

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства



ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НОВАТОРСТВО

Сборник научно-методических статей

**Под научной редакцией
д-ра пед. наук, доцента О. Г. Филипповой**

Челябинск

Издательский центр «Титул»

2020

УДК 159.922.7:37+373.2/3
ББК 74.1+88
П86

Рецензенты:

С. Г. Молчанов, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

И. Е. Емельянова, доктор педагогических наук, доцент (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет)

*Под научной редакцией д-ра пед. наук, доцента **О. Г. Филипповой***

Психология и педагогика дошкольного и начального общего образования: преемственность и новаторство : сборник научно-методических статей [Текст] / под ред. О. Г. Филипповой. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2020. – 172 с.

ISBN 978-5-6044620-1-0

Сборник содержит научно-методические статьи обучающихся Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и педагогов образовательных организаций г. Челябинска и Челябинской области по результатам прикладных исследований актуальных проблем дошкольного и начального общего образования. В материалах статей представлены методико-технологические особенности психолого-педагогического сопровождения процесса становления личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе воспитания и обучения. Результаты промежуточных исследований способствуют выявлению перспективных направлений инновационного развития дошкольного и начального общего образования.

Сборник научно-методических статей адресован педагогическим работникам различных уровней образования: руководителям дошкольных и общеобразовательных организаций, педагогам дошкольного образования, учителям общеобразовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических университетов и педагогических колледжей.

УДК 159.922.7:37+373.2/3
ББК 74.1+88

Сборник издан в рамках научного проекта «Теоретическое обоснование и научно-методическое сопровождение опережающей подготовки педагогических кадров для развития региональной системы дошкольного и инклюзивного образования» комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного центра Российской академии образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 гг.

ISBN 978-5-6044620-1-0

© Филиппова О. Г., 2020
© Коллектив авторов, 2020

Содержание

Абдрашитова И.А.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ7

Акулова Т.А.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....12

Алимова Ю.Р.

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА16

Бараничева Н.В.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА.18

Васильева А.Г.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ.....22

Венедиктова М.А.

ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА26

Дёгтева Е.А.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА28

Елисеичева Е.И.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР.....33

Затирахина О.А.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И УРОВНЯ ИХ АКТИВНОЙ РЕЧИ.....38

Козырева Н.М.

АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 43

Насырова О.Р.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ 46

Сидоренко К.С.

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 49

Спиридонова И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 54

Швецова В.С.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И
ОБОГАЩЕНИЯ ИГРОВОГО ОПЫТА В СЮЖЕТНО – РОЛЕВЫХ ИГРАХ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 58

Филиппова О.Г., Тупушков С.В.

НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМ И
ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА 64

Байнадарова А.М., Губарь Е.А.

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ 69

Гребенищикова Е.А., Куклис Г.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ..... 79

Ежова С.В.

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОРРЕКЦИИ
САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР 87

Еремина О.С.

РАЗВИТИЕ ВЕЖЛИВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА
УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДНЕВНИКА
ЧИТАТЕЛЯ 94

Лубошникова Е.М., Толстикова А.Ю.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР 101

Шагиморданова Р.И.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ..... 112

Шамина Т.А.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 117

Камерцель И.А.

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ДОО ПО СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ..... 130

Колесник Е.А.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ..... 133

Лукьянова В.Т.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ..... 138

Сафонова А.К.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ 143

Степанова Е.О.

ЭВФЕМИЗМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 148

Аманбаева А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 151

Гозбенко Д.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ИСТОРИЕЙ
РОДНОГО КРАЯ..... 155

Котубаева А.С.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СПОСОБЫ ЕГО УСТРАНЕНИЯ..... 158

Мартьянова Е.Е.

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ И РЕЧЕВЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПРИ ПОМОЩИ ПОДВИЖНЫХ ИГР..... 163

Медведева Н.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.
..... 167

Новоселова В.Е.

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 171

Абдрашитова И.А.,
студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования
Научный руководитель: О.Г. Филиппова,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства
ЮУрГГПУ, г. Челябинск

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

***Аннотация.** Рассмотрена актуальность вопроса формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, влияние метода сказкотерапии на формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.*

Ключевые слова: «коммуникация», «коммуникативные умения», «общение», «формирование», «метод сказкотерапии».

В наше время, в век технических достижений, нам уже трудно обойтись без современных гаджетов, которые во многом как упрощают нам жизнь, так и меняют ее, в увы иногда не в лучшую сторону. В современном мире любую информацию мы можем получить в интернете, поэтому умение и возможность общаться друг с другом становится очень ценным навыком. Влияние гаджетов на ребенка сейчас очень велико, порой живое общение сменяется электронными коммуникациями. Детям стало проще найти общий язык с техническими средствами связи, чем со сверстниками и окружающими их людьми, в связи с чем появляется большое количество социально-психологических проблем, может казаться, что ребенок не только не умеет общаться, но и не желает этого делать. А ведь общение - это одна из основных психологических категорий. Человек становится личностью в результате взаимодействия - общения именно с другими людьми.

В последнее время родители и педагоги отмечают, что многие дети дошкольного возраста испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, а порой стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Они не могут адекватно выразить свою симпатию, сопереживать, продолжить поддерживать установившиеся отношения, что приводит к конфликтам или к одиночеству. В то же время общительность, умение найти контакт с окружающими людьми - необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности. Формирование коммуникативных умений - важное условие нормального психологического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к

дальнейшей жизни. Для детей дошкольного возраста общение включает в себя знание того, что и когда сказать, в какой форме выразить свою мысль, понимание того, как другие будут воспринимать сказанное ими.

Общение - это сложный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый их потребностями в совместной деятельности. Общение включает в себя:

- обмен информацией между субъектами деятельности;
- выработку совместной стратегии деятельности, в которую включены субъекты общения;
- восприятие и понимание людьми друг друга в процессе решения общих задач.

Обратившись к толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, мы увидим, что слово «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. Речь как средство коммуникации. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины равнозначными.

Коммуникация - это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными умениями.

Коммуникативные умения - это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми. Способность к общению включает в себя следующее: желание вступать в контакт с окружающими, умение организовать общение (возможность слушать и слышать, сопереживать), знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими людьми (быть вежливым). Коммуникативное развитие должно осуществляться во всех сферах деятельности детей: игровой, познавательной, трудовой, художественной, музыкальной, творческой и т.д.

Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования направлено на:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в образовательной организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Исследованием коммуникативных умений занимались такие отечественные и зарубежные учёные как: А.Г. Арушанова, А.А. Бодалев, Л.П. Буюева, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.М. Соковкин, Т.А. Федосеева и др. Согласно высказываниям А.Н. Леонтьева, общение присутствует в любой деятельности индивида в качестве ее элемента. В.М. Соковкин анализирует человеческое общение, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и как взаимовлияние. Л.П. Буюева поясняет, что «общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность, и конкретизация общественных отношений, их персонификация, личностная форма». М.И. Лисиной прослежена эволюция потребности в общении в онтогенезе. Ею выделены четыре стадии развития данной потребности. Лисина М.И. [9], Маркова А.К. [11] подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают авторы, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина [13], Е.О. Смирнова [10], Д. Б. Эльконин [15] и др. считали, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее прогрессивно развивается в детском возрасте. С рождения ребенок находится среди людей и вступает с ними в различные социальные отношения. Его коммуникативные связи динамично формируются именно в дошкольном возрасте.

Одним из показателей владения коммуникативными умениями является способность ребенка правильно выстраивать свое языковое общение с другими людьми. Формирование связанной речи детей через развитие коммуникативных навыков, увеличение словарного запаса, улучшение разговорной речи, возможность высказывания собственных мыслей, понимание собственного «Я», умение выстраивать дружеские отношения со сверстниками, прививать доброту, стало целью моей работы.

Начиная работу с детьми старшего дошкольного возраста, с целью развития коммуникативных умений, поставила следующие задачи:

- обогатить речевой запас посредством использования стихов, сочинения сказок, составления рассказов по сюжетным картинкам;
- вызвать у детей потребность в общении друг с другом через инсценировку придуманных ими сказок, подвижных игр;
- использование метода сказкотерапии.

Такое формирование и развитие коммуникативных умений помогут ребёнку устанавливать контакт со сверстниками, понимать их эмоциональное

состояние, с уважением относиться к их мнению и интересам, вести диалог со взрослыми и сверстниками, спокойно отстаивать своё мнение, принимать участие в коллективных мероприятиях, не замыкаться в себе, уважительно относиться к окружающим людям.

Сказка считается одним из наиболее важных словесных каналов восприятия информации ребенком в ходе его социализации. Сказка представляет собой способ передачи важных навыков и умений одного поколения другому.

Метод сказкотерапии направлен на разрешение личностных, поведенческих и эмоциональных проблем. Это самый детский метод психологии и один из самых древних. Еще наши предки занимались воспитанием детей, не спешили наказывать ребенка за шалости, а рассказывали сказку, в которой закладывался смысл поступка. Сказки служили нравственным законом и учили жизни.

Некоторое время назад специалисты спорили о том, какие все же сказки лучше для развития социально-коммуникативных умений ребенка – народные или авторские? Одни говорили, что в авторских сказках слишком много личностных проекций, скрывающих истину. Вторые утверждали, что народные сказки жестоки и однообразны. А ведь народные сказки несут очень важные для нас идеи: [2, с. 15].

- окружающий мир – живой, в любой момент неодушевленный предмет или животное может заговорить с нами. Данная идея формирует бережное отношение к окружающему нас миру.

- разделение добра и зла, победа добра над злом, эта идея развивает веру в благоприятное будущее, стремление к добрым поступкам.

- ценное достается через испытания, а то, что далось даром, можно потерять. Идея важна для формирования целеустремленности, умение терпеть и преодолевать препятствия.

- нас окружают множество помощников, готовых прийти на помощь в случае, если сами будем не готовы справиться с ситуацией. Данная идея важна для формирования самостоятельности и возможности доверять окружающим.

Сказкотерапия предоставляет возможность детям увидеть и понять собственные трудности и найти способы их преодоления. Позволяет открыть те знания, которые живут внутри ребенка и являются в данный момент психотерапевтическими.

Дошкольное образование является важным периодом в становлении личности ребенка, в том числе в его коммуникативном развитии. В дошкольный период ребенок проходит ряд этапов социализации, такие как: возникновение потребности ребенка в общении со сверстниками, адаптация к окружающему миру, в том числе к дошкольному учреждению, умение применять усвоенные правила и нормы поведения. Таким образом, если на каждом из этих этапов создан благоприятный социум, вовремя формируются необходимые коммуникативные умения, соответствующие данному

возрасту, то уже в 5-6 летребенок свободно общается с окружающими, сверстниками, соблюдая нормы и правила, принятые в данном обществе. Старший дошкольный возраст становится некой ступенькой для перехода ребенка в школу, что несет в себе новые требования к умениям и навыкам общения. Если у ребенка развита не только познавательная активность, но и сформировано умение строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, ему легче адаптироваться в новом коллективе, он быстрее и лучше усваивает новые навыки общения. Поэтому уже в дошкольном возрасте необходимо развивать у воспитанника коммуникативные способности, обеспечивающие эффективность его общения и совместимость с другими людьми. Поэтому, на мой взгляд, если в образовательный процесс включить методику сказкотерапии, то воспитанники дошкольных учреждений достигнут высоких уровней развития коммуникативных умений, которые требуется в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом.

Библиографический список

1. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. -2008. - №2. - С. 25.
2. Зинкевич Т.Д., Михайлов А.М. Волшебный источник. Теория и практика сказкотерапии: опыт диагностики и психокоррекции. – СПб.: Изд-во «СМАРТ», 1996.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – М.: 2005. – С. 21.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: «Златоуст», 2015. – С. 127-130.
5. Коломинский, Я.Л. Психология личностных взаимоотношений в детском коллективе : учеб. пособие / Я.Л. Коломинский.- Минск, 2006.
6. Лисина, М.И. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова.- М., 2005.
7. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения : учеб. пособие / М.И. Лисина.- М.: «Педагогика», 2007.- 160 с.
8. Лисина, М.И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное / М.И. Лисина.- М., 2005.-38 с.
9. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
10. Лисина, М.И., Смирнова, Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / под редакцией Я.Л. Коломинского. Минск: Сила, 2005. 194 с.
11. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 2004. С. 87-90.
12. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1998.
13. Развитие общения у дошкольников / под редакцией А.В. Запорожца, М.И. Лисиной.- М.: Просвещение, 2009. 269 с.
14. Сухомлинский В.А. О воспитании/ В.А.Сухомлинский; Вступ. очерки С.Соловейчика.- 5-е изд.-Москва: Политиздат, 1985.-270с.
15. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. М.: Академия, 2006.

Акулова Т.А.,
студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования
Научный руководитель: Пикулева Л.К.,
к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Рассмотрена актуальность вопроса формирования целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста, изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, отмечается значимость понятия «картина мира», актуального для таких наук, как психология и педагогика.*

***Ключевые слова:** целостная картина мира, образ мира, игра, старший дошкольный возраст.*

За последнее время в современной науке значительно возрос интерес изучения вопроса картины мира. Такие ученые как Т.Ф. Кузнецова, Г.А. Брутян, Ю.М. Лотман, Магировская О.В. и др. посвящают свои научные труды изучению этой проблемы [6].

В процессе познания мира, уже на этапе дошкольного детства у ребенка начинает складываться своя собственная картина мира. Термин «картина мира» широко употребляется в современной науке. Однако, однозначное понимание данного термина до сих пор не выработано. В широком смысле, картина мира – это целостная модель понимания окружающего мира.

В самой структуре картины мира ученые выделяют несколько уровней:

- 1) уровень образа мира, где собраны физические явления, воспринимаемые и отраженные сознанием человека;
- 2) уровень модели мира, где уже происходит осмысление и изменение принятой восприятием информации.

Понятие «картина мира» относится к числу широких понятий и активно употребляется во многих областях науки. Значительное количество ученых в сфере философии, истории, педагогики, психологии занимались вопросом изучения картины мира, все они трактовали это понятие через свое собственное виденье, через собственные концепции. Во множестве научных направлений изучаются такие понятия как «картина мира», «образ мира», «модель мира» и другие схожие явления.

По словам немецкого философа Мартина Хайдеггера, картина мира – не простое изображение окружающей действительности, а иное системное представление, возникающее на основе предыдущего опыта человека [9].

В истории и философии понятие «модель мира» раскрывается в работах В.С. Степина, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнова и другие отечественные ученые описывали категорию образа мира в своих научных трудах. Зарубежный педагог и психолог Жан Пиаже в рамках своей теории вводит понятие «детская концепция мира».

Вопрос своеобразия детской картины мира одним из первых изучал отечественный педагог Г. С. Виноградов. В своих работах он писал, что еще в перинатальном периоде происходит педагогическое воздействие. Его вопрос о пути вхождения ребенка в современное культурное общество остается открытым до сих пор [7].

Труды отечественного педагога, основоположника научной педагогики К. Д. Ушинского направлены на изучение формирования целостной картины мира ребенка. В его понимании картина мира представляет из себя некую модель мира, которая хранится в культуре и сознании народа и передается следующим поколениям. В своем учении он говорил о том, что картина мира сама по себе не является совокупностью пережитого опыта, а является многомерным образом мира. Этот образ каждый человек воспринимает по-своему, через призму своих ощущений и отражает в своем собственном опыте [2].

Целостная картина мира состоит из различных подкатегорий: наивная, анималистическая, мифологическая, языковая, символическая, научная и т.д. Все перечисленные подкатегории тесно взаимосвязаны между собой [4].

Учеными выделяется масштабная картина мира общества, содержащая все накопленные знания многих поколений об окружающей действительности и картина мира отдельной личности, которая воспринимает и интерпретирует полученный от общества опыт.

Формируется индивидуальная картина мира дошкольника на начальном этапе тремя способами: самостоятельное познание окружающего мира, влияние родителей и других взрослых, влияние детского коллектива. По мере развития ребенок накапливает свой познавательный, социальный, нравственный, физический и эстетический опыт, который, в процессе взросления систематизирует и обобщает.

Целостная совокупность представлений ребенка об окружающем его мире включает в себя многообразие чувственных образов и совокупность абстрактных понятий. В картине мира дошкольника возможно выделение следующих категорий:

- 1) картина предметного мира, включающая в себя совокупность знаний ребенка о мире неживой природы, предметах, сделанных руками человека и окружающих его;

- 2) картина живого мира, включающая в себя знания ребенка о животных и растениях, которые находятся как в окружении человека, так и в дали от него;
- 3) картина социального мира, включающая в себя совокупность знаний ребенка о социуме, о трудовой деятельности и социальных ролях;
- 4) языковая картина мира, включающая в себя представления ребенка о способах коммуникации в социальном мире.

Первые представления об окружающем мире появляются у ребенка ещё в младенческом возрасте, большую часть информации в этот период он получает от матери через эмоционально-личностное общение, затем ребенок получает опыт через предметную деятельность и только после этого через игру [5].

Осмысление же совокупности составляющих образа мира происходит у дошкольника в процессе ведущей деятельности, то есть посредством игры. Сначала в процессе манипулирования игрушкой, которую получает от взрослого, а затем уже через проигрывание ролей со сверстниками.

Игровой процесс позволяет ребенку в ходе его ведущей деятельности расширить его кругозор, наполнить свой опыт новыми ассоциациями. Отечественные и зарубежные педагоги отмечают то, что детям больше нравятся те игрушки, которые не являются статичными, дети предпочитают те игрушки, которые могут изменить в рамках своей деятельности. Часто игровой процесс не является лишь фантазией самого ребенка, а отражает окружающий мир. На этом этапе важное значение имеет благополучие социума ребенка, его разнообразие. Те образы, которые приходят в это время дошкольнику останутся в его памяти на многие годы [1, 3].

В современной педагогике термин «картина мира» отражает процессы обучения и воспитания, возрастные особенности учащихся. На сегодняшний день можно уверенно заявлять, что целостность картины мира, которая формируется у ребенка является значимой для учебной и профессиональной деятельности взрослого человека в дальнейшем [10].

Кроме того, тот образ мира, который складывается у ребенка на протяжении его дошкольного периода состоит из конкретных познаний, точность восприятия образов и представлений в дальнейшем будет помогать ему ориентироваться не только в близком обществе, но и в незнакомом социуме. Обладание наиболее точной и полной картиной мира позволяет личности развиваться наиболее полно во всех сферах жизнедеятельности, будь это физическое развитие, духовное развитие, интеллектуальное и т.д.

Из этого следует сделать вывод о том, что поиск моделей формирования целостной картины мира на сегодняшний день является актуальным направлением в исследовании в педагогике и психологии. Это обусловлено изменением нравственных и ценностных ориентиров современного общества. Требования, предъявляемые социумом к личности, сменяются каждое десятилетие. Для того, чтобы дошкольнику хорошо адаптироваться в современном мире, ему необходимо узнать всю его

совокупность и многообразие, в котором в дальнейшем он будет самоопределяться, искать собственное место и ставить собственные цели.

