров. Пространственная организация среды должна одновременно и обеспечивать безопасность, и стимулировать двигательную активность. В центре группового помещения рекомендуется оставлять свободное место для езды на трехколесном велосипеде, катания в большом грузовике, катания кукол в коляске, сооружения модульных конструкций. В группе должны быть 2-3 больших надувных мяча, средние и мелкие мячи, ленты на колечках, обручи, игрушка - кольцоброс. С учетом того, что в этом возрасте у детей формируются сенсорные способности, в группе необходимо иметь достаточное количество постоянно заменяемых звучащих игрушек и предметов-заместителей [2].

Дети раннего возраста предпочитают крупные яркие игрушки, которые должны быть сделаны из различных материалов чистых цветов и несложных форм. Для этой цели рекомендуется подбирать естественно окрашенные игрушки, так как у детей формируется первичные представления об окружающем. Помня о том, что развитие речи непосредственным образом связано с развитием мелкой моторики, педагогам следует оснащать развивающую среду большим количеством игр и пособий для развития мелкой моторики.

У детей раннего возраста формируются первичные представления о богатстве и многообразии предметного мира, назначении и функциях предметов ближайшего окружения, поэтому в групповом помещении обязательно создается центр экспериментирования: место, приспособленное для игр с водой и песком, для проведения первых опытов и экспериментов.

Дети этого возраста предпочитают игры не "вместе", а "рядом", для чего также должны быть созданы условия, при этом начинающееся формирование коммуникативных навыков в игре предполагает создание обстановки для сюжетно- ролевых игр. Особое значение в младшей группе необходимо уделять играм - драматизациям и театрализованным играм, проводимым, конечно, пока на самом элементарном уровне. Это требует должного оборудования для обыгрывания сказок "Репка", "Куричка Ряба", "Волк и козлята".

В младшей группе обязательно оборудуется уголок "Учимся говорить", оснащенный наборами игрушек и комплектами картинок для уточнения произношения в звукоподражаниях, уточнения произношения гласных и согласных раннего онтогенеза, наборами игрушек для проведения артикуляционной и ритмической гимнастики, подборками предметных

картинок по изучаемым лексическим темам, так как ведется активная работа по накоплению, уточнению и расширению словаря дошкольников.

В группе раннего возраста рекомендуется создать особую сенсорную зону, содержащую игрушки и пособия для совершенствования чувственного опыта детей, формирование перцептивной деятельности, знакомства с разными способами обследования предметов, развитие слухового и зрительного внимания и восприятия, наглядно - действенного и наглядно - образного мышления, формирования первичных представлений о цвете и форме предметов, а также уголок с пособиями для развития моторной сферы. Обязательно должны быть оборудованы отдельные уголки с развивающими играми и игрушками для мальчиков и девочек. Кроме того, также должны быть наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки, конструкторы, мозаики, кубики, пирамидки, матрешки и другие сборные игрушки, настольный материал для обыгрывания предусмотренных программой сказок [5].

Остановимся подробнее на центре сенсорного развития:

- звучащие игрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, звучащие мячики и волчки)
- звучащие игрушки-заместители (маленькие пластиковые коробочки с различными наполнителями)
- маленькая настольная ширма
- книжки раскладушки "Узнай по голосу" или крупные предметные картинки с изображениями животных и птиц.
- книжки раскладушки "Что это?" или крупные предметные картинки с изображениями звучащих игрушек и предметов.
- лото "Цветные фоны" с простыми предметными картинками и изображениями геометрических фигур, окрашенных в четыре основных цвета (красный, желтый, зеленый, синий).
- игра "Раскрась картинку" (контурные изображения предметов и объектов и фишки четырех основных цветов).
- палочки Кюизенера, блоки Дьенеша.
- занимательные игрушки для развития тактильных ощущений (плоскостные фигурки животных с различными поверхностями - меховой, бархатной, шелковой, наждачной).
- "Волшебный мешочек" с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.
- Рамки - вкладыши для раскладывания предметов по размеру [5,с83].

Таким образом, предметно-пространственная развивающая среда в детской дошкольной организации стимулирует развитие самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе и должна представлять собой хорошо оборудованные полузамкнутые микропространства для игр детей поодиночке или небольшими подгруппами. Не следует перегружать уголки, так это затрудняет выбор игр ребенком, лучше менять оборудование раз в неделю. Неформальное общение со сверстниками и педагогом при игровом взаимодействии положительно влияет на его

интеллектуальное развитие в целом, так как осуществляется в форме игры, интересной ребенку, предоставляющей ему полную свободу действий.

Список литературы

1. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. - СПб.: ООО "Издательство ДЕТСТВО - ПРЕСС", 2011. - 528 с.
2. Дыбина, О.В., Пенькова, Л.А., Рахманова, Н.П. Моделирование развивающей предметно пространственной среды в детском саду: Методическое пособие /Под ред.О.В.Дыбиной. -М.: ТЦ Сфера,2015.-128с.
3. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет: Учеб.- метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и семейн. воспитания/ Г.Г.Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева и др. - 5-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2003. - 253с.
4. Пилюгина, Э.Г. Сенсорные способности малыша: развитие восприятия цвета. формы и величины у детей от рождения до трех лет/ Э.Г. Пилюгина.- М.:Мозаика - Синтез,2005.-117 с.:ил
5. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации /Сост. Н.В. Нищева. - СПб., "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2006. - 128 с.,ил.
6. Психологические аспекты образовательного процесса в раннем возрасте: учебное пособие/ Автор - составитель: Г.А. Рябова.- Челябинск, 2012.-90с
7. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования; под ред. Т.Н. Дороновой и Т.Е. Ерофеевой. -М.: Обруч, 2010. - 304с.
8. Хардина, М.О., Евтушенко, И.Н. Предметно-пространственная среда с элементами педагогической системы Марии Монтессори как условие сенсорного развития детей раннего возраста / М.О. Хардина, И.Н. Евтушенко // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции. 2016-. С. 441-444.
9. Хрестоматия по детской психологии. Учебное пособие для студентов: Сост.и ред. Г.В.Бурменская.-М.: Институт практической психологии, 1996. - 264с

*Чичиланова О.А. , магистрант ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Евтушенко И.Н.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ВОСПИТАНИЕ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТ

Согласно мнению специалистов, сенсорное развитие, с одной стороны, является фундаментом для общего умственного развития малыша, а с другой

стороны, имеет совершенно самостоятельное значение, как способ развития у детей ощущений, восприятий и представлений. И именно ранний возраст является наиболее благоприятным для накопления и систематизации представлений об окружающем мире и совершенствовании деятельности органов чувств ребенка.

В каждом возрастном периоде перед сенсорным воспитанием стоят свои задачи, формируется определенное звено сенсорной культуры. Чтобы ребенок развивался полноценно, необходимо создать такие условия, чтобы дети воспринимали яркий, насыщенный впечатлениями мир. Сенсорное развитие детей раннего возраста является основой интеллектуального развития, усвоение сенсорных эталонов помогает в дальнейшем ребенку овладеть знаниями, умениями и приобрести необходимые навыки [8].

На первом году жизни основная задача состоит в предоставлении ребенку достаточного богатства и разнообразия внешних впечатлений, развитии внимания к свойствам предметов.

На втором третьем году жизни задачи сенсорного воспитания существенно усложняются. У ребенка раннего возраста начинают накапливаться представления о цвете, форме, величине и других свойствах предметов. Важно чтобы эти представления достаточно разнообразными.

Дети третьего года жизни уже могут выполнять элементарные продуктивные действия (выкладывание мозаики, нанесение цветowych пятен, складывание простейших предметов из строительного материала). К трехлетнему возрасту завершается подготовительный этап сенсорного воспитания ребенка и далее начинается организация систематического усвоения им сенсорной культуры.

Виды сенсорных ощущений

Сенсорные ощущения классифицируются на: визуальные (зрительные); осязательные; обонятельные; слуховые; вкусовые. Именно в соответствии с ними у ребенка формируются понятия о: размере; форме; цвете; звуках; вкусе; запахе. Основными задачами сенсорного развития детей являются: формирование правильных сенсорных эталонов; формирование правильных перцептивных реакций (чувственных восприятий); приобретение навыков самостоятельно применения системы эталонов и верного реагирования на перцептивные процессы.

Важно понимать, что сенсорное воспитание ребенка должно учитывать его возрастные особенности. При нормальном развитии дети до шести месяцев, как правило, наблюдают за перемещением предметов, совершают хватательные движения, проявляют интерес к ярким игрушкам и громким звукам. Со временем малыш начинает интересоваться запахами и вкусами.

Для возраста 2-3 лет:

- понимание и способность назвать 6 цветов, а также правильно подбирать их по образцу;
- ориентирование в 3-5 контрастных величинах (размерах);
- умение собирать цветную пирамидку из 6-8 колец разного размера;

- способность правильно сформировать целый объект из 4-х частей (разрезанный рисунок, складные кубики);
- умение четко различать объемные предметы по форме (куб, шар, пирамида и т.д.), и плоские по очертанию (квадрат, треугольник, ромб, круг);
- умение рисовать в рамках листа короткие и длинные линии разного расположения [5, 56].

Задачи образовательной деятельности на примере основной образовательной программы дошкольного воспитания "ДЕТСТВО"
(Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А Михайлова)

Образовательная область "Познавательное развитие"

Третий год жизни.

1. Поддерживать интерес и активные действия детей с предметами, геометрическими телами и фигурами, песком, водой и снегом.

2. Формировать представления о сенсорных свойствах и качествах предметов окружающего мира, развитии разных видов детского восприятия: зрительного, слухового, осязательного, вкусового, обонятельного.

3. Формировать обследовательские действия в первоначальном виде; учить детей выделять цвет, форму, величину как особые признаки предметов, сопоставлять предметы между собой по этим признакам, используя один предмет в качестве образца, подбирая пары, группы.

4. Поддерживать положительные переживания детей в процессе общения с природой: радость, удивление, любопытство при восприятии природных объектов.