Формирование целостной картины мира дошкольника – процесс длительный, сложный и многогранный. Ведущую роль в этом процессе играет грамотная систематическая образовательно-воспитательная деятельность. Именно благодаря этой технологии у ребенка появляется осознанность, процесс познания становится целенаправленным.

Роль процесса воспитания выступает значительной на этапе дошкольного детства, в это время закладываются предпосылки к нравственно-эстетическому мировосприятию. На этом этапе окружающая среда выступает условием для формирования целостной картины мира. Воспитателю в детском саду важно создать полноценную окружающую среду для дошкольников, для этого в воспитательный процесс необходимо включать информацию о предметно-развивающей среде, включающей в себя информацию о ближайшем окружении детей, предметах быта, труда, культуры и искусства человека, а также способствовать раскрытию и выражению мнения и чувств по этому поводу у воспитанников.

Изучение теоретических аспектов рассматриваемой проблемы, позволяет отметить, что значительная часть существующих исследований посвящена вопросам формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений об отдельных категориях. Таким образом вопрос о формировании целостной картины мира дошкольника остается не изученным до конца. Таким образом задачей для теоретической и прикладной педагогики и психологии выступает поиск соответствующих педагогических моделей и технологий, ориентированных на формирование целостной картины мира детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Александрова, Е.А. Факторы, влияющие на формирование картины мира ребёнка. Альманах «Продуктивное образование: формирование картины мира ребёнка и его саморазвитие / [Текст] Е.А. Александрова Сб. науч. статей под. ред. Е.А. Александровой, А.В. Бояринцевой. - М.: Экшн, 2010. - вып. 12. - С.10-17.
2. Ананьев Б. Г. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение. [Текст] / Б.Г. Ананьев. -- Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 3--14.
3. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром. [Текст] – Дыбина О. В. диссертация – 2002 – 437 с.
4. Любимова Н.А., Бузальская Е.В. Картина мира: содержание, терминологический статус и общая иерархия её составляющих. [Текст] – Мир русского слова. – 2011 - № 4 – С. 13-20.
5. Лыкова, И.А. Картина мира и ее своеобразие у ребенка-дошкольника. [Текст] - Научно-методический журнал «Детский сад: теория и практика». – 2013 - № 9
6. Магировская О.В. К понятию «картина мира». [Текст] – межвузовский сборник научных трудов – Красноярск – 1995 - С. 84-90.
7. Теплова А.Б. Формирование картины мира ребёнка в русской традиционной культуре средствами материнского фольклора. [Текст] /А.Б.Теплова //Этнокультура детства: традиционный и современный мир детства: материалы научно-практической конференции, посвященной 125-летию Г.С. Виноградова - 2012. - С. 78-83

8. Теплова А.Б. Игрушка в духовно-нравственном развитии ребенка: к антропологии игрушки [Текст] / А.Б.Теплова в соавторстве: Абраменкова В.В., Анохина Т.В., Войтенко Т.П. // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования: сборник научных статей. – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО; Российский университет дружбы народов. - 2010. – С.25-33.
9. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. [Текст]/ Хайдеггер М. пер. с нем. – М. 1994 – С. 521.
10. Хуторянская А.Д. Картина мира в современной гуманитарной науке\ Гуманитарные науки. [Текст] – 2012 – С. 4-17.

Алимова Ю.Р.,
студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования
Научный руководитель: Ю.В. Батенова,
к.псх.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Изучается понятие «стрессоустойчивости» с точки зрения отечественных и зарубежных исследователей, рассматриваются «психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости». Значительное внимание в статье уделяется раскрытию основных способов развития стрессоустойчивости у детей дошкольного возраста и условия для формирования стрессоустойчивости.*

***Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, стрессоустойчивость, развитие стрессоустойчивости, психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости.*

Впервые слово «стресс» встретилось в 1303 году в стихах поэта Роберта Маннинга: «...эта мука была манной небесной, которую господь послал людям, прибывавшим в пустыне сорок зим и находившимся в большом стрессе». В литературу по медицине и психологии слово «стресс» попало больше полувека назад. В 1936 году в журнале «Nature», в разделе «Письма к редактору», было опубликовано короткое сообщение канадского физиолога Ганса Селье (тогда еще никому неизвестного) под названием «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». Еще будучи студентом, Селье обратил внимание на тот факт, что различные инфекционные заболевания имеют сходное начало: общее недомогание, потеря аппетита, температура, озноб, ломота и боли в суставах. Селье предположил, что существует общая неспецифическая реакция организма на любую «вредность», направленная на мобилизацию защитных сил организма. Эту реакцию он назвал стрессом. Учение о стрессе в настоящее время

получило достаточно широкую известность. Ещё исследования В. Кеннона показали, что организм стремится обеспечить постоянство (гомеостазис) своей внутренней среды.

Люди испытывали стресс всегда, и нельзя говорить о том, что эта способность организма появилась недавно, но актуальность данной проблемы неоспорима, так как ритм жизни становится все более интенсивным.

Сама жизнь ребенка - это сплошной стресс, так как ребенок не управляет событиями своей жизни, любое новое внезапное решение родителей, особенно то, что касается жизни семьи, стресс. При этом у ребенка еще нет эффективных навыков адаптации к жизни, он действует методом проб и ошибок. Ребенку постоянно нужна поддержка родителей, а ее часто не хватает.

Стрессов не избежать, но и стресс без поддержки – очень тяжело. Дети в детских садах очень часто болеют, и это не от того, что там больше инфекций. Первично- снижение иммунитета на фоне стресса, а уж потом инфицирование.

Стрессоустойчивость - комплексная черта, способность, которая имеет несколько характеристик. Основу стрессоустойчивости, ее фундамент составляет наличие (степень сформированности) у человека самопринятия или любви к самому себе.

Стрессоустойчивость человека можно сравнить с деревом:

- Корни – самопринятие– главная опора дерева, помогающая противостоять любым невзгодам и испытаниям.
- Ствол – оптимизм– постоянный позитивный контакт с миром, ориентир на лучшее, что есть в мире.
- Ветви -стратегии преодоления негативных эмоций – они включаются (разворачиваются, гнуться, сопротивляются) при опасности.
- Листья – умение расслабиться– позволяют получить позитивную энергию и питание от солнца и воздуха для роста дерева.

Вторая характеристика стрессоустойчивости - оптимизм, или общее позитивное отношение к различным событиям жизни, в т. ч. позитивное мышление, умение замечать хорошее в различных ситуациях и радоваться этому.

Третья составляющая стрессоустойчивости – овладение дошкольником стратегиями преодоления негативных эмоций, например, страха, печали, злости.

Четвертая составляющая стрессоустойчивости — умение расслабляться.

Чтобы сформировать у ребенка стрессоустойчивость, необходимо, чтобы, в первую очередь, он чувствовал себя защищенным.

Чтобы ребенок был защищен, надо:

1. Всегда давать ему выговориться, даже если вы считаете, что это ерунда, а у вас куда более важные дела. Ведь потом выяснится, что важнее

нормального отношения в семье ничего нет. Ваш ребенок - это ваше будущее, ваше благополучие и ваша защищенная старость.

2. Постараться вместе ответить на волнующие ребенка вопросы, помня, что ему очень важно не оставлять это на потом, а сейчас разобраться и понять в чем суть проблемы, даже годовалому младенцу. Недопонимание и нерешенность проблем ложится тяжким бременем на все существование человека, вносит диссонанс в жизнь, неуверенность в себе самом и ведет к конфликтам с окружающими.

3. Показать ребенку, что он нужен и любим, это не должно подразумеваться, это должно быть показано и высказано, потому что, когда у ребенка неприятности, ему нужна реальная поддержка и забота, тепло и ласка, доверие и сочувствие.

Для определения стрессоустойчивости дошкольника можно использовать тестирование на основе разных ситуаций. Выявив какие-либо отклонения, можно делать выводы о стрессоустойчивости и применять методы для формирования ее.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре.- М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.
2. Агафонова И.Н., Листраткина В.Г., Григорьева С.А. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2009. №5. Воспитание у дошкольников самоуважения и уверенности в себе. ЗАО «МЦФЕР». 41-46 с.
3. Агафонова И.Н., Листраткина В.Г. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2010. №8. Развитие стрессоустойчивости у дошкольников.

Бараничева Н.В.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Л.К. Пикулева,

к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

***Аннотация:** Рассмотрена актуальность вопроса социализация детей среднего дошкольного возраста в группе комбинированного вида, изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, выявлены противоречия и предложены психолого-педагогические условия по решению проблемы.*

Ключевые слова: социализация, коррекционно-развивающая среда, психолого-педагогические условия, личностно-ориентированный подход, инклюзивное образование, интеграция.

Ребенок с особенностями развития – прежде всего ребенок! Мы отводим взгляд, когда видим человека-инвалида, так же есть люди, запрещающие своему ребенку дружить с ребенком в инвалидном кресле или всего лишь ребенок плохо говорящий-заикается? Почему? Ответ прост– мы боимся таких людей, потому что не знаем, как вести себя с ними.

Современный этап развития отечественной системы специального образования проходит под эгидой включения детей с ограниченными возможностями здоровья в окружающий социум, признавая права данной категории детей на получение образовательных услуг наравне со здоровыми сверстниками. Вхождение в социум детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) затруднено целым рядом причин, среди которых нарушение познавательной деятельности, своеобразия эмоционально-личностной сферы, проблемы интеллектуального, сенсомоторного и речевого плана. Важнейшим условием успешной социализации ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями, как и для его, успешно развивающегося сверстника, является человеческое общение. Отечественные психологи рассматривают общение как важнейший фактор социализации, усвоения ребенком социального опыта, накопленного в процессе исторического развития человечества, как предпосылка становления социальных форм поведения ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности при построении процессов коммуникативного взаимодействия, обусловленные недостаточностью как языковых средств, так и коммуникативных умений, и навыков. Очевидно, что освоение родного языка и способов построения коммуникативного взаимодействия выступает и как конечная цель специального обучения детей с речевыми нарушениями, и как неотъемлемое условие их социализации. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. П. Мари, А. Пик, Ф. Лотмар, и др. в своих исследованиях показали, что общее развитие личности дошкольника во многом обусловлено уровнем развития его речи. Многочисленные публикации в области коррекционной педагогики признают факт взаимной связи между развитием языковой и коммуникативной способностей (С.В. Артамонова, Б.М. Гриншпун, О.В. Дзюба, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, О.С. Павлова, В.И. Селиверстов, М. Berry, J. Eisenson, M. Ogilvie, K. Wood и др.). Особенности речевого развития данного контингента детей препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении,

несформированности форм коммуникации, особенностях поведения, социальной адаптации среди сверстников.

Именно обучение и воспитание в комбинированном ДОО помогает нашим ребятам с ограниченными возможностями здоровья успешно проходить процесс социализации, чувствовать себя равноправными членами общества, становиться успешными, открыто, без опасений стараться шагнуть во взрослую жизнь. Принятие интеграции населением, формирует с раннего детства новое поколение, для которого интеграция станет частью мировоззрения, убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями здоровья приспосабливаются к правилам и условиям общества, но и включаясь в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает. Воспитывать и обучать ребенка необходимо с младенчества. Основная ошибка родителей в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в том, что они ограничивают ребенка в общении с другими детьми, думая, что ему навредят. Доказано, что именно в детстве в человеке закладываются навыки социального общения, которые помогут ему во взрослой жизни. Эти навыки особенно важны для ребенка с ОВЗ, ведь ему, как правило, будет намного труднее, чем обычному ребенку, общаться и налаживать контакты с окружающим миром. Образование детей дошкольного возраста в нашем регионе осуществляется в общеобразовательных, дошкольных образовательных организациях компенсирующего и комбинированного вида, где реализуются программы коррекционно-развивающей направленности, с ориентиром на создание необходимых условий для коррекционно-развивающего обучения, решение вопросов социально-трудовой адаптации обучающихся воспитанников и интеграции их в самостоятельную жизнь. Происходящие в России кардинальные социально-экономические изменения, зарождают появление новых, прогрессивных взглядов на процесс социального и индивидуального становления личности.

Инклюзивное образование обеспечивает полное вовлечение ребенка с ТНР в жизнь образовательного учреждения, это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность. Смысл инклюзии – не просто поместить ребенка в обычную группу. Это нужно таким образом изменить организацию пространства учреждения, а также образовательный процесс, чтобы полностью вовлечь ребенка с ТНР в социум. Основой инклюзивного образования является исключение любой дискриминации детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. А сама проблема личностно-ориентированного подхода к развитию детей с ТНР является одной из важнейших в теории и практике дошкольной педагогики. В условиях модернизации и стандартизации российского образования изменение подходов к развитию, обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями направлено на формирование и развитие у

них социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения.

Системообразующим началом может стать коррекционно-развивающая среда. С одной стороны, на современном этапе развития педагогической науки и практики назрела необходимость использования потенциала среды, оптимизации ее опосредованного влияния на личность ребенка, однако технология ее проектирования и конструирования применительно к условиям дошкольного образовательного учреждения еще недостаточно разработана. С другой - отмечается недостаточность теоретико-методического обоснования сущности коррекционно-развивающей среды, ее функционирования с учетом специфики процесса социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и на основе единого концептуального подхода, что указывает на необходимость совершенствования ее организационного, диагностического и методического аспектов. Выявленные противоречия очерчивают проблемное поле, связанное с решением методологических и технологических вопросов: какова сущность коррекционно-развивающей среды (КРС), каким должно быть ее структурно-содержательное наполнение, организационные основы проектирования и механизмы функционирования, при которых возможно использование потенциала данной среды в опосредованном управлении процессом социализации детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях дошкольного образовательного учреждения. Так же важная роль отводится психолого-педагогическим условиям для личностного развития детей должны обеспечиваться современными методами и формами педагогической работы: учебно-речевые ситуации, продуктивно-творческие виды деятельности (рисование, конструирование, ручной труд, лепка(петь в момент «работы»)с включением спокойной музыки, диалог на свободную (неподготовленную) и заданную тему с использованием "вопросов - ловушек", выполнение заданий проблемного характера, релаксационные и игровые упражнения, движения. Ребенок должен находиться в психологической безопасности. Сформированная речевая компетентность ведет к формированию таких качеств личности как адекватная самооценка, самообладание, коммуникативность, уверенность в своих силах и возможностях, ощущение своей полезности и необходимости коллективу сверстников. У детей происходит развитие и активизация речевых, познавательных, эмоционально-волевых и личностных качеств, что способствует формированию социально-адаптивной личности воспитанника и предпосылкой к успешному образовательному процессу в школе.

Таким образом, актуальность нашего исследования вызвана необходимостью рассмотрения процесса социализации не как внешнего соответствия социальным требованиям, а как процесса взаимодействия и развития социально и индивидуально значимых качеств личности, обеспечивающих субъекту развития и саморазвития успешное функционирование в обществе, возросшей в настоящее время значимостью

социальных и личностных предпосылок развития детей среднего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М.,1998. 464 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005.-288 с.
3. Ветчикина Р.Р. Теоретические основы личностного развития дошкольников: Автореф. дис. д-ра пед. наук: Челябинск, 2003. -35 с.
4. Виноградов В.Н. Интегративный компонент преемственности дошкольного и начального общего образования // Сб. Инновационная деятельность дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга. СПб., 2001. - С. 70-74.
5. Выготский Л.С. Избранные работы по педагогической психологии. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. - 1996. - 224 с.
6. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Издательство "Лань",2003. 656 с.
7. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. -1995. № 6.- С. 7 - 16.
8. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск, 1994. – 239
9. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи // Хрестоматия. Обучение и воспитание детей "группы риска": Сост. В.А. Астапов, Ю.В. Микадзе. М.: Институт практической психологии, 1996.-С. 162- 176.
10. Миронова С.А. Речь взрослого как средство развития детей с ОНР // Дефектология. 1996. - № 4. - С. 64 - 68.
11. Общение в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б.Стеркиной. -М., 2000.-С. 38-50.

Васильева А.Г.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: О.Г. Филиппова,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы физического развития дошкольников с учетом гендерной принадлежности, изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, выявлены основные противоречия и предложены психолого- педагогические условия по решению проблемы физического развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: физическое развитие, дошкольники, гендерная принадлежность, ФГОС.

На сегодняшний день дошкольное образование кардинально реформируется, в результате чего происходит тотальная трансформация сути и формата работы детских дошкольных учреждений. Основные положения, связанные с физическим воспитанием дошкольников, находят свое отражение в нормативных документах различных уровней.

Так в Конституции физической культуре и спорту уделяется особое внимание. Согласно ч.2 ст.41 Конституции, в Российской Федерации финансируются федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, принимаются меры по развитию государственной, муниципальной, частной систем здравоохранения, поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию. Эти нормы распространяются на всех граждан.

Согласно Федеральному закону от 29 дек. 2012 г. № 2073-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Одним из существенных факторов, обуславливающих развитие личности дошкольника, является процесс физического воспитания, который необходимо планировать с учетом гендерной принадлежности.

ФГОС дошкольного образования выделяет одну из образовательных областей как «физическое развитие», уточняя ее задачи и содержание: «физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательном, в том числе связанном с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)»[6]

Уровень развития физических навыков для ряда основных двигательных умений у детей в зависимости от пола имеют существенные различия. Исследование подтверждает наличие существенных различий в развитии метания на дальность предмета. Прирост показателей у девочек с 6–7 лет составил 2,5%, в то время как у мальчиков 17%. Следует учитывать, что исторически метание было прерогативой мужчин, мальчикам нравятся подобные упражнения, и они часто самостоятельно выполняют их.

Наблюдения так же показали, что уже в пятилетнем возрасте наблюдаются значительные различия между мальчиками и девочками в

прыжках через скакалку. Таким образом, обучение без учета гендерного аспекта не может дать положительных результатов в ряде показателей двигательных навыков у детей[3].

Как отмечают В.Д. Колесов, И.С. Кон, возраст дошкольника важен как период жизни ребенка, в который формируется гендерное самоосознание, из-за чего задачей воспитателя является формирование ребенком адекватного понимания поло-ролевой социальной функции.

Течение педагогического взаимодействия, как отмечают ученые (Т.В.Бендас, С.А. Марутян, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина, Л.Г.Таранникова, С.В.Шаповалова, В.Д. Еремеева, И.П. Шелухина, Т.Н. Доронова и др.), следует планировать и координировать, исходя из специфики гендерной принадлежности дошкольников. Таким образом, коммуникативный и организационный ракурс работы воспитателя должны постоянно соотноситься с дифференциацией отношения к девочкам и мальчикам.

В монографии Коузова А.А. акцентируется, что требуется осуществлять сопровождение физического развития детей старшего дошкольного возраста с учетом гендерной принадлежности. В настоящем случае термином гендер обозначается социальный пол, исходя из которого, ребенок исполняет определенные роли в социуме, равно как и социум воспринимает проявления поведения мальчика или девочки тем или иным образом. Следовательно, физическое воспитание понимается как инструмент для наработки свойственных мужскому и женскому полу качеств, выраженный комплексом физических упражнений[4].

Таким образом, для мальчиков требуется подбирать упражнения, позволяющие наработать физическую выносливость и развить силу, тогда как девочки выполняют упражнения, развивающие пластику движений и позволяющие создать женственный образ.

Как отмечают исследователи, старшие дошкольники особо восприимчивы к созданию собственной позиции к окружающему миру и вопросам гендерной принадлежности не только окружающих, но и собственной. В личности ребенка происходит закладка персональных характеристик, а также базиса мужественного или женственного стереотипа, согласно которой происходит дальнейшее развитие индивида[7].

Воспитатели, перед которыми были поставлены задачи на высоком качественном уровне реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, приступили к активному поиску параметров и факторов организационно-педагогической среды, позволяющих поднять эффективность физического развития старших дошкольников, так как данный аспект имеет статус одного из ключевых в данном государственном стандарте[2].

Итак, на сегодняшний день следует отметить ряд объективных противоречий между следующими моментами:

— социально-педагогические факторы – существующая в социуме потребность совершенствовать физическое развитие старших дошкольников

по принципам дифференциации гендерного подхода, а также практики обучающего и воспитательного процесса в детских дошкольных учреждениях;

— научно-теоретический аспект – потребность осуществлять мероприятия с учетом гендерной направленности физического развития старших дошкольников и низким уровнем теории в современной дошкольной педагогике среды для реализации гендерного подхода к процессу становления физических возможностей дошкольников;

— научно-методический ракурс – необходимостью отработать практические решения в секторе научно-обоснованных методик из-за низкой изученности поднятого вопроса.

Таким образом, наилучшим решением проблемы исследования является разработка комплекса физических упражнений с учетом гендерной принадлежности и применение их в дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю. В. Атемаскина, Л. Г. Богославец. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. - 111, [1] с.
2. Баранникова Н.А. О мальчишках и девчонках, а также их родителях[Текст] /Н.А. Баранникова // методическое пособие для педагоговДОУ. М.: Сфера, 2012. – 128 с.
3. Голубова С. В., Емельянова Л. Ф. Физическое развитие дошкольников с учетом гендерного аспекта [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2015. — С. 26-28. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8639/> (дата обращения: 02.04.2020).
4. Коузов, А.А. Методика гендерно ориентированного сопровождения физического развития детей дошкольного возраста: методическое пособие / А.А. Коузов. - Челябинск: ЧИППКРО, 2014. - 112 с.
5. Коузов, А.А. Учет гендерной специфики при физическом развитии детей дошкольного возраста / А.А. Коузов // Начальная школа: плюс до и после. -2014.-№ 2.-С . 66-70.
6. Никулин, Е.В. Гендерный подход как одно из условий модернизациисовременного дошкольного образования, определяемой Федеральными государственными требованиями [Текст] / Е.В. Никулин // Дошкольная педагогика № 9. – 2011. С. 8 – 11.
7. Трубайчук Л.В. Педагогическая стратегия и тактика организации интегрированного процесса в дошкольном образовании [Текст]: монография / Л.В. Трубайчук С.В. Проняева; Гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Челябинский гос. пед. ун-т", Каф. педагогики и психологии детства. - Москва: [б. и.]; Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2013. - 165 с.

Венедиктова М.А.,
студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования
Научный руководитель: С.Д. Кириенко,
к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Исследуется проблема формирования познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста через использование информационно-коммуникационных технологий, конкретизируется понятие информационно – коммуникационного интереса, подходы к формированию информационно - коммуникационного интереса, принципы, раскрывающие подходы информационно – коммуникационного интереса , описываются Информационно - коммуникационные технологии познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста, обосновываются предположительные результаты познавательного интереса детей по информационным – коммуникационным технологиям.*

Ключевые слова: *познавательный интерес, информация, коммуникация, информационные технологии, информационно–коммуникационные технологии.*

Мы живём в стремительно меняющемся мире, в эпоху информации, компьютеров, спутникового телевидения, мобильной связи, интернета. Нашу повседневную жизнь уже больше невозможно представить себе без информационно-коммуникационных технологий. Использование ИКТ в воспитательно-образовательном процессе ДОУ — одна из самых новых и актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии активно внедряются в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций. Интерактивное оборудование активно входит в нашу жизнь, становясь необходимым и важным атрибутом не только жизнедеятельности взрослых, но и средством обучения детей.

Проблема познавательного развития ребенка дошкольного возраста отмечается в нормативных документах РФ таких как Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 48; ст. 46; в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

ФГОС ДО разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации, а также с учетом Конвенции ООН о правах ребенка. В данных нормативно-правовых актах, регулирующих

деятельность образовательных учреждений, предъявляются высокие требования к развитию у ребенка социальной компетентности, подготовке и развитию личности, инициативной, самостоятельной, ответственной, имеющей устойчивый интерес к трудовой деятельности, потребность в труде, способной легко адаптироваться в постоянно меняющихся условиях среды и обеспечивать высокий уровень производства.

Анализ научной литературы свидетельствует о многочисленных исследованиях, связанных с проблемой формирования познавательного интереса дошкольников, рассматриваемого в качестве источника умственной активности (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Н.Ф. Добрынин, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин); особого сплава эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, способствующих активности сознания и деятельности (Л.А. Гордон, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн); избирательной направленности личности на объекты и явления окружающей действительности (В.Б. Бондаревский, Л.М. Матюшкин, Н.Н. Поддьяков).

В образовании компьютеры используются уже достаточно долго время и перестали быть чем-то необычным. Использование компьютерных возможностей позволяет специалистам создавать принципиально отличающиеся от всех игр и игрушек средства для детей.

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только передать детям знания, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в старшем дошкольном возрасте - умение самостоятельно приобретать новые знания.

Значительный вклад в теорию и практику использования информационных технологий в образовании внесли: А.П. Беляева, В.П. Беспалько, Я.А. Ваграменко, А.П. Ершов, М.И. Жалдак, В.М. Зеленин, А.В. Запорожец, В.А. Извозчиков, А.А. Кузнецов, Ю.К. Кузнецов, В.В. Лаптев, А.Е. Марон, И.В. Марусева, Е.И. Машбиц, А.Г. Мордкович, И.А. Румянцев, М.В. Швецкий и другие исследователи.

Положения, выносимые на защиту: Познавательный интерес детей дошкольного возраста, представляет собой проявление интеллектуальной и эмоционально-волевой активности личности, направленной на осознание сущностных сторон, причинно-следственных связей, закономерностей окружающего мира.

Анализ исследований показывает, что наряду с традиционными средствами развития познавательного (эмоциональный рассказ педагога, образное описание событий с зарисовкой деталей для воспроизведения перед слушателями картины явления или события; отобранные по определенным критериям произведения искусства, в том числе детская художественная литература; игры и занимательные игровые задания; прием занимательности, эмоциональное воздействие на ребенка и др.) в решении данного вопроса возможно применение информационно-коммуникационных технологий.

Использование информационно - коммуникационных технологий позволяет облегчить процесс познания и сделать его более интересным для детей за счет близости ИКТ и жизни. Причины этого кроются с одной стороны в слабой материально-технической базе дошкольных образовательных организаций, с другой в недооценке педагогами имеющихся возможностей для применения.

Сейчас в дошкольных образовательных учреждениях идет активная практика внедрения интерактивного оборудования в образовательный процесс, которое специально адаптировано под занятия с детьми. Это позволяет вывести обучение на новый уровень и получать положительные результаты. Обучение детей дошкольного возраста становится более привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать их к стремлению овладеть новыми знаниями.

Интерактивная доска значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию ребенка. Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, современных средств видеотехники) позволяет моделировать различные ситуации и среды. Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность обучающихся и усиливают усвоение материала.

Интерактивные и мультимедийные средства значительно расширили возможности предъявляемого познавательного материала, позволили повысить мотивацию ребёнка к овладению новыми знаниями. Использование интерактивных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок принимает активное участие в данной деятельности.

Внедрение компьютерных технологий в новой и занимательной для дошкольников форме, помогает решать задачи речевого, математического, экологического, эстетического развития, а также помогает развивать память, воображение, творческие способности, навыки ориентации в пространстве, логическое и абстрактное мышление.

Использование информационных технологий в образовании дает возможность существенно обогатить, качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в ДОУ и повысить его эффективность.

Таким образом, актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная разработанность и большая практическая значимость определили тему исследования: «Информационно - коммуникационные технологии как средство формирования познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста».

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] — СПб. [и др.] : Питер, 2008. — 398 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / М., 2011. – С. 94-102.
3. Запорожец, А.В. Развитие восприятия и деятельность [Текст] / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. – 2001.– № 1. – С. 11-21.
4. Подьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Подьякова, А. Ф. Говорковой; Науч. – исслед. интернат дошкольного воспитания. – М.: Педагогика, 2005. – 200 с.
5. Рубинштейн, А.В. Основы общей психологии [Текст] / М., // А.В. Рубинштейн. — С-П.: Издательство «Питер», 2000. – 448 с.
- 6.

Дёгтева Е.А.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: И.Ю. Иванова,

к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. *Воспитание патриотических чувств, одна из основных задач современного общества и дошкольных образовательных организаций. Среди всего многообразия форм воспитания чувств патриотического характера, следует выбирать те, которые будут эффективны в дошкольном возрасте, соответственно психофизическим, социальным и иным особенностям детей. Выбранная форма должна отвечать всем требованиям, строится на законодательных основах и иметь положительный эффект. Воспитание гражданина-патриота сегодня – есть залог гарантированного будущего для всего российского общества.*

Ключевые слова: *возрастные особенности, воспитание, дошкольники, культура, патриотические чувства, психологические особенности, Родина.*

В современном мире, когда происходят большие изменения в жизни общества, патриотическое воспитание становится одним из главных направлений работы в дошкольном образовании. Все больше возникает необходимость обращаться к народным традициям, культуре, истории, к вековым корням, к понятиям родство, Родина.

Политика государства направлена на возвращение к истокам народной мудрости, сплоченности, вековым традициям русского народа, чтившим понятия род, родство, Родина. Для всех дошкольных учреждений страны руководством к деятельности являются государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020

годы» и ФЗ «Об образовании в РФ», выделяющие приоритетным направлением в деятельности всех образовательных учреждений патриотическое воспитание. [3] Следует отметить, что в поддержку данных документов Министерством просвещения РФ планируется запуск в 2020 году федерального проекта «Патриотическое воспитание», ориентированный на воспитание чувства патриотизма, гражданственности, уважение к памяти защитников Отечества...

Роль и значение патриотического воспитания трудно переоценить, ведь в общественном сознании преобладают ноты равнодушия, пренебрежения к гражданскому долгу, служению Родине. Задатки данных чувств формируются в дошкольном детстве, именно поэтому столь важно формирование чувства патриотизма в сенситивный для этого период, а именно в старшем дошкольном возрасте.

Такие классики педагогической науки как Я. Коменский, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др. в научных трудах освещали актуальные для своего времени проблемы патриотического воспитания, отстаивали идею воспитания «сознательного гражданина» - патриота своей Родины.

Исследователь Л. Кокуева, в своих трудах, отмечает, что под патриотизмом у дошкольников понимается «необходимость участия во всех делах, ведь это неизменно вызывает у них ряд чувств, таких как сострадание, чувство собственного достоинства, осознание себя частью окружающего мира». [4]

Под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения к ним.

На каждом возрастном этапе патриотическое воспитание имеет свои особенности. Патриотизм применительно к ребенку дошкольного возраста определяется нами как его потребность участвовать во всех делах на благо окружающих людей, представителей живой природы, наличие у него таких качеств, как сострадание, сочувствие, чувство собственного достоинства; осознание себя частью окружающего мира.

Цель воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста - формирование у них потребности совершать добрые дела и поступки, чувство сопричастности к окружающему и развитие таких качеств, как сострадание, сочувствие, находчивость, любознательность. [7]

Содержание патриотического воспитания детей дошкольного возраста раскрывается следующим образом:

- приобщение детей к культурному наследию, праздникам, традициям, народно-прикладному искусству, устному народному творчеству, музыкальному фольклору, народным играм;

- знакомство с историей, родословной, семейными традициями, с городом, селом, его историей, гербом, традициями, выдающимися людьми прошлого и настоящего времени, достопримечательностями;

- организация творческой продуктивной, игровой деятельности детей, в которой ребенок проявляет сочувствие, заботу о человеке, растениях, животных в разные сезоны года.

Процесс патриотического воспитания дошкольников включает в себя следующие компоненты: воспитание любви к Родине, развитие интереса к народной культуре, к родному языку, традициям и обычаям, воспитание патриотических чувств.

Формирование патриотических чувств старших дошкольников имеет свои психологические особенности, которые определяются своеобразием их личностного развития.

Психологи (А.А. Люблинская, В.А. Крутецкий, Ш.А. Амонашвили и др.) отмечают такие особенности психического развития личности ребенка данного возраста, как импульсивность, общую недостаточность волевой саморегуляции, повышенную эмоциональность, склонность к подражанию, большую активность, доверчивость, известную внушаемость и податливость, конкретно-образный характер мышления, эмоционально-чувственный характер отношения к миру. Поэтому, формируя патриотические чувства, воспитатель должен опираться на отмеченные выше психологические особенности старших дошкольников.

Ребенок 5-6-летнего возраста мыслит образами, конкретными категориями, эмоционально воспринимает ярко окрашенные события и факты. Ему непонятны сложные абстракции, он не улавливает наличие глубоких причинно-следственных связей между явлениями, происходящими в обществе. Он не проникает в сущность общественных явлений и событий. Поэтому ознакомление детей с жизнью своей страны необходимо строить на доступных, конкретных фактах, явлениях, событиях, показывая логические связи между ними – это ближе и понятнее ребенку.

Известная эмоциональность старших дошкольников диктует педагогу необходимость облекать знания об обществе, Родине и ее истории в яркую образную форму, опираться на эмоции и чувства детей. Весь материал на занятиях должен быть наглядным, конкретным, сухость в преподнесении материала здесь противопоказана. Если ребенок эмоционально не пережил то, о чем рассказывает воспитатель, или то, что он делает сам, то услышанное или сделанное не оставит глубокого следа в его душе.

Старшие дошкольники в силу конкретности мышления еще не могут осознать сущности общественных явлений и понятий. Так, понятие Родина сужается у них до того узкого окружения, в котором они живут. Поэтому воспитание патриотизма необходимо начинать с воспитания любви к близким: маме, папе, бабушке, сестре, брату; с любви к дому, в котором ребенок живет; саду, дереву, которое растет у дома; речке, в которой купается летом; близкому окружению — к тому, что рядом, что понятно,

взаимодействие с которым проникнуто эмоциями и переживаниями. Это и есть для старшего дошкольника Родина – близкая, понятная, родная, наполненная знакомыми звуками и запахами. На наш взгляд, тема малой Родины является очень продуктивной для формирования патриотических чувств старших дошкольников.

Формируя патриотические чувства, воспитатель должен учитывать и такую особенность старших дошкольников, как активность. Готовность к активным действиям, к поиску новых впечатлений и новых друзей, открытость любому жизненному опыту, неуёмная энергия детей этого возраста предоставляют широкие и разнообразные возможности в организации процесса патриотического воспитания. Дети с удовольствием участвуют в различных видах деятельности, выполняют поручения, трудятся на пользу общества. Работа в группе, общественно значимая и общественно оцениваемая, очень нравится детям старшего дошкольного возраста.

Таким образом, старший дошкольный возраст — это наиболее подходящий возраст для воспитания интереса к жизни своей страны, к традициям и обычаям русского народа, к истории и культуре России.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. [Текст] – М.: Юрайт, 2010. – 816 с.
2. Волчкова А.А., Пищулин С.Н. Патриотизм и патриотическое воспитание в общественном мнении провинции и столицы: Монография. [Текст] – М.: Изд-во МГПУ; Самара: Изд-во «НТЦ», 2003. – 140 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/105292/>
4. Кокуева Л.В. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста: диссертация кандидата пед. наук - Ярославль, 2002. [Текст] – 228 с.
5. Комратова Н. О гражданском воспитании дошкольников // Дошкольное воспитание. [Текст] – 2006. – №5. – С. 3-10.
6. Немытина Д.А., Иванова И.Ю. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе краеведческой работы [Текст] // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сб. статей. – Челябинск, 2019. – С. 209-213.
7. Новицкая М. Ю. Наследие: патриотическое воспитание в детском саду. [Текст] – М.: Линка-Пресс, 2003. – 200 с.
8. Овчинникова Н.П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики // Педагогика. [Текст] – 2007. – № 1. – С. 93-100.
9. Патриотическое воспитание молодежи: модели социального партнерства и современные технологии: Моногр. / Н.А. Шайденко, З.Н. Калинина, С.В. Пазухина. [Текст] – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. – 194 с.
10. Суздалева И.А. Воспитание нравственности у детей дошкольного возраста посредством сказки [Текст] // Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы: сб. статей. – Челябинск, 2019. – С. 213-217.
11. Цыпышева М.С., Иванова И.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сб. статей. – Нижневартовск, 2018. – С. 425-427.

Елисеичева Е.И.,
студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования
Научный руководитель: И.Е. Емельянова,
д.п.н., профессор кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

***Аннотация.** Рассмотрена актуальность вопроса формирования умственной работоспособности детей дошкольного возраста, изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, выявлены противоречия и предложены психолого-педагогические условия по решению проблемы формирования умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста.*

Ключевые слова: работоспособность, умственная работоспособность, индивидуализация, здоровьесберегающие технологии, двигательная активность.

Здоровье – одна из приоритетных проблем нашей страны. В Концепции дошкольного воспитания подчеркивается, что ключевой позицией развития общества является охрана и укрепление здоровья детей. Также одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами – необходимостью создания в стране единого образовательного пространства и задачей вхождения России в систему мировой культуры. Стандартизация, как разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы.

Дошкольный возраст характеризуется стремительным развитием физических и психических функций, которые становятся фундаментом всей последующей жизни. Успех в освоении учебных материалов, темпы овладения требуемыми умениями, прочность и осмысленность знаний, уровень детского развития, находятся в зависимости не только от деятельности педагога, но и от познавательных и физических возможностей обучающихся. Учебные занятия должны быть организованы в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка. В случае некорректного соблюдения индивидуализации обучения возможность появления психологического неблагополучия и даже соматических заболеваний очень велика. Современные медицинские исследования указывают, что 75% заболеваний взрослых людей были заложены в детстве. Данные о состоянии дошкольников вызывают тревогу: 50% детей нуждаются в психокоррекции.

Известно, что одним из ведущих негативных состояний, обучающихся является синдром хронической усталости, который проявляется чрезмерной раздражительностью, нарушением аппетита и сна, повышенной заболеваемостью, низкой работоспособностью и постоянным ощущением недомогания. Решающим фактором возникновения переутомления, прежде всего, считается неправильно организованное образование. По мнению ученых, «обучение неинтересное и малополезное может оказать разрушительное действие на умственные способности детей».