5. Содействовать запоминанию и самостоятельному употреблению детьми слов — названий свойств (цвет, форма, размер) и результатов сравнения по свойству (такой же, не такой, разные, похожий, больше, меньше). Содержание образовательной деятельности Дети 2—3-х лет осваивают простейшие действия, основанные на перестановке предметов, изменении способа расположения, количества, действия переливания, пересыпания. При поддержке взрослого использует простейшие способы обследования; сравнение предметов по свойству, определение сходства — различия. Ребенок подбирает пары, группирует по заданному предметно образцу (по цвету, форме, размеру). Дети осваивают простейшие умения в различении предэталонов (это как мячик; как платочек). Начинают пользоваться эталонами форм (шар, куб, круг). Различают среди двух-трех большие и маленькие предметы, длинные и короткие, высокие и низкие при условии резких различий. Проявление интереса к количественной стороне множеств предметов. Различение и показ, где один предмет, где много, находят и называют один, два предмета. Освоение цветов спектра, использование в собственной речи некоторых слов- названий цвета, часто без соотнесения с данным цветом. Освоение фигур (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник, звезда, крест), подбор по образцу, «опредмечивание» фигуры. Различение по величине, сравнение трех предметов по величине.

Результаты образовательной деятельности

Достижения ребенка (Что нас радует) Ребенок с интересом и удовольствием действует со взрослым и самостоятельно с предметами, дидактическими игрушками и материалами. Успешно выделяет и учитывает цвет, форму, величину, фактуру и другие признаки предметов и явлений при выполнении ряда практических действий. Группирует в соответствии с образцом предметы по цвету, форме, величине и другим свойствам при выборе из четырех разновидностей. Активно использует «опредмеченные» слова-названия для обозначения. Начинает пользоваться общепринятыми словами-названиями цвета, часто еще в отрыве от конкретного предмета (синим он может называть и желтый, и зеленый предметы). Использует разнообразные обследовательские действия.

Вызывает озабоченность и требует совместных усилий педагогов и родителей

Ребенок пассивен в играх с предметами разной формы, размера, не пользуется действиями, показывающими увеличение или уменьшение, сопоставление, сравнение. Выполняет аналогичное только в совместной со взрослым игре. В основном раскладывает, перекладывает предметы безрезультатно, словами, обозначающими название форм, размеров, чисел, не пользуется. У ребенка отсутствует интерес к действиям с предметами и дидактическими игрушками как вместе со взрослым, так и самостоятельно. Малыш не способен найти по образцу такой же предмет, составить группу из предметов по свойству. У ребенка отсутствует стремление учитывать свойства предметов в продуктивной деятельности. Малыш не понимает слов, обозначающих основные свойства и результаты сравнения предметов по свойству. У ребенка недостаточно развиты обследовательские умения и поисковые действия.

Таблица 1

Сотрудничество взрослого и ребенка в процессе воспитания сенсорной культуры (на примере основной образовательной программы дошкольного воспитания «ДЕТСТВО» Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А Михайлова)

Взрослый	Ребенок
<p>Создать условия для обогащения чувственного опыта детей, их представлений о многообразии свойств предметов окружающего мира, стимулировать развитие различных видов детского восприятия: зрительного, слухового, осязательного, вкусового обонятельного.</p> <p>Поддерживать и развивать интерес детей к совместному со взрослыми и самостоятельному обследованию предметов, разнообразным действиям с ними.</p> <p>Знакомить с различными видами сенсорных эталонов (представления о цветах спектра, геометрических фигурах, отношениях по величине) и способами обследования предметов (погладить,</p>	<p>Ребенок проявляет интерес к предметам ближайшего окружения, их свойствам, рассматривает, обследует предметы, по разному действует с ними по предложению взрослого или по собственной инициативе в течении 3-5 минут.</p> <p>С удовольствием включается в деятельность экспериментирования, организованную, взрослым, проявляя эмоции радостного удивления и словесную активность в процессе познания свойств и качеств предметов.</p> <p>Способен целенаправленно наблюдать за объектами в процессе организованного восприятия, внимателен к словам взрослого, действует по правилу.</p> <p>Умеет выполнять простейший сенсорный</p>

<p>надавить, понюхать, прокатить, попробовать на вкус, обвести пальцем контур); содействовать запоминанию и использованию детьми слов - названий сенсорных эталонов и обследовательских действий</p> <p>Формировать умение сравнивать предметы по основным свойствам (цвету, форме, размеру), устанавливая тождество и различие; подбирать пары и группы предметов на основе сходного сенсорного признака.</p>	<p>анализ, выделяя с помощью взрослого наиболее ярко выраженные в предметах качества и свойства.</p> <p>Понимает слова, обозначающие свойства предметов и способы обследования, пытается использовать их в своей речи.</p> <p>Стремится адекватно передать отношение цветов, размеров и форм в изобразительной и конструктивной деятельности. [1, с67]</p>
--	--

Таким образом, ребенок к 3 годам различает предметы по цвету, величине, выделяет различие в их пространственном расположении, тонко дифференцирует звуки и тембр человеческого голоса, узнает знакомые мелодии. На третьем году жизни он начинает обозначать сенсорные свойства пояснениями, опредмечивать их названия.

Список литературы

1. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. - СПб.: ООО "Издательство ДЕТСТВО - ПРЕСС", 2011. - 528 с.
2. Дыбина, О.В., Пенькова, Л.А., Рахманова, Н.П. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: Методическое пособие /Под ред.О.В.Дыбиной. - М.: ТЦ Сфера,2015.-128с.
3. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет: Учеб.- метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и семейн. воспитания/ Г.Г.Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева и др. - 5-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2003. - 253с.
4. Пилюгина, Э.Г. Сенсорные способности малыша: развитие восприятия цвета. формы и величины у детей от рождения до трех лет/ З.Г. Пилюгина.- М.:Мозаика - Синтез,2005.-117 с.:ил
5. Психологические аспекты образовательного процесса в раннем возрасте: учебное пособие/ Автор - составитель: Г.А. Рябова.- Челябинск, 2012.-90с
6. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования; под ред. Т.Н. Дороновой и Т.Е. Ерофеевой. -М.: Обруч, 2010. - 304с.
7. Хардина, М.О., Евтушенко, И.Н. Предметно-пространственная среда с элементами педагогической системы Марии Монтессори как условие сенсорного развития детей раннего возраста / М.О. Хардина, И.Н. Евтушенко // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции. 2016-. С. 441-444.

8. Хрестоматия по детской психологии. Учебное пособие для студентов: Сост.и ред. Г.В.Бурменская.-М.: Институт практической психологии, 1996. – 264 с.

*Шапошникова П.Э., студентка НИУ БелГУ
Научный руководитель: Локтева А.В.,
канд.психол.наук, доцент НИУ БелГУ
г. Белгород*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ФОНЕ НАРУШЕНИЙ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В.С. Мухина определяет самосознание следующим образом: «самосознание представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев. Структуру самосознания личности формируют идентификация с телом, именем собственным, самооценка, выраженная в контексте притязания на признание, половая идентификация, представление себя в аспекте психологического времени и оценка себя в рамках социального пространства личности» [6, с. 55].

Проблема самосознания личности была разносторонне изучена многими отечественными психологами: В.В. Столиным, И.И. Чесноковой, И.С. Коном, А.Г. Спиркиным, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, В.С. Мерлином, С.Л. Рубинштейном и др.

Впервые вопрос самосознания в отечественной психологии был поставлен Л.С. Выготским. Он трактовал самосознание как генетически более высшую форму сознания, основанную на развитии речи, произвольности и самостоятельности [2, с.253].

У детей дошкольного возраста в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Опыт деятельности ребенка разнообразен, как и общение со взрослыми и сверстниками. Поэтому данные о своих возможностях постепенно накапливаются. Благодаря связи между индивидуальным опытом ребенком и опытом общения происходит формирование образа самого себя. В процессе общения с людьми, сравнивая себя с ними, а также сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе [3, с.105].

Важно отметить, что именно в дошкольном возрасте складывается наиболее сложная часть самосознания – самооценка. При этом самооценка напрямую зависит от того, как ребенка оценивает взрослый. Отрицательные оценки влияют на формирование заниженной самооценки, а завышенные

приводят к преувеличению действительных результатов. Поэтому, чем правдивее оценка взрослого, тем точнее ребенок будет оценивать результат своих действий [5, с.54].

Также в этот период развития личности ребенка формируется не менее важный компонент самосознания – осознание себя во времени. Изначально ребенок живет лишь настоящим, но с накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого и будущего. Так, ребенок старшего дошкольного возраста просит взрослых рассказать о том, как он был маленьким, и с не меньшим удовольствием фантазирует о том, как пойдет учиться в школу и кем станет, когда вырастет [9, с.5].

«Социальная» структура, развиваясь из половой идентификации, в будущем становится собирательным социальным образом личности в окружающем мире. Она представляет собой соединение в такой образ результатов опыта отождествления с разными социальными ролями (я - ученик, я - сын, я - друг и т.п.), которые выдвигает общество [6, 113].

Осознание ребенком самого себя появляется к концу дошкольного возраста, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений со взрослым (то есть теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький) [9, с.16].

Выделяют следующие особенности развития самосознания на этапе дошкольного возраста: возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника; происходит оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя; формируется осознание своих физических возможностей, умений, нравственных качеств; образуется правильная дифференцированная самооценка, самокритичность; появляется способность мотивировать самооценку [4, с.152].

Но если у ребенка наблюдаются нарушения интеллектуального развития, в том числе и его задержке, формирование самосознания протекает медленнее, чем у здоровых детей и более специфично. Наиболее подробная характеристика особенностей самосознания детей с задержкой психического развития представлена в исследованиях Н.Л. Белопольской и Е.С. Слепович.