Работоспособность (умственная) определяется как способность человека к выполнению конкретной умственной деятельности, в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности. Основу работоспособности составляют уровень специальных знаний, умений, навыков, а также психофизиологических качеств (память, внимание, восприятие и др.), физиологические функции (особенности сердечно-сосудистой, эндокринной, мышечной систем), психологические особенности (сообразительность, добросовестность и т.д.). Кроме того, работоспособность определяется тремя группами факторов: *физиологического характера* (состояние здоровья, половая принадлежность, общая нагрузка, питание, сон, организация отдыха и др.); *физического характера* (воздействующие на организм через органы чувств, т.е. степень и характер освещения рабочего места, температура воздуха, шум, вибрация и др.); *психического характера* (самочувствие, настроение, мотивация и т.д.). На работоспособность в любой момент трудового процесса влияет не только каждый из них, но и различные их сочетания.

Умственная работоспособность – объем умственной (мозговой, психической, нервной) работы, связанной с обработкой информации, который должен быть выполнен без снижения, заданного (или установленного на максимальном, оптимальном для данного индивидуума уровня) функционирования организма. Основными показателями умственной работоспособности являются: скорость выполнения задания; концентрация, переключаемость; продуктивность и устойчивость внимания. Умственная работоспособность зависит от напряженности функционирования сенсорных систем, воспринимающих информацию, от состояния памяти, мышления, выраженности эмоций. Показатели умственной работоспособности служат интегральной характеристикой функционального состояния организма, от которого зависит умственная работоспособность.

В повседневной жизни все эти факторы действуют в совокупности. А знание динамики работоспособности организма детей даёт возможность правильно организовать их деятельность. Исследованиями установлено, что умственная работоспособность на протяжении трудового дня отличается колебаниями продуктивности работы. На основе выявленных колебаний были выделены периоды работоспособности, которые последовательно сменяют один другого.

Период вработываемости продолжительностью от нескольких минут до часа. Выражается он в постепенном повышении работоспособности с определенными колебаниями продуктивности работы.

Период оптимальной работоспособности отличается стабильными показателями качества работы. Все изменения показателей функций организма адекватны той нагрузке, которую испытывает человек, и находятся в пределах физиологической нормы.

Период полной компенсации отличатся оптимальной работоспособностью. Особенность этого периода в том, что в нем начинают появляться первые признаки утомления, которые компенсируются волевым усилием человека и положительной мотивацией его к выполняемой работе. Второй и третий периоды отличаются по наибольшей продолжительности во времени по сравнению с другими периодами.

Период неустойчивой компенсации характеризуется нарастанием утомления, когда человек волевым усилием какое-то время еще может поддерживать умственную работоспособность на необходимом уровне. Степень снижения работоспособности и ее компенсации во многом зависит от индивидуальных особенностей человека. В этот период отмечается выраженное чувство усталости.

Период прогрессивного снижения работоспособности характеризуется быстрым нарастанием утомления, а человек не в состоянии волевым усилием компенсировать утрачиваемую продуктивность умственной деятельности. Развивающееся утомление – естественная реакция организма на более или менее длительную и интенсивную нагрузку. Нагрузка, вызывающая утомление, необходима. Без этого невозможно развитие детей и подростков, их тренировка, адаптация к умственным и физическим нагрузкам. Но планирование и распределение этих нагрузок необходимо проводить квалифицированно, с учетом возрастно-половых, морфофункциональных особенностей детей.

Важным условием оптимальной работоспособности является то, насколько жизненный ритм человека согласуется с его биологическим ритмом. Наибольшее значение имеют суточные ритмы, под влиянием которых изменяется более 50 функций организма. Одним из самых важных датчиков времени и синхронизатором суточных ритмов является чередование дня и ночи. Чем точнее совпадает начало умственного труда с подъемом жизненно важных функций организма, тем продуктивнее он осуществляется. Естественные для человека природные биоритмы функционирования организма — это наибольшая активность утром (8-12 часов), затем некоторый спад в середине дня (12-16 часов), снова некоторый подъем вечером (16-22 часа) и резкое снижение ночью (22-8 часов). При обычном ежедневном цикле работы наблюдается и недельная периодичность работоспособности, относительный максимум которой имеет место во вторник – среду – четверг. Однако типичная кривая работоспособности может изменяться под воздействием эмоционального подъема, мотивации и

др. Продолжительность продуктивной умственной работы у разных людей неодинакова и зависит от возраста, здоровья, профессиональной подготовленности, индивидуального режима, отношения к выделяемой деятельности. И.П. Павлов работал по 10-11 часов, Бальзак говорил: - «Двадцать четыре часа, из которых семь принадлежат сну, всегда очень коротки».

Важнейшая задача современного образования состоит в формировании личности, обладающей высоким уровнем умственного развития, способной эффективно усваивать знания и применять их на практике. Поиск новых педагогических подходов к развитию умственной активности детей в дошкольном возрасте становится все более значимым, так как именно активность ума является одним из основополагающих свойств личности. Но современное дошкольное образование (согласно анализу основных комплексных образовательных программ) имеет неоднородность в количественном и качественном отношении основных направлений развития ребенка, а также неравномерность объема образовательной нагрузки по основным направлениям. Как отмечает Б. Б. Егоров, содержание образования дошкольников построено по лоскутному принципу. По мнению С. О. Филипповой, с частичным осознанием данной проблемы, физическая и оздоровительная деятельность становится более интенсивной. Что, по ее мнению, несет не всегда положительный эффект [8,11].

Для решения данной проблемы в исследованиях Т.И. Бабаевой, Л.А. Венгера, Н.Ф. Виноградовой, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Н.Н. Поддьякова, А.И. Сорокиной и др. подчеркивается мысль о том, что деятельность должна ставить ребенка перед необходимостью направлять свою умственную активность на поиск и избирательное использование имеющихся у него знаний и действий для решения новой задачи. Установлено, что чем интереснее такая деятельность, чем большее эмоциональное воздействие оказывает она на ребенка, тем больший эффект она дает, тем выше мотивы действий и соответственно умственная и физическая работоспособность в целом лучше. Причём подчёркивается, что умственные свойства ребёнка от рождения носят преимущественно творческий характер, но не у всех получает должное развитие. Условия воспитания, отношения родителей, педагогов к самому ребёнку и к его деятельности – вот факторы, от которых зависит, насколько реализуются задатки, которыми его отметила природа. Л.Б. Соколовская в своем исследовании доказала взаимосвязь духовно-творческого потенциала личности с критериальными характеристиками психологического здоровья и выделила интегративную модель психологического здоровья, состоящую из трех компонентов: актуализированного духовно-творческого потенциала личности, личностной открытости миру и управления собой и своей жизнью. М. Лазарев ставит знак равенства между творчеством и здоровьем и считает, что человек в состоянии творческого подъёма чувствует себя совершенно здоровым. А.И. Субетто указывает, что творческая деятельность повышает

биологическую сопротивляемость организма воздействиям внешней среды и улучшает работоспособность, а отказ от неё – наоборот, понижает.

Кроме вышеизложенных вариантов решения вопроса формирования и развития умственной работоспособности дошкольников, в нашей стране активно используют здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Это технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – задачи охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Целью здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании, применительно к ребёнку, является обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику ДОУ и осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать его, и как следствие повышение физической и умственной работоспособности детей. Для реализации важнейших положений концепции здоровья детей, ведется активный поиск здоровьесберегающих технологий. Большую работу в этом направлении провели такие известные в сфере дошкольного образования ученые как, Л. Н. Волошина, Т. И. Алиева, В. Г. Алямовская, Л. А. Парамонова и многие другие.

Л. Н. Волошина считает, что движения в повседневной жизни ребенка играют значительную роль и способствуют гармоничному развитию детей 6-11 лет. Двигательная активность – это биологическая потребность организма, от удовлетворения которой зависит здоровье детей, их физическое и общее развитие. Современные условия обучения не восполняют ту потребность, в которой нуждается детский организм на сегодняшний день. Причиной этого является специфический характер учебной деятельности. Значительные умственные нагрузки, снижение двигательной активности, нерациональное питание, стресс и посредственная организация процесса физического воспитания негативно отражаются, в том числе и на состоянии здоровья детей и как следствие, снижение формирования их умственной работоспособности [7].

Биологическая потребность в движении детей в современном образовательном пространстве России удовлетворена лишь на 60%. Аналогичные тенденции наблюдаются и в других странах. По мнению Силаевой Л.А. (2009), удовлетворение ежечасной потребности в движении, следует осуществлять за счет малых форм физического воспитания: утренней гимнастики, гимнастики до уроков, физкультминуток на уроках и гимнастики для глаз, динамических перемен. Двигательный режим, обеспечивающий активный отдых, удовлетворяющий естественную потребность детей в движении, - важнейший оздоровительный и профилактический фактор общего режима дня. Положительное влияние оптимального объема двигательной активности в режиме дня проявляется у них в работе всех органов и физиологических систем (С.Б. Тихвинский, И.М. Воронцов, 1991; В.П. Соломин, Т.С. Грядкина, А.А. Семенов, 1995). Так, М.А. Рунова, отмечает, что двигательная активность детей старшего

дошкольного возраста составляет менее 40-50% за время пребывания в детском саду, что не позволяет полностью обеспечить биологическую потребность организма ребенка в движении. При этом не учитывается, что их самостоятельная двигательная деятельность все больше ограничивается созданными условиями в детском саду и семье, так как увеличивается продолжительность образовательных занятий с преобладанием статических поз, а также возрастающими познавательными интересами: компьютерные игры, просмотр телепередач.

Таким образом, на мой взгляд, наилучший способ формирования умственной работоспособности – это интеграция различных образовательных областей, в частности совмещение познавательных и физических потребностей ребенка. Подвижные игры – отличный вариант такой интеграции. В процессе обучения дети могут восполнять свои двигательные потребности одновременно с развитием познавательных способностей во время занятий. Все это будет способствовать восполнению недостатка двигательной активности, гармоничному развитию обучающихся, улучшению и формированию умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста. Данная проблема формирования умственной работоспособности может быть решена совместно с педагогами дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Агаджанян Н. А. Ваша работоспособность сегодня. [Текст] – М.: Советская Россия, 1978. – 88 с.
2. Аулик, И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И.В. Аулик. – 2-изд., перераб. и доп. [Текст] – Москва : Медицина, 1990. – 192 с.
3. Безруких М. М. Кто живет по режиму – в школе не устает / М. М. Безруких, С. П. Ефимова // Здоровье детей: Ежегод. прил. к газ. "Первое сентября", 2000, N43/44 (00.11). [Текст] – 16-17 с.
4. Барская О. Л. Социальное самочувствие: методологические и методические проблемы исследования: автореф. дисс. / О. Л. Барская 20-21 с.
5. Макеева В. С. Управление работоспособностью человека в различных условиях внешней среды. [Текст] – Орел : Академия безопасности и выживания, 2013.
6. Галеев И. Ш., Святова Н. В., Ситдикова А. А., Миннахметова Л. Т., Мисбахов А. А., Садыкова А. И. Анализ умственной работоспособности студентов на фоне занятий физической культурой и спортом // Современные проблемы науки и образования. [Текст] – 2013. – № 2.
7. Двигательная активность растущего человека : от теории к практике : монография / под ред. Л. Н. Волошиной, В. Л. Кондакова, Е. Н. Копейкиной. [Текст] – Белгород : Литературный караван, 2019. – 176 с.
8. Егоров Б.Б. Актуальные проблемы здоровья детей дошкольного возраста // дети России образованы и здоровы: материалы 7 всероссийской научно-практической конференции г. Москва, 16-17 апреля 2009г. – М.: 2009. 233-235 с.
9. Коменская В. Г., Котова С. А. Концептуальные основы здоровьесберегающих технологий развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие/ под ред. Н. А Ноткиной. [Текст] – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 224с.
10. Секреты бодрости: Как восстановить работоспособность. [Текст] / А. Ф. Синяков. – М.: ТОО «КСР», 1995. – 208с.

12. Филиппова С.О. Некоторые проблемы организации оздоровления детей в дошкольном учреждении// Актуальные проблемы физической культуры и спорта: сборник научно-методических трудов. [Текст] – СПб.: Белл, 2009. С. 86-90.

Затирахина О.А.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Л.К. Пикулева,

к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ г. Челябинск

АКТУАЛЬНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО- ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И УРОВНЯ ИХ АКТИВНОЙ РЕЧИ

***Аннотация.** Рассмотрена актуальность взаимосвязи развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста и уровня их активной речи, изучены теоретические аспекты рассматриваемого вопроса, предложены методические рекомендации по развитию активной речи.*

***Ключевые слова:** мышление, наглядно-действенное мышление, речь, активная речь, ранний возраст, педагоги.*

Первые три года жизни являются чрезвычайно важным и ответственным периодом в развитии ребенка. В этом возрасте закладываются фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру. Недоразвитие или деформация этих качеств в раннем возрасте с трудом поддаются коррекции в более поздние периоды.

В настоящее время актуальность приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста. И один из центральных вопросов умственного воспитания – вопрос о развитии мышления.

Мышление – это психический процесс получения знания о свойствах предметов и явлений, закономерных связях между ними. Орудием мышления является слово, речевая деятельность, на основе которых формируются понятия, обобщения, логические построения.

Ребенок не рождается с готовой способностью к мышлению. Первые мыслительные операции возникают у него в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и действия с ними.

Следовательно, развитие восприятия и мышления находится в тесном единстве. Первые проблески детского мышления носят практический, действенный характер. Это наиболее ранняя форма мышления называется

наглядно–действенной и способствует формированию других, более сложных форм наглядно–образного и словесно–логического мышления.

Проблема возникновения и развития мышления у ребенка обсуждалась в психологии неоднократно и с самых различных точек зрения. Однако за последнее время наиболее распространенным явилось представление о генезисе мышления как о пути от более примитивных его форм к все более совершенной, каковой является словесно-логическое мышление. Представление же о других предшествующих формах в разных психологических системах различно, как и представление о динамике их развития и отличительных чертах перехода от начальных, более примитивных к все более совершенным.

В отечественной психологии наибольшее распространение получила концепция Л.С. Выготского, в которой генезис мышления прослеживался от наглядно-действенного к наглядно-образному, а далее к логическому мышлению [1, с.80-87]. При этом самым большим достижением такого подхода оказалось, представление о детском мышлении как об адекватном способе ориентировки в действительности. Это положение отличается от концепции Ж. Пиаже, в которой начальные формы мышления трансдуктивны по своей природе [6, с.154].

Важность изучения и развития наглядно-действенного мышления, по мнению Н.Н. Поддьякова, состоит в том, что те или иные погрешности, допущенные в его развитии, отрицательно сказываются на всех последующих этапах умственного развития ребенка. То есть значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка определяется тем, что оно выступает как исходный пункт формирования других, более сложных форм мышления.

Наглядно-действенное мышление является наиболее ранним видом мышления человека. Согласно психологическим исследованиям, наглядно-действенная форма мышления особенно интенсивно развивается в раннем дошкольном возрасте.

Формирование наглядно-действенного мышления у ребенка начинается с практической деятельности, когда еще нет планомерных действий, не выделяется предварительная ориентировочная деятельность и действие подчиняется непосредственному впечатлению. Первоначально ребенок решает задачи, непосредственно действуя с предметами, игрушками.

Наглядно-действенное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами, непосредственно перенесенными из прошлого опыта, ибо не все требования, которые предъявляются к личности в процессе его деятельности, вызывают необходимость в мышлении. Если способ решения поставленной перед ребенком задачи давно им усвоен, а условия деятельности являются привычными, то достаточно восприятия и памяти, чтобы с этой задачей справиться.

Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство. Но нельзя отрывать мышление и речь друг от друга. Речь – не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа.

Речь ребёнка раннего возраста является сложной формой познания окружающего мира и в этом возрасте она делится на два периода: 1) подготовительный; 2) овладение самостоятельной речью.

У детей раннего возраста усиленно развивается активная речь: растёт активный словарь, количество произносимых слов на много меньше, чем понимаемых. Называть вещи своими именами ребёнок начинает в возрасте одного года. К этому времени дети обычно имеют уже представления об окружающем мире в виде образов. В этих условиях для начала освоения речи ребёнку остаётся связать имеющиеся у него образы сочетаниями звуков, произносимыми взрослыми в его присутствии при наличии в поле зрения соответствующих предметов или явлений.

Развивается не только коммуникативная, но и обобщающая функция речи. Формируется регулирующая функция речи, когда ребёнок подчиняется инструкции взрослого, выполняя его требования. Формируется понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обобщает опыт ребёнка. Речь становится основным средством общения со взрослыми. Ведущая роль в развитии речи принадлежит матери как человеку, с которым у ребёнка существует биологическая связь. Чем младше ребёнок, тем эта связь выражена сильнее и тем большее влияние оказывает мать на формирование его речи.

К особенностям развития речи в раннем возрасте можно отнести:

–развитие речи связано не только непосредственно с общением со взрослым, но и включено в практическую деятельность по освоению предметов;

–формируется активная речь, которая становится средством общения с взрослыми и сверстниками;

–формируется регулирующая функция речи, когда ребёнок подчиняется инструкции взрослого, выполняя его требования;

–появляется ситуативная речь, понятная исходя из контекста ситуации, в которую включены собеседники;

–возникает описательная речь;

–ребёнок воздействует с помощью речи на себя и на взрослого;

–речь отражает опыт взаимодействия ребёнка с окружающим, называя не только предметы и лица, но и действия, переживания, требования, предложения, желания;

–формируется слушание и понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обогащает опыт ребёнка и помогает усвоить социальный опыт.

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают

мыслить обобщенно. Первые детские обобщения носят генерализованный характер: ребенок одним и тем же словом обозначает несколько разнородных предметов, в которых он уловил какое-либо внешнее сходство. И так, речь является основным средством человеческого общения. Без нее люди не имели бы возможности получать и передавать большое количество информации.

Активная речь ребенка находится в прямо пропорциональной зависимости от уровня развития наглядно-действенного мышления, то есть чем выше уровень развития наглядно-действенного мышления, тем выше уровень развития активной речи.

Таким образом, необходимо использовать методические рекомендации по развитию активной речи:

- педагоги в работе с детьми, начиная с 1,5 лет, должны больше уделять внимания развитию активной речи: побуждать малыша произносить те слова, которые он не только понимает, но и наиболее часто использует: названия предметов, действия с ними, их качества;

- во второй половине 2-го года жизни ребёнка педагог постепенно в общении с ним должен всё реже употреблять «облегчённые» слова. Необходимо поощрять замену звукоподражательных слов «общеупотребительными» (вместо «тик-так» – часы, вместо «ав-ав» – собака);

- необходимо использовать приём активизации речи ребёнка – приём поручений. Например, спрашивать: «Что ты принёс? Куда положил? Что у тебя в руках? Где ты взял?»;

- целесообразно переводить эмоциональные, двигательные, мимические реакции в речевые. Иногда имеет смысл разыграть ситуацию непонимания, чтобы ребёнок повторил просьбу: «Что тебе дать? Скажи: «Дай мне куклу»»;

- необходимо делать режимные моменты и все виды самостоятельной деятельности детей содержательными, развивающими, а, следовательно, результативными для развития активной речи;

- очень важно развивать способность детей к сравнениям и обобщениям, грамотно подбирать объекты для сравнения. Сначала подбирать знакомые, но резко контрастирующие предметы, затем незнакомые, но также резко контрастирующие, после этого – внешне сходные по одному признаку и, наконец, сходные по многим признакам;

- на занятиях необходимо конкретизировать и уточнять знания об окружающем, вносить в ближайшее окружение элементы новизны;

- на 3-м году жизни для малыша характерна ситуативная, произвольная речь. Следовательно, организуя игры с детьми, необходимо предоставлять им свободу волеизъявления, выражения чувств. Нужно давать детям возможность действовать новыми предметами, игрушками, картинками по своему усмотрению: экспериментировать, обследовать их, произвольно высказываться, выражать свои чувства, впечатления;

– на этапе 3-го года жизни крайне важно организовывать деятельность детей так, чтобы она отличалась ритмичностью. Речь идёт об играх организованных, объединяющих всю группу, подгруппу, или индивидуальных детей;

– следует побуждать детей к участию в совместных играх со взрослым, вызывать желание подражать, повторять.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН Россия, 2006. – 256 с.
2. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение 1998. – 232 с.
3. Лисичкина, Ю.А. Логопед дефектолог. Ранняя диагностика и коррекция недостатков. М.: 2006.-230 с.
4. Львов, Т.К. Методика обучения русскому языку. – М.: Просвещение 2003. – 172 с.
5. Пантюхина, Г. В. Печёрой, К.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / Под ред. В.А. Доскина. – М.: ВУНМЦ, 2004. – 141 с.
6. Пиаже, Ж.Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 2002. – 302 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 458 с.
8. Ушакова. Т. Н. Речь: Истоки и принципы развития. М: Пер. СЭ,2004. – 282с.