Н.Л. Белопольская выявила ряд отличительных особенностей в развитии самосознания детей с нарушением интеллектуального развития. Используя авторскую методику, направленную на оценку половозрастной идентификации, автор выявила ряд фактов. Ею было установлено, что дошкольники с ЗПР могут идентифицироваться с образами прошлого, настоящего и будущего, но не могут выстроить полную возрастную последовательность. А также, Н.Л. Белопольской было выявлено, что только малая часть дошкольников с ЗПР ориентирована на будущее, выбирая в качестве предпочтительного образ либо школьника, либо взрослого. Нормально развивающиеся дети выбирают такие образы в большинстве случаев. Часть же детей с ЗПР останавливает свой выбор на образе себя настоящего или даже младенца. Специфика выбора имеет прогностическое значение для перспектив компенсации задержки в первые годы школьного обучения. Дети, не обнаруживавшие признаков наличия

мотивирующих представлений, в последующем демонстрировали худшую динамику развития [1, 49].

Кроме этого дети с ЗПР оказывались способными понимать смысл рассказов морального содержания лишь при персонифицированном предъявлении. Это расценивалось Н.Л. Белопольской как свидетельство их возможности действовать в плане эмоционального воображения и способности идентифицироваться с персонажем. Можно предположить, что понимание таких рассказов следует рассматривать и как способность транслировать простые социальные нормы, вставать на позицию участника межличностного взаимодействия [1, 50].

В многочисленных работах Е.С. Слепович обнаружено, что у дошкольника с ЗПР представления о себе являются недостаточно обобщенными и определенными в содержательном плане высказываний о наборе конкретных действий в конкретной ситуации, а также из недифференцированных суждений-штампов оценочного характера. Дети чаще всего транслируют суждения взрослых. Ценностные ориентации детей не касаются индивидуально-психологических качеств, имеют прагматическую направленность. Дошкольники с нарушениями интеллекта не способны дифференцировать себя от окружающего предметного мира.

Понимание моральных норм поведения у старших дошкольников с ЗПР носит аморфный характер: несоответствующие моральным правилам решения поведенческой задачи в недостаточно очевидной ситуации зачастую осознаются как социально приемлемые. Регуляция поведения этих детей моральными нормами связана с пониманием ими ситуации - в однозначной ситуации они чаще руководствуются нормой. Е.С. Слепович связывает этот факт с существенными недостатками эмоционального воображения [9, с.34].

Актуальность нашего исследования определена недостаточной изученностью особенностей самосознания и его значимостью для психического развития старших дошкольников с ЗПР на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата.

Исследовательская работа была осуществлена в ОГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» Белгородской области, с. Веселая Лопань в 2017 году. В психодиагностическом исследовании приняли участие 13 дошкольников, имеющих задержку психического развития на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата различной этиологии.

Для анализа некоторых аспектов формирования самосознания у дошкольников с ЗПР на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата были выбраны данные методы: теоретические, организационные методы (сравнительный), эмпирические методы (измерение, наблюдение, психодиагностические методики), методы интерпретации.

Для диагностики некоторых аспектов формирования особенностей самосознания у дошкольников с ЗПР на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата мы использовали следующие психодиагностические методики:

- 1) Методика «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной;
- 2) Методика «Лесенка» В.Г. Щур;
- 3) Методика «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской.

Методика «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной предназначена для изучения осознания детьми таких нравственных норм как доброта-злость, щедрость-жадность, трудолюбие-лень, правдивость-лживость. По результатам исследования были получены следующие результаты: 46% испытуемых оказались способны верно характеризовать нравственную норму, правильно оценивать поведение детей и при этом мотивировать свою оценку. Вследствие чего, мы можем предположить, что дети хорошо различают положительные и отрицательные формы поведения и способны объяснять свою позицию. 15% исследуемых знакомы с нравственными нормами, могут правильно оценить поведение детей, но объяснить свою оценку не способны. И 39 % детей из выборки не смогли сформулировать нравственную норму и оценить поведение детей из прочитанных им историй, даже при предъявлении рассказов в персонифицированной форме. Это может означать, что детям сложно взаимодействовать с точки зрения нравственных понятий, так как их понимание для исследуемых недоступно.

Методика «Лесенка» В.Г. Щур направлена на изучение самооценки. Изучив особенности самооценки детей с ЗПР на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата с помощью методики «Лесенка» нам удалось выявить, что 84% детей имеет завышенный уровень самооценки, у 8-ми % детей самооценка находится на адекватном уровне, и у 8-ми % респондентов уровень самооценки является заниженным.

Неадекватная завышенная самооценка является наиболее типичной для старшего дошкольного возраста, так как ребенку еще трудно отделить свои умения от собственной личности. Для ребенка признать, что он что-то умеет делать хуже других, тоже самое, что считать себя хуже сверстников. Кроме этого, можно предположить, что завышенная самооценка может носить гиперкомпенсаторный характер у детей с ЗПР.

Целью методики «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской является оценка возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус.

Исследование половозрастной идентификации испытуемых с помощью методики «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской позволило сделать следующие выводы: для 73% исследуемых детей с ЗПР на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата характерен низкий уровень половозрастной идентификации. Данные испытуемые неверно идентифицировали принадлежность к своему возрасту и полу, допускали ошибки в установлении возрастной последовательности или совсем не могли ее установить, в качестве «я идеального» выбирали младенческий возраст. У 9% детей из выборки выявлен крайне низкий уровень, данные испытуемые не справились с установлением возрастной последовательности, неверно идентифицировали себя. У 18% уровень половозрастной идентификации

является недостаточным. Дети с данным уровнем выраженности изучаемой характеристики делали ошибки в установлении возрастной последовательности, в качестве «я идеального» выбирали более младший возраст. Полученный результат подтверждает результаты исследования Н.Л. Белопольской, которой были обнаружены схожие особенности самосознания детей с нарушениями интеллектуального развития.

Таким образом, исследование сферы самосознания у детей с ЗПР на фоне нарушений опорно-двигательного аппарата позволило выявить следующие особенности: большинство детей способны оценить нравственную норму, поведение других; практически все дети, принявшие участие в исследовании, имеют неадекватно завышенную самооценку; для большей части старших дошкольников с ЗПР характерен низкий уровень половозрастной идентификации.

Список литературы

1. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. - М.: -1999. - 147 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. Собр. сочинений. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5— 361
3. Гармаева, Т. В. Особенности эмоциональной сферы и самосознания в контексте становления личности дошкольника / Т.В. Гармаева // Психолог в детском саду. – 2004. – № 2. – С 103-111.
4. Грушева, О.А. Особенности самосознания в дошкольном возрасте / О.А. Грушева // Наука и современность. – 2015. №37-1. – С. 151-155.
5. Лебеденко, Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности / Е.Н. Лебеденко // Вып. 2. Кто Я? Методическое руководство. – М.: Прометей; Книголюб, 2007. – 54 с.
6. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина Учебник для студ. вузов. - М.: Издательский центр «Академия». - 1998 - 456 с.
7. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович - М.: Педагогика, 1990.- 95 с.
8. Сухова, Е.И. Формирование личностной компетенции у детей старшего дошкольного возраста / Е.И. Сухова // Воспитание дошкольников. – 2012. – № 4. – С. 4-10.
9. Якобсон, С.Г. Становление ранних форм самосознания детей / С.Г. Якобсон, Л.Р. Адилова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 12

*Шариунова И.И., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

«Молодой специалист» – гражданин РФ в возрасте не старше 35 лет, имеющий законченное высшее (среднее, начальное) профессиональное образование, либо учащийся последнего курса образовательного учреждения высшего (среднего, начального) профессионального образования [6, с. 10].

Как показывает практика, многие молодые специалисты приходят в дошкольное учреждение не только не подготовленными к новой социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что вызывает существенные проблемы в их адаптации к профессиональной деятельности. Отрицательное влияние на процессы адаптации молодого специалиста оказывает и снижение авторитета и статуса воспитателя ДОО, а также уровня его моральной и материальной защищенности[5, с. 10].

Адаптация молодого специалиста к условиям жизни основана на взаимном изменении личности и ее окружения, это процесс, направленный на эффективное преодоление трудностей посредством успешного принятия решений и ответственности за их последствия, проявление инициативы.

На основе опроса молодых специалистов дошкольных учреждений Сургута нами были определены факторы, препятствующие их успешной профессиональной адаптации:

- недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности;
- отсутствие сопровождения молодого специалиста опытным коллегой;
- неадекватность образа профессионального будущего или его негативный характер;
- недостаточное владение современными технологиями дошкольного образования;
- непонимание стратегии построения карьеры в образовательном пространстве региона;
- слабая мотивация к постоянному профессиональному росту[10, с. 10].

Влияет на адаптацию молодого специалиста и требование приказа Минтруда России вступившего в силу в январе 2015 года об установлении профессионального стандарта «Педагог», регламентирующего педагогическую деятельность воспитателя и учителя в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании. Профессиональный стандарт

определяется как характеристика квалификации, необходимой работнику для определенного вида профессиональной деятельности.

Причины перечисленных затруднений - отсутствие непрерывного сопровождения процесса адаптации молодого специалиста в профессии.

Л. Волошина выделяет три типа молодых специалистов и, исходя из специфики их обучения, указывает на возможные профессиональные затруднения, с которыми они столкнутся во время работы в ДОО:

1) «неопытные» (знания достаточные, но мало умеют).

Профессиональные затруднения - структурирование собственной деятельности, недостаток опыта. Источник данной проблемы - преподаватель, который не работал в ДОО, недостаточность практико-ориентированной подготовки.

Специфика обучения в колледже/университете - во время обучения основные дисциплины читались преподавателями, которые добросовестно выполняли теоретико-педагогические задачи, сумели заинтересовать студентов своим предметом, однако недостаточно использовали решение педагогических задач, обсуждение проблемных ситуаций.

2) «теоретики» (блестяще освоены теоретические основы педагогической деятельности, недостаточная сформированность операционального компонента)

Профессиональные затруднения - недостаток практического компонента профессиональной компетентности; преимущественно теоретические представления о развитии и о детях, отсутствие опыта педагогической коммуникации.