Козырева Н.М.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: И.Н.Евтушенко,

к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. *В статье освещен один из важнейших вопросов – адаптация детей к ДОО, рассматриваются факторы, влияющие на протекание адаптационного периода детей раннего. Изучены теоретические аспекты исследуемой проблемы. Раскрыты понятия «адаптация» и «социальная адаптация».*

Ключевые слова: *ранний возраст, адаптация, социализация, возрастные особенности.*

В современном обществе социально-политические и социально-экономические изменения усложнили работу системы дошкольного образования как важного фактора социального развития детей. Одним из приоритетного направления социальной политики в области образования является создание условий для расширения доступности качественного дошкольного образования. Первым шагом в реализации данного направления является наибольший охват детей дошкольного возраста системой

дошкольного образования, особенности это имеет отношение к категории детей раннего возраста [4].

Это требует качественного пересмотра вопроса социализации детей, их успешной адаптации к новым условиям дошкольной организации. Реализацией нового закона явилась разработка Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО). Одной из базовых задач ФГОС ДО стала задача поддержания и укрепления всех компонентов здоровья детей. Она стала авторитетной в условиях современного детского сада, особенно в период адаптации, когда ребенок находится в состоянии психического и эмоционального напряжения.

Поступление ребенка в ДОО процесс сложный и для него самого и для родителей. Четкий режим, отсутствие родителей, другой стиль общения, контакт со сверстниками, новое помещение - все эти изменения создают для ребенка стрессовую ситуацию[2]. От того, как будет протекать адаптация ребенка к новым жизненным условиям зависят показатели его физического и психического развития, что в дальнейшем окажет благоприятное влияние на пребывание в детском саду и семье. В связи с этим проблема адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной организации является актуальной и востребованной не только для педагогов ДОО, но и для родителей самих воспитанников.

Проблемой социальной адаптации детей к дошкольным учреждениям занимались Н.М. Аксарина, Н.Д. Ватутина, Р.Б. Тонкова-Ямпольская, К.Л. Печора и др. В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается особая роль семьи в адаптации детей к условиям ДОО (А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская). Не только педагоги, но и родители должны быть заинтересованы в построении качественного и эффективного взаимодействия и сотрудничества друг с другом.

Считаем необходимым рассмотреть подробнее термин «адаптация». «Адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю) это приспособление органов чувств и организма в целом, к изменяющимся условиям существования. В психологических науках адаптация означает процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя, а также активное приспособление индивида к условиям социальной среды и (или) результат этого процесса. Главный акцент ставится на состоянии гармонии, гомеостатического равновесия и баланса между индивидом и социальной и природной средой. В исследованиях Д.Б. Богоявленской, Ю.Н. Кулюткина, Н.А. Милославовой адаптация понимается как процесс взаимодействия человека со средой, который разворачивается в виде поисковой активности, способствующей преобразованию человека и среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Существует еще такое понятие, как «социальная адаптация». В различных науках различаются понятия «адаптация» и «социальная адаптация», т.е. биологический и социальный вид адаптации. По мнению

А.В. Мудрика, социальная адаптация – это процесс взаимодействия человека со средой, который разворачивается в виде поисковой активности, способствующей преобразованию человека и среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности и характеризуется эмоциональной удовлетворенностью личности по достижению сознательно определенного ожидаемого результата, формированием персональной ценностно-нормативной системы по определенной, социально заданной норме, на основе социальных и культурных ориентаций личности [3].

Процесс социальной адаптации или социализации сопровождает человека на протяжении всей его жизни – это и возможность приспособления к новым условиям: дошкольного учреждения, обучения в начальной школе, адаптации в социуме. Но первый опыт вхождения в социальную среду, отличную от семьи, ребенок приобретает в детском саду, когда он начинает приспосабливаться к иным условиям своего существования.

Традиционно рассматриваются следующие степени адаптации:

1) легкая адаптация – сдвиги нормализуются в течение 10-15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, болеет не чаще обычного;

2) адаптация средней тяжести – сдвиги нормализуются в течение месяца, при этом ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса;

3) тяжелая адаптация – длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся привычки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма. Печора

Трудности, возникающие у детей в процессе адаптации, могут привести к самой неблагоприятной ее форме – дезадаптации, которая может проявляться в 13 нарушениях дисциплины, игровой и учебной деятельности, взаимоотношений со сверстниками и воспитателями [1].

Сложный и многовариантный процесс адаптации детей к условиям ДОО подвержен влиянию разных факторов, которые определяют ее течение, темпы и результаты. Важнейшими факторами, определяющие характер протекания адаптационного периода в раннем возрасте являются физическое состояние, возраста, форсированность общения со взрослыми и сверстниками, уровень развития предметной деятельности [2].

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу о том, что адаптация детей раннего возраста - это процесс активного освоения ими социальной среды, овладения новых форм поведения, направленных на гармонизацию отношений с окружающим миром и на собственное развитие в окружающей среде. В процессе социальной адаптации ребенок приспосабливается к новым условиям своего существования. Для более эффективного прохождения процесса адаптации необходимо учитывать возрастные, индивидуальные особенности детей, а также факторы, влияющие на адаптационный период.

Таким образом, мы считаем, что процесс адаптации управляем и при совместной работе специалистов можно обеспечить плавный переход ребенка к новым условиям жизни и определить своевременный ход развития и формирования их поведения на всех возможных этапах.

Библиографический список

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Просвещение, 1991. – 228 с.
2. Евтушенко И.Н. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей / И.Н. Евтушенко. - Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед.ун-та, 2019, - 282 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 1999. — 184 с.
4. Педагогические условия сенсорного воспитания детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания / А.С. Микерина, И.Н. Евтушенко, И.Ю. Иванова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №4. – С. 137-139.

Насырова О.Р.,

студентка 2-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Ю.В. Батенова,

к.псих.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Аннотация. *Статья посвящена особенностям формирования познавательного развития детей старшего дошкольного возраста городской и сельской местности. Актуальность исследования состоит в том, что развитие ребёнка всегда будет являться сочетанием индивидуальных возможностей ребенка с психолого-педагогическим сопровождением данного процесса.*

Ключевые слова: *познание, познавательное развитие, дошкольный возраст, особенности в формировании психических процессов.*

Познавательное развитие – это трудная тема именно из-за кажущейся понятности и привычности. Принято считать, что с познавательным развитием всё в порядке, а, по сути, работа сводится к расширению кругозора. Дети много времени проводят на занятиях, много знают. Однако нельзя эрудированность принимать за ум («многознание уму не научает» Смирнова). На этапе дошкольного возраста особое значение имеет развитие восприятия, образного мышления, воображения. В дошкольном детстве внимание, память, мышление, воображение и восприятие приобретают

опосредованный характер и становятся высшими психическими функциями. Результатом познавательного развития является развитие умственных способностей.

Одним из принципов дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности. Такая трактовка предполагает рассматривать его как процесс перехода от одной стадии к другой. К стадиям познавательного развития мы относим: любопытство, любознательность, развитие познавательного интереса, развитие познавательной активности.

Любопытство характеризуется избирательным отношением к предмету, обусловленное чисто внешними признаками. Желание ребёнка подойти и посмотреть, потрогать, послушать можно считать проявлением заинтересованности.

Любознательность - стремлением ребёнка проникнуть за пределы видимых признаков предмета (В.Б. Бондаревский). На этом этапе развития интереса проявляются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворенности деятельностью. В возникновении загадок и их разгадок заключается идея любознательности, как активного понимания мира, которое формируется не только на занятиях, но и в труде, когда человек отрешен от простого исполнительства и лишен возможности действовать. Любознательность, закрепляясь в характере ребёнка, способствует формированию личности.

Познавательный интерес помогает дошкольнику понять межпредметные отношения, связи, закономерности освоения действительности. Проявлением познавательного интереса является стремление ребёнка самостоятельно отвечать на поставленные вопросы, например, в ходе экспериментирования, исследования окружающего мира.

К высокому уровню познавательного развития детей дошкольного возраста мы относим познавательную активность, основой которой служит целостный акт познавательной деятельности – учебно-познавательная задача.

Познавательный интерес в работах психологов и педагогов изучен достаточно тщательно. Вопросам познавательного интереса посвящены исследования и идеи многих ученых, педагогов и психологов, среди них Б.Г. Ананьев, Л.Н. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Г. Запорожец, А.Г. Макаренко, Н.В. Рубинштейн, Г.И.Щукина, Д.Б. Эльконин. Однако, нерешенным остаётся главный вопрос - как вызвать у ребенка устойчивый познавательный интерес к деятельности или материалу. Иными словами, должен быть инструмент, с помощью которого можно обеспечивать развитие их познавательных возможностей, их активности, не допуская при этом особой перегрузки. Именно эта задача остро стоит перед воспитателями дошкольных образовательных учреждений, особенно в работе с детьми старшего дошкольного возраста, следующим этапом развития которых станет начальное обучение в школе. Поэтому так важно найти оптимальные пути решения данной проблемы, предложить формы и методы обучения,

которые позволяют эффективно развивать устойчивый познавательный интерес.

Такие учёные как Б.Г. Ананьев, Л.Н. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Г. Запорожец утверждают, что для формирования познавательного интереса совместная деятельность ребёнка и педагога. Познавательный интерес ребёнка отражается в желании узнавать новое, выяснять качества, свойства предметов, явлений действительности, в желании понять их сущность и найти между ними имеющиеся отношения и связи. В настоящее время существуют различные формулировки понятия познавательного интереса. Н.Ф. Добрынин отмечал: «Познавательный интерес – избирательная направленность внимания человека». Л.С. Рубинштейн трактует познавательный интерес, как проявление его интеллектуальной и эмоциональной активности. Д. Фрейд писал, что познавательный интерес – это генератор разнообразных чувств ребёнка. Н.Г. Морозова считала: познавательный интерес – это активное эмоционально-познавательное отношение человека к окружающему его миру. А.Г. Ковалев определил познавательный интерес, как своеобразное отношение личности к объекту, вызванное сознанием его социально-жизненного значения и эмоциональной обольстительностью. На сегодняшний день в исследованиях представлены различные точки зрения на проблемы формирования познавательного интереса. Н.К. Постникова рассматривает интерес, как познавательную деятельность, направленную на открытие ещё неизвестного. Интерес в данном случае предстаёт как совокупность проявлений активности, (в числе показателей активности выделяют, например, количество задаваемых ребёнком вопросов) однако такой подход является в значительной степени описательным, не вскрывающим собственно механизма возникновения интереса. В исследованиях А. Валлона познавательный интерес рассматривается как эмоциональное отношение к предмету познания. Одним из первых объектов познания ребёнка дошкольного возраста является предметный мир. Формирование познавательного отношения к предметному миру обуславливает успешность его освоения ребёнком дошкольного возраста и во многом определяет процесс его социализации. Л.И. Божович, Л.С. Выготский считали, что развитие познавательного интереса у дошкольников из-за превосходства особых форм активности и положительного эмоционального состояния возникает из потребности во внешних впечатлениях. Формирование его возникает в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). А.Н. Леонтьев отмечал, что познавательный интерес стимулирует все психические процессы человека на высоком уровне своего развития, подталкивает личность к постоянному поиску нововведений в деятельность. Познавательный интерес играет в педагогическом процессе главную роль. И.В. Метельский определяет интерес следующим образом: «Интерес – активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, с радостью

познания, преодолению трудностей, созданием успеха, с самовыражением и утверждением развивающейся личности». Познавательный интерес в педагогике есть внешний стимул, катализатор познавательной деятельности детей. Г.И. Щукина определяет его следующим образом: «познавательный интерес показывает уровень активности личности, он связан с психическими процессами человека, занимает главное место в структуре характера личности».

Познавательный интерес как способ обучения работает тогда, когда на первый план выступают внутренние побуждения, способные сдержать порыв интереса. Новизна, необычность способны не только вызвать интерес, но и пробудить эмоции, способствовать устойчивости интереса. Педагогика давно утверждает, что скучный учитель – это неучитель. Исследователи отмечают роль совместной и коллективной учебной деятельности для развития познавательного интереса, выделяются следующие условия развития интереса: – оптимальное сочетание различных методов обучения (Ю.К. Бабанский); – ситуации проблемного обучения (А.М. Матюшкин; М.Н. Скаткин); – специфические задачи обучения в разных возрастах (В.С. Ильин); – интенсивность обучения (В.Г. Леонтьев; Г.М. Шемякина). Учитывая вышесказанное, следует понимать, что активизация познавательной деятельности ребенка без развития его познавательного интереса не только трудна, но и практически невозможна. Поэтому необходимо постоянно систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес детей, рассматривать как важный мотив учения, стойкая черта личности, и как очень хорошее средство обучения и воспитания. Кроме того, особая роль в развитии и поддержании познавательного интереса ложится на воспитателя как организатора процесса обучения и воспитания. Ему необходимо быть внимательным к каждому ребенку. Деятельность — необходимое условие развития ребенка. В процессе деятельности приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки благодаря чему развивается, и сама деятельность. Исследования А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Б. Теплова и др. показали, что в деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер.

Таким образом, при условии правильно организованного педагогического процесса с применением методик, как правило, игровых, учитывающих особенности детского восприятия, а также с правильно организованной предметно - развивающей средой дети могут уже в дошкольном возрасте без перегрузок напряжения усвоить предложенный материал. А чем более подготовленным придет ребёнок в школу (имеется в виду не количество накопленных знаний, а именно готовность к мыслительной деятельности), тем успешнее будет для него начало школьного детства.

Библиографический список

1. Антонова, Г. П. Познавательная деятельность детей 6-7 лет [Текст] / Г. П. Антонова. – Мысль, 1991. – 124 с.
2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст] / А. Л. Венгер.: в 2 ч. / – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
3. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации [Текст] / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1992. - 216 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU».–URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата посещения 7.03.2017)
5. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Сидоренко К.С.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Ю.В. Батенова,

к.псх.н., доцент кафедры психологии
и педагогики детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов влияния цифровых технологий на развитие и обучение детей старшего дошкольного возраста. В статье раскрываются проблемы и роль цифровых технологий, как неотъемлемой части жизни, на дальнейшее развитие у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается актуальность цифровых технологий для развития детей в современном мире.

Ключевые слова: дошкольник, цифровые технологии, развитие, обучение,

Дошкольное образование в России направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Информация (от лат.information) – разъяснение, осведомление, изложение. Информация – это знания, сведения, которые мы получаем из различных источников. Один из глобальных источников получения информации является сеть интернет. Интернет предоставляет широчайшие возможности свободного получения и распространения научной, деловой, познавательной и развлекательной информации.

Около 80% детей в России выходят в интернет через отдельные компьютеры или через мобильные телефоны. 16% детей начинают играть с гаджетами с двух лет, пик включения в игры у большинства детей наблюдается, в три-пять лет.

Проведен анализ отечественных и зарубежных исследований, влияния использования инфокоммуникационных технологий на состояние ключевых когнитивных процессов у детей (память, мышление внимание), за последние 20 лет (114 источников). Исследования показали, что умеренное и контролируемое использование компьютера в дошкольном возрасте в домашних условиях положительно влияет на раннее общее когнитивное развитие ребенка. Исследования в области памяти и мышления позволили ученым открыть несколько новых когнитивных феноменов, таких как феномен транзактивной памяти (эффект Google), феномен смешанной иллюзии, феномен «клипового мышления».

Полученные данные свидетельствуют о том, что всемирная сеть не вредит детскому развитию, а, наоборот, у юных интернет пользователей больше развиты когнитивные (мыслительные) функции, у них лучше развита слуховая и зрительная память, у них выше эрудиция и больше объем знаний, и, как следствие, лучше успеваемость. Это первое исследование в России, в котором оценивалась интернет-активность детей и эффективность использования сети в статье «неожиданные выводы ученых: Интернет полезен для детского развития» (статья доктора психологических наук, профессора, член-корреспондент РАО *Солдатовой Г.У.*). И эти результаты совпадают с данными наших зарубежных коллег. В Соединенных Штатах и в Австралии ученые показали: у детей, которые активно пользуются интернетом, успеваемость выше, чем у их сверстников, (доктор философии Джордан Шапиро, сотрудник Центра всеобщего образования Института Брукингса (США)).

Использование информационно-коммуникативных технологий в дошкольном образовании позволяет расширить творческие возможности педагога и оказывает положительное влияние на различные стороны психического развития дошкольников. Современные исследования в области дошкольной педагогики (Н.М. Воропаева, С.В. Гурьев, К.Н. Моторина, С.П. Первина, В.В. Черных) свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте 3–6 лет. Как известно, этот период совпадает с моментом интенсивного развития мышления ребенка, подготавливающего переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Научные исследования по использованию развивающих и обучающих компьютерных игр, организованные и проводимые специалистами Ассоциации «Компьютер и детство» в содружестве с учеными многих институтов, начиная с 1986 года, и исследования, проведенные во Франции, показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации достигаются следующие результаты:

- 1) дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины;
- 2) глубже постигаются понятия числа и множества;
- 3) быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве:
- 4) тренируется эффективность внимания и память;
- 5) воспитывается целеустремленность и сосредоточенность;
- 6) развивается воображение и творческие способности;
- 7) развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления;

Всероссийское СМИ «Время Знаний», статья: «Компьютерные технологии в дошкольном образовании». Важно отметить, что в образовательном процессе цифровые устройства и технологии, используемые в разнообразных формах работ с детьми старшего дошкольного возраста, ни в коем случае не должны заменять собой педагога. Их основное предназначение – расширение и дополнение возможностей образовательного процесса.

Современные цифровые устройства, позволяют расширить кругозор детей, способствуют стимулированию познавательной активности старших дошкольников, а также помогают получать энциклопедические знания. Интерактивное оборудование может обогатить ситуацию формирования способностей, которые развиваются в дошкольном детстве. Другими словами, интерактивное оборудование должно быть направлено на совершенствование «детских» видов деятельности.

Современная система дошкольного образования предъявляет новые требования к обучению, воспитанию и развитию детей дошкольного возраста, использованию с этой целью инновационных методов, средств и приемов. В соответствии с ФГОС ДО использования в воспитательно-образовательном процессе ДОО, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровых образовательных ресурсов, способствует повышению мотивации и заинтересованности воспитанников к получению новых знаний, детьми старшего дошкольного возраста. С целью развития познаний об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста целесообразно использовать ресурсы, которые созданы в интересной и доступной для восприятия дошкольников форме. Основные виды цифровых технологий, применяемых в ДОО являются: виртуальные путешествия или экскурсии – это образовательный ресурс, представляющий собой законченный интерактивный мультимедийный продукт, который направлен на достижение поставленных воспитательно-образовательных задач педагогического процесса. Мультимедийные презентации – это определенная совокупность ИКТ, представленная графикой, текстом, видео, фотографиями, анимацией и т.д. Использование мультимедийных презентаций в образовательном процессе ДОО необходимо для того, чтобы наглядно продемонстрировать разнообразные материалы, касающиеся окружающего мира, которые невозможно описать словами или представить

в виде иллюстраций. Мультимедийная презентация позволяет детям сформировать максимальное представление о явлениях и объектах окружающего мира. Путешествие по реке времени или по карте – позволяет детям освоить пространственно-временные схемы и отношения, посредством наглядного материала, способствующего «перемещению» во времени или по миру (карта полушарий мира, карта России, символы и объекты России и т.д.). Представленный таким образом наглядный материал позволяет детям «совершить путешествие по городам и странам», тем самым у них формируется пространственное представление окружающего мира.

Таким образом, значение и использование информационно-коммуникативных технологий в дошкольной организации являются преобразующим фактором развивающей предметной среды. В современных условиях социальной ситуации развития возникает необходимость вводить современные информационные технологии в образовательный процесс детского сада, при этом стремиться к органическому сочетанию традиционных и компьютерных средств развития личности ребенка. Использование информационных технологий позволяет поднять уровень образования в дошкольном учреждении, обеспечить качество дошкольного образования, соответствующее современным стандартам образования, а также способствует развитию познавательной и коммуникативной сфер личности детей младшего возраста.

Библиографический список

1. Моторин В.В. Об использовании компьютера в педагогическом процессе // Дошкольное воспитание. - 2001.- № 12.-С.42-46.
2. Гурьев С.В. Информационные компьютерные технологии в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VI междунар. науч.-практ. конф., 28 февр. 2017 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — С. 147–153.
3. Батенова Ю.В. Анализ особенностей взаимодействия старшего дошкольника с информационными технологиями [Текст] / Ю.В. Батенова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – №3. – С.52-60.
4. Батенова Ю.В. Интенсификация цифрового опыта дошкольника: когнитивные последствия [Текст] / Ю.В. Батенова // Вестник МГУ. Серия Психология. 2019. №4. С.4-20.
5. Солдатова Г.У., Теславская (Олькина) О.И., Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков, Современная зарубежная психология, МГППУ, Москва, 2017.

Спиридонова И.В.,
студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования
Научный руководитель: О.Г. Филиппова,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** Рассмотрена актуальность проблемы экологических умений детей старшего дошкольного возраста. Изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, выявлены противоречия и предложены психолого-педагогические условия по решению проблемы формирования экологических умений у детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности.*

Ключевые слова: дошкольное образование, экологическое воспитание, экологические умения, содержание экологического воспитания, исследовательская деятельность.

Взаимодействие человека с природой чрезвычайно актуальная проблема современности. Важнейшим условием сохранения природных ресурсов Земли, является просвещение людей в вопросе окружающей среды, экологическое воспитание всего населения и особенно молодого подрастающего поколения. Планету можно спасти лишь деятельностью людей, осуществляемой на основе глубокого понимания законов природы.

В мировом образовательном пространстве ведущей из тенденций стимулирующей развитие экологического образования, является его приоритетность благодаря законодательной и финансовой поддержке государства. Стратегической задачей ЮНЕСКО считает создание глобальной сети образования. Значительными факторами решения экологических проблем, должно стать глобальное воспитание, которое предусматривает постановку экологических вопросов в центр всех учебных программ, начиная с детских дошкольных учреждений.

Экологическое образование – это основа национальной безопасности России. Это непрерывный процесс обучения, воспитания и развитие личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние окружающей среды. В ДОУ.

Экологическое воспитание – новое направление в дошкольной педагогике, оно отличается от традиционно сложившейся природоохранной

деятельности дошкольных учреждений, рекомендуемой в соответствующем разделе «Программы воспитания и обучения в детском саду» в практике работы детских садов — это направление может быть реализовано.

Актуальность формирования экологических умений детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности на социально-педагогическом уровне обусловлена введением «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у детей, оказывая нравственное влияние, гармонично развивая умственные и физические способности растущего человека. Только через действия, ребенок сможет познать многообразие окружающего мира

В Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» и других нормативных документах Российской Федерации сформулированы общие положения в системе образования:

- познавательное развитие предполагает формирование познавательных интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.). О малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как в общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

Во ФГОС дошкольного образования устанавливаются следующие целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в исследовательской деятельности;
- проявляет любознательность, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы;
- склонен наблюдать, экспериментировать;
- обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и тому подобное.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 14.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации»

2. Федеральный закон № 7 -ФЗ от 10 января 2002г «Об охране окружающей среды»

3. Конституция Российской Федерации статья 58 глава 2 конституции. Каждый обязан сохранить природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам.

4. ФГОС дошкольного образования в детском саду экологическое воспитание реализуется через непосредственную образовательную деятельность и совместную и самостоятельную деятельность дошкольников. Роль дошкольного экологического воспитания в решении проблемы экологического образования трудно переоценить. От того, как и в каких условиях развиваются дети в первые месяцы и годы своей жизни, зависит не только то, каким уровнем развития они будут обладать, но и возможно ли вообще вести речь о привитии им экологической культуры.

Более того, формируются неразумные, а иногда и неоправданные потребности, нарушается процесс правильной ценностной ориентации. В соответствии с Конституцией Российской Федерации каждый человек имеет право на благоприятную окружающую среду, обязан сохранять природу, бережно относиться к природным богатствам. Согласно Ст.72 Федерального закона №7-ФЗ «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002г. сказано, что «В дошкольных образовательных учреждениях требуется осуществлять преподавание основ экологических знаний». Федеральный государственный стандарт дошкольного образования Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» указывает на то, что «Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей». Одними из первых по изучению проблемы экологического воспитания детей дошкольного возраста занимались Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, И.Г. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо и другие. Проблемы взаимоотношений человека и природы нашли своё отражение задолго до нашего века. В 18 веке Ян Амос Каменский обратил на природосообразность всех вещей, то есть на то, что все процессы в человеческом обществе протекают подобно процессам природы.

Впервые проблемы экологического образования в СССР обсуждались в 1977г. на Тбилисской межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды.

Актуальные вопросы в современной педагогике освещали такие ученые, как Венгер Л.А., Кондратьева Н.Н., Рыжова Н.А., Залесский Г.Е., Маневцова Л.М., Саморукова П.Г., Комарова И.А. и другие. А также зарубежные ученые Песталоцци И.Г., Ж-Ж Руссо, А.Дистервег.

На основе актуальности мы выдвигаем следующие *противоречия* между актуализирующими потребностями в развитии личности ребенка как:

-потребностью общества и государства в формировании экологических умений детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности.

-необходимостью формирования экологических умений начиная с дошкольного возраста и недостаточной теоретической разработанностью психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирования

экологических умений у детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности.

- возрастаньем угрозы экологической катастрофы и низким уровнем экологического воспитания населения.

- условия дальнейшего роста его познавательной активности в окружающем мире;

- недостаточной теоретической и практической разработанностью педагогических условий, способствующих успешному осуществлению этого процесса.

Обозначенное противоречие позволило сформулировать *проблему* исследования: совокупность, каких педагогических условий обеспечивает эффективное развитие исследовательской деятельности в дошкольном детстве. Такое понимание проблемы предполагает теоретическое обоснование необходимости развития исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, и выявление комплекса педагогических условий, которые в наибольшей степени способствовали бы успешному протеканию развития экологических умений.

Теоретическая и методологическая база исследования. На общенаучном уровне проблемой экологического воспитания дошкольников средствами окружающей среды занимались такие ученые как (Л.А. Венгер, А.Я. Герд, А. Дисверг, Я. А. Каменский (в работе «Материнская школа»), Н.К. Крупская, И.Р. Песталоцци (в работе «Лингард и Гертруда»), Ж-Ж. Руссо (в книге «Эмиль, или О воспитании»), К.Д. Ушинский (в работе «Родное слово», «Детский мир» и др.)

На конкретно-научном уровне заметное влияние на исследования проблемы определения методов экологического образования старших дошкольников оказали труды (И.Д. Зверев, Р.М. Кадырова, Д.Н. Кайгородов, М.Д. Маханева, В.В. Половцев, А.А. Плешаков, Н.А. Рыжова, В.А. Ясвин и др.)

На частно-научном уровне проблемы и теории экологического образования исследовались в работах (Л.И. Егоренко, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, П.Л. Федосеева и др.)

Тема развития исследовательской деятельности привлекала внимание представителей различных направлений на протяжении многих веков. «Результаты современных психологических и педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддъяков, И.Д. Зверева, В.В. Запорожец, И.П. Лернер, А.И. Савенков, Г.И. Щукина) показывают, что умственное развитие детей дошкольного возраста наиболее выше, чем это предлагалось ранее. Практический опыт ребенка, его речевое общение с окружающими приводят к формированию все более усложняющихся знаний. Это дает основание утверждать, что, несмотря на наглядно – образный характер своего мышления, дети могут осознавать не только внешнюю сторону предмета, но и некоторые несложные связи и закономерности». Доказано, что исследовательская деятельность способствует развитию

мышления (А.В.Брушинский, З.И.Калмыкова, А.М.Матюшкин, И.С.Якиманская). Активизации познавательной и творческой деятельности (Б.В.Всесвятский, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, И.Я.Лернер, В.В.Оконь, Б.Е.Райков, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин, К.П. Ягодовский). Развитию самостоятельности, инициативности, самоконтроля и активности личности в деятельности в целом (М.В.Кларин, В.Г. Маралов, В.В.Ситаров). [56].

Исследовательские умения, согласно *теоретическим положениям* психологов и педагогов (С.Л.Рубинштейн, Л.Ф.Тихомирова, А.И. Савенков, Н.Н.Поддьяков, А.Н.Поддьяков, С.П.Арсенова) обеспечивают детям оптимальные условия для приобретения познавательно – практического опыта и развития их творческого потенциала, а также личности в целом.

Для практической реализации научной задачи, мы предполагаем использование следующей методики:

- определение этапов формирования экологических умений у детей старшего дошкольного возраста;
- организация инновационной экспериментальной площадки на базе ДОО «Мусор вокруг нас»;
- организация экскурсий для детей на мусорный полигон;
- проведение экспериментов, с различными бытовыми отходами;
- в ДОО организован сбор батареек;
- привлечение сотрудников различных организаций: мусороперерабатывающего завода, организаций, занимающихся переработкой макулатуры, батареек, металлолома, местное Копейское телевидение «Инсит»;
- в группах были открыты творческие мастерские «Чудесные превращения», «Новая жизнь, старым вещам»;
- выпущены видеоролики социальной рекламы на тему «Планета – наш дом, не мусори в нём»;
- оформлены памятки для детей и взрослых «Мусор – это очень важно»;
- реализована совместная проектная деятельность педагогов, детей и их родителей. В нашем исследовании были определены следующие критерии:

1. Представления детей об окружающем мире;
2. Экологическая культура детей старшего дошкольного возраста;
3. Рациональное использование детьми природных ресурсов
4. Экономное использование вещей и предметов;

Таким образом, уровень сформированности экологических умений в значительной степени зависит от количества и качества знаний о взаимодействии общества и природы, законах функционирования природных систем, методах их изучения, знаний о способах оценки состояния окружающей среды и т.д. Однако воздействовать на экологическое сознание дошкольников может только взрослый, являющийся носителем экологической культуры.

Библиографический список

6. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального 15 государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №30384);
7. Федеральный закон от 10.01.2002г. №7-ФЗ «Об Охране окружающей среды».
1. З.Аксенова Т.А. Развитие дошкольника в познавательно – исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО/ Т.А. Аксенова // Молодой ученый. –2016. –№12.6. – С. 1- 6. 4. Аксенова Т.А. Развитие дошкольника в познавательно – исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО/ Т.А. Аксенова // Молодой ученый. –2016. –№12.6. – С. 1- 6.
5. Вакулина Е. Г. Организация поисково – исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / Е. Г. Вакулина // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIIIМеждунар. науч. – практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — С. 298–300.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2016. – 397 с.

Швецова В.С.,

студентка 1-го курса магистратуры
факультета дошкольного образования

Научный руководитель: С.Д.Кириенко

к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ОБОГАЩЕНИЯ ИГРОВОГО ОПЫТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Рассмотрена актуальность проблемы психолого – педагогических условий формирования и обогащения игрового опыта в сюжетно – ролевых играх детей старшего дошкольного возраста. Раскрыто понятие «креативность». Изучены теоретические аспекты рассматриваемой проблемы. Выделены методы и приемы обогащения игрового замысла и развития игровых умений посредством интерактивных технологий и индивидуально-дифференцированного подхода.

Ключевые слова: сюжетно – ролевая игра, взаимодействие, креативность, игровой замысел, интерактивные технологии.

Совершенствование современной системы дошкольного образования в соответствии с принципами гуманизации, индивидуализации и культуросообразности обусловили признание самоценности дошкольного периода детства. Переход от педагогики обучения к педагогике развития,

является направлением для формирования субъектной позиции самого ребенка.

Пункт 1.6. ФГОС ДО гласит о создании благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Так же, в этом документе говорится о заботе, охране и укреплении физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [6].

В связи с этим значительно возросла роль игры, как ведущего вида деятельности дошкольника. Именно в игровой деятельности происходит социализация ребенка, осуществляется его ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками кооперации, определение и осознанию себя, как неотъемлемой части социума и окружающего мира.

В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении, в становлении личности дошкольника[3].

Особую роль в становлении личности ребенка играет общение с родителями и близкими и сверстниками. В своих исследованиях М.И.Лисина, Т.А. Репина, Ю.П. Азаров отмечают, что опыт общения, приобретенный в семье, определяет характер взаимоотношений с другими людьми в последующем.

Проблему общения и взаимоотношений дошкольников рассматривали в своих трудах (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.Л. Венгер, Л.П. Усова и др.).

Наиболее важную роль в общении детей дошкольного возраста играет умение успешно взаимодействовать и выстраивать доверительные и хорошие отношения с взрослыми и сверстниками. В психологии исследователи определяют взаимодействие, как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь».

Г.М.Андреева исследует взаимодействие как составную часть общения людей. Отмечает, что «...взаимодействие фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовывать некоторую общую для них деятельность» [1].

Сюжетно - ролевая игра – это особый вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В психологии понятие «игра» выступает как ведущая деятельность ребенка-дошкольника, определяющая его дальнейшее психическое развитие, прежде всего потому, что игре присуща воображаемая ситуация. Успешное решение задач воспитания требует пристального внимания к проблемам детской игры. Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний.

Следует отметить, что на современном этапе возникают объективные и субъективные причины, по которым сюжетно-ролевая игра вытесняется из жизни ребенка и потенциальные функции игры нивелируются. Игры детей, особенно сюжетно-ролевые, однообразны по содержанию и тематике, в них отмечается многократная повторяемость сюжетов, преобладание манипуляций над образным отображением действительности.

Одной из основных причин данной ситуации выступает разрушение естественного механизма передачи игровой культуры. Сюжетная игра, как и любая другая человеческая деятельность, возникает у ребенка не спонтанно, он овладевает игрой, в процессе вхождения в игровое пространство. Естественным путем это происходит, когда дошкольник включен в межвозрастное общение, объединяющее в себя несколько поколений детей. Однако, на современном этапе, ярко выражена тенденция снижения неформального разновозрастного общения на разных этапах дошкольного детства. Дети не умеют проявлять здоровый интерес к игре, они разучились фантазировать и проявлять креатив в процессе игр [5].

Еще одной причиной выступает снижение уровня активности ребенка в познании окружающей действительности, которая является основой для разнообразных сюжетов игр. Это приводит к снижению игрового интереса и проявление низкого уровня креативности. Давайте подробно рассмотрим само понятие «креативность»:

Креативность (от лат. *creo* – творить, создавать) – способность творить и создавать, способность к творческим действиям, которые ведут к новому, необычному видению проблемы или ситуации.

Креативность является одним из проявлений творческих способностей, особенностью мышления старших дошкольников, в их трудовой и игровой деятельности, в качестве создания ими продукта личного или коллективного творчества, или любых иных видах их детской деятельности.

И такое понятие как креативность, является одним из важных составляющих сюжетно – ролевой игры. Так, как с его помощью игра становится интересной, увлекательной, разнообразной, и каждый раз приносит что – то новое в уже привычную игровую деятельность. Креативность в игре связывают со способностью к замыслу, его реализации; с созданием сюжета, его реализации в роли; комбинированием.

Существует проблема в недостаточной разработанности вопросов, непосредственно связанных с методами формирования и развития креативности у старших дошкольников в возрастной и педагогической психологии. В первую очередь задачей педагогов дошкольных учреждений является обогащение игрового опыта детей, который в свою очередь поможет обеспечить развитие оригинальности и способность самостоятельно создавать предлагать новые идеи.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось определение эффективности интеграции педагогических условий с традиционным комплексным методом руководства сюжетно-ролевой игрой и

разработка методического сопровождения развития игровой деятельности дошкольников. А также выявление и отбор наиболее эффективных методов обогащения социально – игрового опыта детей старшего дошкольного возраста.

Традиционный комплексный подход развития игровой деятельности детей предполагает целенаправленное обогащение социально-игрового опыта, формирование игровых умений, создание предметно-игровой среды и использование прямых и косвенных методов руководства. Средством обогащения социально-игрового опыта дошкольников может стать создание мультимедийных презентаций (виртуальных экскурсий), позволяющих знакомить детей с различными сферами жизни взрослых недоступных для непосредственного наблюдения – работа в банке, в салоне красоты, на космической станции и т.д. Кроме того, через мультимедийные презентации дети могут познакомиться с видеофрагментами или фотоматериалами игр старших детей, что позволит передавать игровой опыт [6].

Следующим эффективным условием для взаимного обогащения социально-игрового опыта детей и развития игровых умений является организация межвозрастного общения, которое помогает ребенку освоить разные ролевые позиции в игре, её внутренние правила, особенности взаимодействия через наблюдение за играми детей старшего возраста, которые имеют больший как социальный, так и игровой опыт. Кроме того, межвозрастное общение позволяет старшим детям принимать на себя значимые для них главные роли, а младшие дошкольники, принимая второстепенные роли в игре, поддерживают игровой сюжет и, погружаясь в игровое пространство, усваивают игровой опыт. Организация такого взаимодействия возможна на базе игровых комнат в детском саду, через организацию совместных прогулок, а также в летний период, когда состав групп становится разновозрастным.