Специфика обучения в колледже/университете - успешно освоен теоретический блок знаний. На практике студент больше наблюдал, как работает воспитатель детского сада, но основное время он был занят тем, что просто честно заполнял дневник практики.

3) «неопределившиеся» (недостаточная мотивация профессиональной деятельности).

Профессиональные затруднения - неадекватность образа будущей профессиональной деятельности, отсутствие прочных теоретических и практических знаний в работе с дошкольниками.

Специфика обучения в колледже/вузе - очное обучение в вузе не на дошкольном отделении или заочная форма, но во время учебы не работал и никогда не сталкивался в своей профессиональной деятельности с детьми [1, с.108].

Важную роль при адаптации молодого специалиста любого типа влияет заведующий дошкольной образовательной организацией.

Заведующий - это стратег развития образовательной организации. Он создает целый комплекс условий для профессионального роста каждого педагога, в том числе и молодых специалистов, первое из которых — это мотивационное условие постепенного вхождения и приучения педагогического коллектива к постоянной работе в плане самообразования.

При этом приоритетными направлениями деятельности руководителя ДОО по данному вопросу являются следующие:

1. Создание условий для успешной адаптации молодых специалистов в коллективе, в процессе адаптации поддержание педагога эмоционально, укрепление веры педагога в себя.

2. Расширение информационного пространства для самостоятельного овладения молодым специалистом профессиональными знаниями.

3. Обеспечение комплексного системного подхода по повышению профессиональной компетентности молодых специалистов [4, с.90].

Также заведующий дошкольной образовательной организацией при работе с молодыми специалистами:

- создает положительный имидж ДОО, обеспечивает молодого специалиста эмоциональной поддержкой, приобщает к корпоративной культуре учреждения;

- мотивирует к участию в конкурсах и грантах, экспериментальной работе на федеральном, региональном и муниципальном уровнях;

- создает гибкие механизмы управления и мотивирования успешности молодых специалистов с целью стратегического влияния на качество образовательных услуг;

- привлекает молодых специалистов к организации различных форм общественного участия в управлении образованием (управляющие советы, родительские комитеты, фонды и т.д.).

- организует разнообразные формы работы с молодыми специалистами: педагогический совет, индивидуальная беседа, группа профессиональной поддержки, лекция, беседа, семинары-практикумы; психологические тренинги, [2, с.113].

Всё это позволит начинающему педагогу быстро адаптироваться к работе в детском саду, избежать момента неуверенности в собственных силах, наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, формировать мотивацию к дальнейшему самообразованию, «почувствовать вкус» профессиональных достижений, раскрыть свою индивидуальность и начать формирование собственной профессиональной траектории.

Список литературы

1. Волошина, Л., Нагель, О., Якуш, О. Легко ли быть молодым воспитателем? / Л. Волошина, О. Нагель, О. Якуш // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 9. - С. 112.

2. Веретенникова, В.Б. Профессиональный стандарт педагога в современной системе дошкольного образования / В.Б. Веретенникова // Дошкольное воспитание. - 2016. - № 8. - С. 112.

3. Веретенникова, В.Б. Структурно-функциональная модель образовательного процесса в современной системе дошкольного образования / В.Б. Веретенникова // Дошкольное воспитание.- 2015. № 7.- С. 112.

4. Психологическая адаптация педагога к профессиональной деятельности / М.С. Бережная // Управление дошкольным образованием.- 2011. № 1. - С. 90.
5. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов при прохождении практики Н.А. Бибилова // Управление дошкольным образованием.- 2016. № 3. - С. 90.
6. Постановление Правительства РФ от 31.01.2009 г. № 83 «О внесении изменений в федеральную целевую программу «Социальное развитие села до 2012 года»

Ярушина Т.И., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Иванова И.Ю.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

ДЕТСКИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Социально-личностное развитие является одним из важных факторов формирования личности ребенка дошкольного возраста. В числе факторов нарушения процесса развития личности выделяют биологический (наследственность, травмы головного мозга, инфекционные поражения другие) и социальный (условия жизни, негативное влияние микросоциальной среды, психосоциальные травмы и другие) [1, с. 97]. В качестве социального фактора могут выступать конфликты между ребёнком дошкольного возраста и сверстниками или родителями. Стоит отметить, что старший дошкольный возраст отличается ярким эмоциональным восприятием информации, крайней подвижностью и неустойчивостью психики. Кроме того, именно в дошкольном возрасте устанавливается модель взаимоотношений со сверстниками и родителями, которая сохраняется в зрелом возрасте. Следовательно, возникающие и остроразвивающиеся конфликтные отношения являются угрозой фактором социально-личностному развитию человека. Актуальность вопроса о социально-личностном развитии обусловлена тем, что в аспекте детской конфликтологии проблема остаётся мало изученной.

Логика нашего исследования требует рассмотрения таких понятий, как «социально-личностное развитие», «межличностные конфликты».

На наш взгляд, интересной является позиция Т.Г. Юсуповой на социально-личностное развитие, которое рассматривается автором как комплексное явление осуществления системы педагогических мероприятий, которые направлены на присвоение детям культурных и нравственных ценностей общества, формирование качеств личности, устанавливающие взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, развитие самосознания, осознание своего места в обществе [5, с. 15].