Еще одним условием развития игровой деятельности дошкольников является организация предметно – игровой среды, направленной на развитие у детей умения сюжетосложения. С этой целью можно использовать моделирование игрового пространства через плоскостные схемы, объемные модели сюжетов и демонстрационный настольный театр, которые дети создают совместно с педагогом. Накопленные материалы, которые хранятся в группе, могут выступать в качестве косвенного напоминания о возможном развитии игрового сюжета без непосредственного участия взрослого, что повышает уровень самостоятельности детей в игре.

В организации обогащения игрового опыта большое значение имеет осуществление индивидуально - дифференцированного подхода, который может быть представлен проблемно-ориентированным анализом индивидуальных причин низкого уровня креативности и развития игры, с учетом интересов детей и социально-игрового опыта, дифференцированной работой с мальчиками и девочками и т.д.

В результате реализации программы можно констатировать следующие позитивные изменения в развитии сюжетно-ролевой игры детей: расширилась тематика игр, дети стали проявлять творчество в игровых замыслах и действиях, ролевая речь стала более развернутой. Дети стали заранее продумывать способы реализации замысла, при этом комбинировали знания из разных источников, в том числе, полученные через виртуальные экскурсии. Важно, что дошкольники стали согласовывать сюжет с партнером по игре с помощью игровых моделей. Дети начали проявлять оригинальность и креатив, что отслеживалось в более быстрой реакции на предложенную ситуацию, в способности предложить новый замысел для уже известной игры.

Дети стали активно участвовать в распределении ролей. Они стараются действовать в соответствии с их конкретной ролью, при этом демонстрируют опыт, полученный через разновозрастное общение, например, при распределении ролей. Ребята активно стремятся расширять игровой коллектив, проявлять самостоятельность и согласованность действий при создании предметно-игровой среды. Игры стали продолжительнее за счет увеличения игровых действий детей, а также в связи с тем, что дети научились выполнять две-три роли попеременно, отражая разнообразие социальных ролей в жизни.

На основе этого исследования можно сделать вывод о том, что к эффективным психолого - педагогическим условиям развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста можно отнести:

- применение мультимедиа технологий для обогащения социально-игрового опыта дошкольников;
- организация межвозрастного общения для взаимного обогащения социально-игрового опыта детей и развития игровых умений детей;
- введение в предметно – игровую среду игрового материала и атрибутов для развития умения сюжетосложения у старших дошкольников;
- индивидуально-дифференцированный подход при планировании и непосредственном руководстве сюжетно-ролевой игрой.

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что сопровождение игровой деятельности детей дошкольного возраста базируется на принципах комплексности, интегрированности и индивидуализации всего педагогического процесса.

Библиографический список

1. Андреева, Н.А. Пути повышения эффективности взаимодействия семьи и ДОУ // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — Курган, 2000. С. 21-24.
2. Зверева, О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и // Воспитатель ДОУ. - 2009. - №4. - С.74-83.
3. Косякова, О.О. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие. - М.: Феникс, 2007. - 346с.
4. Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. – 1989. - №4. – с. 23.

5. Мухамадеева В.С., Тугулева Г.В. Психолого – педагогические условия развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно – ролевой // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 51-52;
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Российская газета. //URL: [https:// rg.ru/ 2013/ 11/ 25/ doshk - standart - dok.html](https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html).

Филиппова О.Г.,

д.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ

Типушков С.В.,

директор МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»
Копейского городского округа Челябинской области, аспирант
ЮУрГГПУ

НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМ И ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА

Аннотация. *Анализируется опыт научно-методического сотрудничества школы МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» Копейского городского округа Челябинской области и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Представлены формы партнерского взаимодействия, подходы и принципы, совместные научные мероприятия и промежуточные результаты экспериментальной деятельности по социально-нравственному и коммуникативно-личностному развитию обучающихся, направленные на повышение качества начального общего образования и профессиональное развитие учителей и будущих педагогов.*

Ключевые слова: *научно-инновационный опыт, партнерское взаимодействие, социально-нравственное развитие обучающихся, коммуникативно-личностное развитие обучающихся, профессиональное развитие педагогов, формы, подходы, принципы сотрудничества, организационно-методические и научные мероприятия, психолого-педагогические условия.*

Ценности и цели современной школы должны соответствовать велению времени и требованиям государства. Обществу нужны люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, способны к сотрудничеству, отличаются динамизмом, мобильностью, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. И одно из условий реализации этих задач – опора на методические традиции и привлечение инноваций в систему современного образования.

Школе и ВУЗу необходимо выработать практико-ориентированные формы сотрудничества, которые позволят решить научно-инновационные задачи развития личности обучающегося. Наука и практика должны быть связаны едиными функциями, направленными на достижение совместных целей по подготовке подрастающего поколения к участию в жизни общества путём приобщения к культуротворчеству. Единая система взаимосвязи образовательных организаций различных уровней, именуемая сетевым взаимодействием – необходимое условие влияния педагогической науки на практику и выполнения практикой роли источника научного знания. Так, с 2015 года ЮУрГГПУ и МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» Копейского городского округа Челябинской области являются социальными партнёрами. В современной школе проблема профессионального развития педагогов приобретает все большее значение, так как является одним из факторов повышения качества образования. Показательно, что педагоги, в большинстве случаев, не могут самостоятельно организовать свое профессиональное развитие с учетом достижений науки и педагогического опыта. В нашей школе это направление успешно развивается в течение пяти лет при сотрудничестве с преподавателями Южно-Уральского государственного гуманитарно- педагогического университета г. Челябинска. На протяжении этих лет педагоги школы № 44 города Копейска Челябинской области принимают участие в экспериментальной деятельности по развитию субъектов образования - детей, родителей, педагогов в сотрудничестве с преподавателями высшей школы. Формирование у педагогических работников научно-методической культуры, повышение уровня профессиональной компетентности, обмен профессионально-педагогическим опытом по использованию образовательных технологий для обучения и воспитания детей осуществляется в ходе участия в проведении научно-практических мероприятий под руководством научно-педагогических работников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Первый научно-практический семинар был организован только для педагогических работников школы. В настоящее время педагоги школы представляют результаты экспериментальной деятельности для педагогов города с привлечением родительской общественности, обучающихся, студентов. Обмен профессионально-педагогическим опытом осуществляется посредством форм сотрудничества в процессе экспериментальной работы.

Основными формами сотрудничества вуза и школы являются:

- ежегодные научно-практические семинары, проводимые на базе школы;
- участие в научных сессиях и конференциях ЮУрГГПУ;
- организация педагогической практики студентов;
- создание совместных образовательных проектов, участие в конкурсах профессионального мастерства;
- посещение открытых уроков и внеклассных занятий;

- написание научно-методических статей и издание ежегодного сборника материалов совместной научной работы студентов, магистрантов, аспирантов, учителей.

В рамках социального партнёрства ЮУрГГПУ и МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» Копейского городского округа перед педагогическими коллективами школы и вуза стояла цель: создать систему организационно-методической и психолого-педагогической работы по управлению социально-нравственным и коммуникативно-личностным развитием обучающихся в образовательном процессе начальной школы.

В основе партнерского взаимодействия школы и вуза применяются следующие теоретико-методологические подходы:

- ценностный;
- деятельностный;
- социально ориентированный;
- культурологический;
- гуманистический;
- компетентностный.

Содержание методологических подходов конкретизируется в основных принципах. Принцип следования нравственному примеру. Следование примеру – ведущий метод нравственного воспитания. Пример – это возможная модель выстраивания отношений ребенка с другими людьми и с самим собой, образец ценностного выбора, совершенного значимым другим. Принцип идентификации (персонификации). Идентификация – устойчивое отождествление себя со значимым другим, стремление быть похожим на него. Персонифицированные идеалы являются действенным средством нравственного воспитания ребенка. Принцип диалогического общения. В формировании ценностных отношений большую роль играет диалогическое общение обучающегося с другими субъектами образования. Принцип полисубъектности воспитания. В современных условиях процесс развития и воспитания личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Младший школьник включен в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки.

Использование данных подходов и принципов в составлении плана воспитательной работы способствует эффективному социально-нравственному развитию младших школьников.

Одной из форм сотрудничества школы и вуза является прохождение педагогической практики студентов, в ходе которой студенты не только ведут уроки, но и выстраивают систему воспитательной работы в классе. Для составления плана воспитательной работы используются разработки профессора, доктора педагогических наук Сергея Григорьевича Молчанова «Методика отбора содержания социализации» (ОСС).

Методика отбора содержания социализации (ОСС) позволяет отобрать, на основе экспертной оценки самими воспитанниками, качеств, компетенций, которые они считают важными, референтными для них и которые являются ценностями. Причем это ценности именно внутригрупповые. Обработка данных, зафиксированных в экспертных листах каждого члена группы, позволяет получить два набора социальных компетенций – «мужской» и «женский», специфичных для каждой гендерной группы.

С целью определения степени выраженности социальных компетенций у воспитанников применяется методика экспертного оценивания. Она выстроена на основе экспертного листа, который позволяет оценить степень выраженности референтных компетенций у каждого воспитанника. Свод числовых значений всех экспертных листов позволяет зафиксировать «общественное», групповое представление о степени выраженности у каждого обучающегося каждой референтной социальной компетенции в виде числового значения от 1 до 10.

Данную методику целесообразно проводить с целью отслеживания динамики выраженности социальных компетенций у воспитанников.

Задача, стоящая перед педагогом, – увеличить степень выраженности всех позитивных качеств (социальных компетенций) и в группе, и у каждого члена ученического коллектива. Повторное измерение покажет нам либо увеличение, либо уменьшение этого числового значения. И это будет одновременно числовое значение эффективности-неэффективности педагогического воздействия.

Используя данные констатирующего этапа эксперимента, педагогический коллектив МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко» и преподаватели ЮУрГГПУ, приступили к следующему этапу экспериментальной работы – формирующему.

Формирование социально значимых компетенций происходит не только в учебной, но и во внеучебной деятельности.

Так, участниками были разработаны и внедрены:

1. Цикл классных часов и бесед, направленных на формирование таких социальных качеств как доброта и товарищество, взаимовыручка, осознанию детьми важнейших нравственных категорий: как честность и верность слову.

- Как научиться быть хорошим другом.
- Ценности. Что человек должен ценить?
- О честности и правдивости?
- Быть сильным – это значит...
- Чтобы радость людям дарить, надо добрым и вежливым быть.
- Мои «хочу» и мои «надо»
- «Мы все разные - и в этом наше богатство, мы все вместе - и в этом наша сила».

2. Подобран ряд социальных видеороликов, в процессе просмотра и обсуждения которых у обучающихся также формируются социально

значимые качества. Такие «Уроки хороших манер» в ненавязчивой форме знакомят учеников начальной школы с социальными нормами и правилами.

- «Твори добро»;
- «Правила приличия и дружба»;
- «Дурные манеры»;
- «Будь честным»;
- «Семейные традиции»;
- «Люди с ограниченными возможностями».

3. КТД также способствуют социально-нравственному развитию, воспитанию и самовоспитанию всех участников образовательного процесса.

4. В учебной и внеурочной деятельности широко используется метод проектов. Проектная деятельность обладает всеми преимуществами совместной деятельности. В процессе ее осуществления, обучающиеся приобретают богатый опыт совместной деятельности со сверстниками, со взрослыми. Тематика проектов также способствующих успешной социализации:

- «Моя малая родина»;
- «Спорт в моей жизни»;
- «Мы разные – мы равные».

5. Образовательный проект «Развитие коммуникативно-толерантных умений у младших школьников при использовании языковых задач» направлен на коммуникативно-личностное развитие субъектов образования. Формирование коммуникативно-толерантных умений младших школьников — чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. В процессе работы над образовательным проектом его участники проанализировали психолого-педагогическую и научно-методическую литературу, определили психолого-педагогические условия, апробировали дидактические средства, разработали методические рекомендации для педагогов и родителей по успешному развитию коммуникативно-толерантных умений у младших школьников.

С целью выявления на уроках и во внеурочной деятельности уровня понимания обучающимися степени влияния вежливых слов на общение с одноклассниками была использована методика «Вежливые слова» (автор Мишанова О.Г.). Выявить уровень знаний учащимися правил речевого этикета и культуры поведения помог тест «Азбука поведения» (автор Мишанова О.Г.) Констатирующий этап исследовательской работы позволил выявить уровень сформированности у младших школьников коммуникативно-толерантных умений. Он показал, в основном, преобладающее значение среднего и ниже среднего уровня, то есть мы констатировали у респондентов наличие исследовательской проблемы. Для попытки решения проблемы развития у обучающихся коммуникативно-толерантных умений участники совместной экспериментальной работы

разработали совокупность психолого-педагогических условий и дидактических средств, а затем поэтапно реализовали их в ученических коллективах первых, вторых и третьих классов, используя системообразующий принцип возрастной адекватности. Сначала организовали серию классных часов по вопросам влияния вежливых слов на дружбу между школьниками. Затем внедрили отдельные воспитательные занятия по авторской программе О.Г. Мишановой «Культура речи и этика общения». Потом активизировали работу младших школьников с читательскими дневниками и провели неделю, посвященную детской книге. По мотивам одного из прочитанных произведений организовали театрализованную постановку сказки Вильгельма Гауфа «Карлик Нос». Заключительными дидактическими средствами, реализуемыми на формирующем этапе педагогического эксперимента, стали создание коллажного альбома в детских рисунках «Будьте вежливы» и изготовление коллективного лэпбука «Город вежливости». Перспективами дальнейшей работы по образовательному проекту станет обобщающий этап опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, партнерство школы и вуза, организация практико-ориентированных мероприятий, образовательных проектов, направленных на социальное и личностное развитие разных субъектов образования, как школьников, так и студентов является основным способом совершенствования научно-инновационного потенциала сотрудничества в системе «школа - вуз». В ходе экспериментальной деятельности мы пришли к выводам о том, что участие педагога в опытно-экспериментальной работе по созданию в школе средовых, организационных и психолого-педагогических условий для развития обучающихся под научным руководством представителей профессорско-преподавательского состава педагогического университета способствует: во-первых, успешному функциональному и личностному становлению обучающихся, во-вторых, эффективно продвигает педагога в профессиональном развитии на основе интеграции достижений современной науки и инновационного опыта педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Мишанова, О. Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: монография [Текст] / О.Г. Мишанова. – М.: Издательство «Спутник +», 2012. – 146 с.
2. Молчанов, С. Г. Программа развития: теория и практика: монография [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера» – 2019. – 141 с.
3. Никитина, Е. Ю. Коммуникативно-личностное взаимодействие субъектов образовательного процесса [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Г. Филиппова, Н.Б. Новикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. —2019. — № 4. — С. 117–133.
4. Емельянова, И. Е., Филиппова, О. Г., Кириенко, С. Д. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства / И.Е. Емельянова, О.Г. Филиппова, С.Д. Кириенко. — Челябинск: Титул, 2018. — 340 с.

5. Филиппова, О. Г. Психолого-педагогические условия развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.Г. Филиппова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 8. — С. 130–142.

Байнадарова А.М., учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»

Копейского городского округа Челябинской области

Губарь Е.А., учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»

Копейского городского округа Челябинской области

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ

***Аннотация.** Рассматривается проблема развития двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников с применением образовательной кинезиологии. Проведено эмпирическое исследование интеллектуального развития младших школьников, которое показало, что больше половины обучающихся нуждаются в дополнительной развивающей деятельности. Предложены кинезиологические упражнения в зависимости от целевой направленности. Данные упражнения могут быть использованы при организации учебного процесса.*

Ключевые слова: развитие двигательных способностей, развитие интеллектуальных способностей, младший школьник, образовательная кинезиология.

Образование в начальной школе является базой и фундаментом всего последующего обучения. Сегодня начальное образование призвано закладывать основы формирования учебной деятельности ребенка, включающую систему учебных и познавательных мотивов, владение основами самоконтроля, самооценки, умения самостоятельно планировать, принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, контролировать и оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения.

Создание комфортных условий для реализации цели современного образования, раскрывающих резервы организма каждого ребёнка, способствующих росту, развитию и сохранению здоровья является приоритетной задачей. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми документами как ФЗ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273, СанПиН, «Гигиенические требования к режиму учебно-воспитательного процесса» (Приказ Минздрава от 28 ноября 2002 г.) 2.9, ФГОС НОО от 6 октября 2009 г. № 373 (п.19.7.).

Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития внесли Л.С. Выготский, Н.А. Менчинская, П.А. Гальперин, И.Я.

Лернер, А.М. Матюшкин и др. Исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков АПН (М.М. Кольцова, Е.И. Исенина, Л.В. Антакова-Фомина) была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики. Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Работы Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, В.Н. Бехтерева доказали положительное воздействие манипуляций рук на развитие речи детей и на функциональность высшей нервной деятельности в целом [5].

К сожалению, исследования современных ученых показывают, что 50-60% детей поступают в первый класс практически не готовыми к обучению, так как у них слабо развита психологическая, социальная и эмоционально-волевая стороны личности. Такие дети испытывают трудности в овладении письмом, чтением, счетом, в понимании прочитанного текста, логическом мышлении и в целом испытывают трудности в усвоении программного материала. Неуспехи в школе часто формируют у них негативное отношение к учебе, затрудняют общение с окружающими [5].

Актуальность нашей темы можно сформулировать на трех уровнях:

- на социальном уровне: государство и общество заинтересованы в людях, психически и физически здоровых, в развитии здоровой личности гражданина.
- на научном уровне: значимость работы заключается в недостаточной разработанности интегративного подхода к комплексному развитию общительного, здорового и рассудительного ребенка.
- на практическом уровне: имеется недостаточное методическое обеспечение практической деятельности для работы педагога, направленной на комплексное развитие двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников с применением образовательной кинезиологии.

Вместе с тем, возникает противоречие между увеличением количества школьников с затруднениями в обучении и низкой учебной мотивацией с одной стороны и необходимостью освоения основной образовательной программы с другой. Ребенок не может начать осваивать программный материал до тех пор, пока его организм и, в первую очередь, центральная нервная система и мозговая деятельность не будут готовы к этому процессу.

Данное противоречие определило проблему: каково содержание работы педагога с применением образовательной кинезиологии, направленного на комплексное развитие двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников?

Цель: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка результативности применения образовательной кинезиологии для комплексного развития двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников.

Мы предположили, что количество школьников с затруднениями в обучении и низкой учебной мотивацией понизится, если в учебно-воспитательный процесс начальной школы внедрить:

- применение педагогами аксиологического и личностно-ориентированного подходов;
- учет принципов самоактуализации и индивидуальности, равноправия всех философских взглядов, равнозначности традиций и творчества;
- систематизацию и применение на уроках и во внеурочной деятельности, физкультуре и предметных курсах кинезиологических упражнений, направленных на снятие статического напряжения мышц, улучшение эмоционального состояния с помощью самомассажа, синхронизацию работы полушарий головного мозга.