развития посвящён ряд исследований, авторами которых являются Т.М. Бабунова, М.И. Лисина, Р.С. Немов, Л.В. Трубайчук и другие.

Межличностный конфликт (от лат. *confluctus* - столкновение) – трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. Столкновение противоположных целей, интересов, позиций, мнений. Конфликт – форма ситуационной несовместимости, которая носит характер межличностного столкновения, возникающего в результате совершения одним из субъектов неприемлемых для другой личности действий, вызывающих с её стороны обиду, неприязнь, нежелание общаться с данным субъектом [4, с. 41]. О сложностях отношений в детском коллективе говорили как многие отечественные исследователи: Е.К. Аркин, А.С. Залужный, А.П. Усов, Е.И. Кульчицкая, Я.Л. Коломенский, Т.А. Репина, В.С. Мухина и другие, так и зарубежные авторы: М. Леви и Л. Розенблюм, А.М. Кларк, Дж. Данн и другие [3, с. 15].

Таким образом, установление конфликтных взаимоотношений дошкольника со сверстниками или взрослыми ведёт к серьёзным эмоциональным переживаниям, нежеланию общаться с окружающими людьми, что, в свою очередь, является фактором нарушения социально-личностного развития человека.

Отметим, что социально-личностное развитие ребёнка дошкольного возраста включает в себя усвоение ценностных установок, которые позволяют формировать отношение к окружающим людям и умение ориентироваться во взаимоотношениях с ними. Также усвоение ценностей способствует регуляции поведения, анализу действий как своих, так и сверстников и взрослых, необходимой для выработки навыков культурного поведения во всех сферах жизни и деятельности ребёнка.

В процессе вхождения в сферу социальных отношений ребёнок получает опыт общения, базирующийся на общепринятых социокультурных нормах, человеческих ценностях, правилах поведения. Несмотря на факт получения пользы от конфликтов (путём извлечения навыков разрешения проблемных ситуаций) [2], важно, чтобы большая часть контактов ребёнка с окружающим миром являлась эмоционально положительной. Это объясняется тем, что в дошкольном детстве формируется база внутренней культуры человека, определяются основы взаимоотношений с людьми, отношение к миру и жизни. Также социально-личностное развитие включает в себя развитие умственных способностей и эмоциональной сферы.

Деятельность педагога в направлении социально-личностного развития направлена на воспитание положительной модели общения и взаимодействия, формировании системы ценностных отношений к миру, гуманного отношения к людям и природе, способности нести ответственность за свои поступки и слова, осознание и принятие своего внутреннего мира, проявление самостоятельности и активности в разных сферах жизнедеятельности ребёнка, адекватная оценка любой жизненной ситуации и т.д. [6, с. 107]

Как известно, ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Для проигрывания возможных жизненных ситуаций, установления закономерностей, развития наблюдательности, расширения представлений об окружающем мире педагоги используют дидактические игры - вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения (В. Н. Кругликов, 1988).

Предлагаем варианты дидактических игр для предотвращения возникновения и развития межличностных конфликтных ситуаций с учётом принципов социально-личностного развития для детей старшего дошкольного возраста: «Волшебные очки», «В гостях у друга», «Помощники», «Хорошо - плохо», «Поделим игрушки», «Король», «Ссора».

Таким образом, межличностные конфликты являются сильным эмоциональным переживанием для ребенка. Но более серьёзную угрозу столкновения могут представлять для социально-личностного развития. Своевременно оказанная помощь педагога, выражающаяся в проведении занятий в игровой форме, в частности, дидактических игр, позволит детям позитивно разрешать сложившиеся между ними проблемные ситуации.

Список литературы

3. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие / Л.И. Акатов. - М.: Гуманитарное издательство «ВЛАДОС», 2003. – 97 с.
4. Гришина, Н.В. Позитивные функции конфликтов в практической психологии /Н.В.Гришина. – Санкт-Петербург: Элитариум, 2017.
5. Иванова, И.Ю., Ярушина, Т.И. Определение и профилактика межличностных конфликтов детей дошкольного возраста и родителей. Материалы Международной научно – практической конференции / И.Ю. Иванова, Т.И. Ярушина. – София, Болгария: Издательство «СОРОС», 2017. – 15 с.
6. Уразова, А.Р. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития детей дошкольного возраста: Учебно – методическое пособие / А.Р. Уразова. – Челябинск: ООО «Искра-Профи», 2016. – 15 с.
7. Ярушина, Т.И., Иванова И.Ю. Классификация межличностных конфликтов детей дошкольного возраста. Материалы Международной научно – практической конференции / Т.И. Ярушина, И.Ю. Иванова. – Москва: Издательство «Империум», 2016. – 107-109 с.

**IV ВСЕРОССИЙСКАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ ОЧНО-ЗАОЧНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2017»**

**Электронное издание. Гарнитура Times NR
Редакционно-издательский отдел
29,1 п.л.
Сургутского государственного педагогического университета
628417, г.Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2**