В соответствии с целью выделены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать содержание понятий темы;
2. Рассмотреть в образовательной кинезиологии виды упражнений, направленных на комплексное развитие двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников;
3. Систематизировать и разработать для педагогов сборник кинезиологических упражнений, способствующих комплексному развитию двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников.
4. Верифицировать эффективность совокупности кинезиологических упражнений.

Методологическую основу составили:

- личностно-ориентированный подход, позволивший определить вероятность разработки основных направлений работы с учетом индивидуальных характеристик младших школьников;
- аксиологический или ценностный подход, позволивший рассмотреть человека как высшую ценность, как субъекта, способного к организации к своей деятельности в мире на основе духовных идеалов, нравственных установок и моральных норм.

Личностно-ориентированный подход реализуется при помощи следующих принципов:

Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление ребенка к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности ребенка и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию.

Аксиологический или ценностный подход реализуется при помощи ниже перечисленных принципов.

Равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей).

Равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем.

Теоретическая значимость: выявили в образовательной кинезиологии виды упражнений, направленных на комплексное развитие двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников.

Практическая значимость: разработанный сборник может быть использован педагогами в образовательных организациях различных видов.

Процесс работы педагога с применением образовательной кинезиологии для комплексного развития двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников во многом будет зависеть от того, какое содержание мы будем вкладывать в это понятие. Теоретическое содержание комплексного развития двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников с применением образовательной кинезиологии основано на следующих определениях: двигательные способности, интеллектуальные способности, младшие школьники, образовательная кинезиология.

Способности можно определить, как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. При определении индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно придерживаться тех же параметров, что и при характеристике любой деятельности: производительности, качества и надежности (в отношении рассматриваемой функции) [3].

Двигательные способности – это индивидуальные особенности, определяющие уровень двигательных возможностей человека (В.И. Лях) [4].

Д. Векслер определил интеллект как способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Он показал, что успешность решения интеллектуальных тестов зависит как от интеллектуальных параметров, так и от приобщения к культуре, любознательности, двигательной активности и т.д. [4].

Интеллектуальные способности – это особый вид умственных способностей, выражающихся в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, отклоняться в мышлении от традиционных норм и генерировать разнообразные оригинальные идеи, находить способы их практического решения.

Кинезиология – наука, которая помогает ребенку восстановить баланс, равновесие между мышлением, телом и эмоциями, где каждая часть вносит свой вклад в развитие. Это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения [1].

Слово «кинезиология» происходит от греческого слова «кинезис» – движение, и «логос» – наука, т. е. наука о движениях.

Образовательная кинезиология – психолого-педагогическое направление, опирающееся на последние достижения в области психологии, педагогики, физиологии и нейрофизиологии. Это система повышения возможностей детей (независимо от возраста) путём вытягивания потенциалов, заключённых в теле. Это наука о движении человеческого тела.

Единство мозга складывается из деятельности двух его полушарий.

По исследованиям физиологов правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движения, пространственное зрительное и кинестетическое восприятие. Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое – отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей и построений программ. Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело).

Мозолистое тело (межполушарные связи) находится между полушариями головного мозга в теменно-затылочной части и состоит из двухсот миллионов нервных волокон. Оно необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое.

Нарушение мозолистого тела искажает познавательную деятельность детей. Если нарушается проводимость через мозолистое тело, то ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а другое блокируется. Оба полушария начинают работать без связи. Нарушается пространственная ориентация, адекватное эмоциональное реагирование, координация работы зрительного и аудиального восприятия с работой пишущей руки. Ребенок в таком состоянии не может читать и писать, воспринимая информацию на слух или глазами.

При обучении и воспитании детей необходимо учитывать особенности развития головного мозга. Самый благоприятный период для развития двигательных и интеллектуальных способностей – это возраст до 11 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. Успешность обучения детей зависит от своевременного развития межполушарного взаимодействия [5].

Нами проведено эмпирическое исследование в 3-их классах, в котором приняли участие 139 обучающихся. Исследование проводилось с помощью методики «ГИТ». Тест предназначен для группового обследования школьников в возрасте 10-12 лет, имеет высокую надежность и валидность. Тест выявляет, насколько обучающийся к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия.

Мы получили следующие результаты:

- 43 человека имеют развитие выше и в пределах нормы, что составляет 31% от общего числа исследуемых. Эти дети способны осваивать образовательную программу на «4» и «5»;

- 51 человек, что составляет 37%, имеют уровень умственного развития ниже социально-психологической нормы. Эти дети испытывают трудности в усвоении образовательной программы.
- 45 человек, что составляет 32%, показали низкий и очень низкий уровень развития. Это дети «группы риска», нуждающиеся в помощи, консультациях специалистов и, возможно, в смене образовательного маршрута.

Анализ результатов диагностики показал, что больше половины третьеклассников нуждаются в дополнительной развивающей деятельности. Это позволило нам систематизировать и разработать сборник кинезиологических упражнений, способствующих комплексному развитию двигательных и интеллектуальных способностей у младших школьников. Данные упражнения могут быть использованы как на уроках в качестве физминуток, так и на переменах в виде игр, соревнований и т.д.

Время проведения 3-5 минут, в общей сложности это может составлять до 25-30 минут в день.

Применение кинезиологических упражнений позволяют улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю, улучшает мыслительную деятельность, облегчает процесс чтения и письма. Для достижения этого используются упражнения Гимнастики Мозга (BrainGym). «Гимнастика мозга» разработана педагогом-психологом Полом Дэннисоном[1].

Мы предлагаем несколько групп кинезиологических упражнений в зависимости от цели их применения.

Первая группа.

Цель: снятие статического напряжения мышц.

Результат: укрепление мышц, улучшение циркуляции крови, улучшение внимания, моторной координации для письменной работы, увеличение фокуса и концентрации без напряжения, улучшение дыхания и состояние спокойствия, улучшение способности выражать идеи, увеличение энергии в руках и пальцах.

1. Сова. Схватите и плотно сожмите мышцу плеча. Поверните голову и посмотрите назад через плечо. Вдохните глубоко и разверните плечи. Затем посмотрите через другое плечо, вновь распрямите плечи. Опустите подбородок на грудь и вдохните глубоко, расслабляя мышцы. Повторите то же самое, схватив другое плечо.

2. Активизация руки. Вытяните левую руку вверх над головой. Правую руку положите на левую, ниже локтя. Левая рука совершает последовательные движения в каждую из четырёх сторон относительно головы: вперёд, назад, в сторону и по направлению к уху, а правая рука препятствует этому движению в течение восьми секунд, не давая левой руке двигаться. Теперь встаньте и позвольте левой руке свободно повиснуть вдоль тела. Можете теперь сравнить длину рук, вытянув их вперед перед собой.

Если вы правильно делали упражнение, то ваша левая рука станет чуть длиннее правой за счет того, что расслабились мышцы. Повторите упражнение со второй рукой.

3. *Сгибание стопы ног.* Плотно возьмите напряженные места в лодыжках, икрах ног и под коленом, медленно оттягивайте их и одновременно сгибайте ступню к себе и от себя.

4. *Гравитационное скольжение.* Сядьте удобно. Скрестите ноги в лодыжках. Держите колени свободно. Наклонитесь вперед, руки плавно опустите вниз и сделайте выдох, а затем – выпрямитесь, поднимите руки и сделайте вдох. Сделайте упражнение, наклоняясь вперед, влево и вправо. Потом повторите упражнение, изменив положение ног.

5. *Сорви яблоки.* Исходное положение – стоя. Представьте себе, что перед каждым из вас растет яблоня с чудесными большими яблоками. Яблоки висят прямо над головой, но без труда достать их не удастся. Посмотрите на яблоню. Видите, вверху справа висит большое яблоко? Потянитесь правой рукой как можно выше, поднитесь на цыпочки и сделайте резкий вдох. Теперь срывайте яблоко. Нагнитесь и положите яблоко в небольшую корзину, стоящую на земле. Теперь медленно выдохните.

Выпрямитесь и посмотрите налево вверх. Там висят два чудесных яблока. Сначала дотянитесь туда правой рукой, поднитесь на цыпочки, вдохните и сорвите одно яблоко. Затем поднимите как можно выше левую руку и сорвите другое яблоко, которое там висит. Теперь наклонитесь вперед, положите оба яблока в стоящую перед вами корзину и выдохните. Теперь вы знаете, что вам нужно делать. Используйте обе руки попеременно, чтобы собирать висящие слева и справа от вас прекрасные большие яблоки и складывайте их в корзину. (3-4 раза).

6. *Снеговик.* Представьте, что каждый из вас только что слепленный снеговик. Тело твердое, как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце, и снеговик начал таять. Сначала «тает» и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д. В конце упражнения ребенок мягко падает на пол и изображает лужицу воды.

7. *Лимонный сок.* Возьмите в руки воображаемый лимон. Сжимайте воображаемый лимон сильнее, выжимайте сок до последней капли. Затем необходимо расслабить и встряхнуть кисти рук.

8. *Помпа икр ног.* Наклонитесь вперед, сделайте выдох и мягко опустите ногу, которая находится позади и прижмите пятку к полу. Когда почувствуете, что сняли напряжение, сделайте глубокий вдох и поднимите пятку. Повторите упражнение трижды по отношению к каждой ноге. Чем глубже вы будете делать выпады на колено, тем больше почувствуете работу икр ног.

9. *Заземлитель.* Свободно разведите ноги в стороны. Правая ступня направлена вправо, а левая – прямо вперед. На выдохе согните правое колено; а на вдохе выпрямите ее. Вовремя выполнения упражнения держите поясницу, плотно прижав ее руками. Это усиливает работу мышц пояса

(выпочувствуете ее по ту сторону, где нога выпрямлена) и помогает стабилизировать их. Сделайте упражнение трижды, а потом повторите его по отношению к левой ноге.

10. *Растяжка «Дерево».* Исходное положение – сидя на корточках. Детям предлагается спрятать голову в колени, обхватить их руками. Ребенок изображает семечко, которое постепенно прорастает и превращается в дерево. Он медленно поднимается на ноги, затем распрямляет туловище, вытягивает руки вверх. Затем нужно напрячь тело и вытянуться. Подул ветер – ребенок раскачивает тело, имитируя дерево.

Вторая группа.

Цель: улучшение эмоционального состояния с помощью самомассажа.

Результат: повышение способности к организованной деятельности, активизация работы памяти, учебных навыков. Снятие стресса перед контрольными работами, спортивными соревнованиями, публичными выступлениями и помощь при чтении вслух.

1. *Позитивные точки.* Прикоснитесь легко кончиками пальцев каждой руки к точкам, которые находятся над центром каждого глаза и на средней линии между бровями и линией роста волос. Используйте достаточно лёгкое давление, чтобы немного натянуть кожу. Держите примерно минуту до легкой пульсации под пальцами. При этом можно представлять позитивное разрешение проблемной ситуации. Это упражнение можно сделать самому, а можно попросить близких.

2. *Массаж ушных раковин.* Помассируйте мочки ушей, затем всю ушную раковину. В конце упражнения разотрите уши руками.

3. *Сжатие.* Положите одну ладонь себе на лоб, другую – на шею ближе к затылку. Держите так 1-2 минуты, слегка сжимая голову.

4. *Энергетические зевоты.* Представьте, что вы зевае. Надавите кончиками пальцев на любые напряженные места на челюстях. Сделайте глубокий, расслабляющий, зевающий звук, мягко удаляя напряжение. Упражнение выполняется для расслабления голосовых связок.

5. *Кнопки мозга.* Держа пупок, глубоко массируйте точки у нижних оснований ключиц по правой и левую стороны от грудины.

6. *Кнопки баланса.* Надавите двумя пальцами одной руки за ухом в углублении у основания черепа, а другую положите на пупок. «Вдохните» энергию. Минутой позже надавите в углублении за другим ухом. Упражнение рекомендуется выполнять перед работой за компьютером.

7. *Энергетизатор.* Положите голову между рук. Выдохните все напряжение. Затем спокойно вдохните воздух и наполните им всю грудную клетку. Теперь легко поднимите голову, начиная со лба, затем – шею и верхнюю часть тела. Нижняя часть тела и плечи остаются расслабленными. Далее с выдохом опустите подбородок на грудь. Опустите голову так, чтобы удлинить задние мышцы шеи. Расслабьтесь и дышите глубоко.

Третья группа.

Цель: синхронизация работы полушарий головного мозга.

Результат: улучшение координации левой и правой половины тела, ориентации в пространстве, улучшение слуха и зрения, прилив жизненных сил. Улучшение навыков орфографии, письма, аудиального восприятия, чтения и понимания.

1. *Перекрестные шаги.* Встаньте прямо, голова находится по середине линии тела. Одновременно поднимите вашу правую руку и левую ногу, легонько касаясь локтём руки левого колена. Затем верните руку и ногу в исходную позицию и поднимите левую руку и правую ногу, дотрагиваясь локтём левой руки до противоположного колена. Повторяйте эти движения в течение примерно минуты, как будто вы ритмично идёте. Голова остаётся на месте.

Упражнение может быть модифицировано: пальцы обеих рук смыкаются в замок то под правым, то под левым приподнятым коленом под счет ведущего.

2. *Колечко.* Поочередно и как можно быстрее перебирайте пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.д. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе. Одновременно перебирать пальцы одной рукой в прямом порядке, пальцы другой руки – в обратном порядке. Поочередно соединять большой палец с указательным, безымянным, средним, мизинцем. Комментировать: «Первый, третий, второй, четвертый». Затем комментирование заменить на чистоговорку. Например, «Ехал Грека через реку».

3. *Ухо-нос.*левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

4. *Кулак-ребро-ладонь.* Ребенку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполняет пробу вместе с педагогом, затем по памяти в течение 8-10 повторений моторной программы. Проба выполняется сначала правой рукой, потом – левой, затем – двумя руками вместе. При усвоении программы или при затруднении выполнения педагог предлагает ребенку помогать себе командами, произносимыми вслух или про себя.

5. *Алфавит.* Ребенок громко называет верхнюю букву в клеточке и одновременно поднимает правую руку, если под ней буква «П», или левую руку, если там буква «Л». Если же это буква «О» [2].

Ц	У	К	Е	Н
П	О	Л	Л	П
Г	Ш	Щ	З	Ф
Л	П	О	Л	П
В	А	Д	Р	Ж
П	О	Л	П	Л
Я	С	М	И	Т
О	П	П	Л	П
Р	В	Н	Ц	А
О	П	О	П	П

6. *Зеркальное рисование.* Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения почувствуете, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

7. *Змейка.* Скрестите руки ладонями друг к другу, сцепите пальцы в замок, выверните руки к себе. Двигайте пальцем, который укажет ведущий. Палец должен двигаться точно и четко, не допуская синкинезий. Прикасаться к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук.

8. *Мельница.* Одновременные круговые движения рукой и ногой: левой рукой и левой ногой; правой рукой и правой ногой; левой рукой и правой ногой; правой рукой и левой ногой. Сначала вращение выполняется вперед, затем назад, затем рукой вперед, а ногой назад.

9. *Руки-ноги.* Выполняйте прыжки на месте с одновременными движениями руками и ногами: ноги вместе – руки врозь; ноги врозь – руки вместе; ноги вместе – руки вместе; ноги врозь – руки врозь.

10. *Слон.* Согните колени, прижмите голову к плечу и вытяните руку вперед. Используйте работу ребер так, чтобы вся верхняя часть тела двигалась как единое целое во время прослеживания за "Ленивой восьмеркой", которую вы рисуете вдалеке. Смотрите дальше своих пальцев (если вы видите обе руки, все хорошо!). Повторите упражнение для другой руки.

Таким образом, мы считаем, что использование в обучающей деятельности данной системы упражнений будет комплексно развивать двигательные и интеллектуальные способности у младших школьников.

Также стоит отметить, что применение в образовательном процессе кинезиологических упражнений способствует:

- созданию положительного эмоционального фона и атмосферы психологического комфорта, ситуации успеха, укрепляющих уверенность обучающихся в собственных силах;
- улучшению памяти, внимания, речи, пространственных представлений;
- развитию мелкой и крупной моторики;
- снижению утомляемости;
- формированию волевых качеств и саморегуляции;
- облегчению процесса чтения и письма.

К сожалению, на сегодняшний день образовательная кинезиология не часто используется в образовательном процессе. Представленный нами опыт использования кинезиологических упражнений поможет педагогам повысить тем самым уровень освоения обучающимися образовательной программы.

Продолжение нашей работы мы видим в пополнении сборника кинезиологических упражнений, направленных на развитие двигательных и

интеллектуальных способностей у младших школьников, в обучении педагогов этим упражнениям, во внедрении сборника в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Авдеева, О.Ю. Методика применения гимнастики мозга как основы образовательной кинезиологии в школе. [Электронный ресурс] URL: <http://erudit-2.com/chastnaya-shkola/avdeeva-o-yu-metodika-primeneniya-gimnastiki-mozga-doklad-k-pedsovetu-07-03-19>(дата обращения: 8.02.2020г.)
2. Ахмадуллин, Ш.Т. Скорочтение для детей. Как научить ребенка быстро читать и понимать прочитанное. Книга-тренинг для младших школьников от 6 до 9 лет. – М.: Филипок и К, 2020. – 192с.
3. Деннисон, П.Е. «Гимнастика мозга». Книга для учителей и родителей / П.Е. Деннисон – ИГ «Весь», 2015 – 48с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. [Электронный ресурс] URL: <https://books.google.ru/books?id=0q0SDxxx0X0C&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>(дата обращения: 1.02.2020г.)
5. Психолого-педагогическое пространство детства: поиски, проекты, исследования [Текст]: сборник научно-методических статей / под ред. О.Г.Филипповой. – Челябинск: Издательский центр «Титул», 2019. – С.126-138.

Гребенщикова Е.А., учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»

Копейского городского округа Челябинской области

Куклис Г.А., учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»

Копейского городского округа Челябинской области

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы формирования вычислительных навыков у младших школьников на уроках математики. Современные методики при изучении вопросов вычислительных навыков младших школьников рассматривает определенные подходы, принципы, уровни, технологии, ведущие к не только зазубриванию определенных таблиц, а к формированию прочных вычислительных навыков необходимых в практической жизнедеятельности.

Ключевые слова: осознанность, автоматизм, скорость выполнения заданий, гибкость, прочность, обобщенность.

В условиях введения ФГОС НОО поставлены актуальные задачи по обеспечению высокого качества обучения, воспитания и развития учащихся. В связи с этим при введении информационных технологий необходимость формирования логического мышления, пространственного воображения, учащиеся овладевают основами логического мышления, пространственного

воображения и математической речи, где непосредственно преимущество отдается осознанному автоматизму выполнения вычислительных заданий.

Противоречия. При этом возникает противоречие между необходимостью формирования вычислительных навыков у младших школьников и узким использованием методик в математике при обучении. Поэтому тема нашей статьи «Формирование вычислительных навыков у младших школьников на уроках математики» является весьма эффективной.

Проблема: Каковы реальные условия формирования вычислительных навыков при выполнении математических заданий на уроках математики в начальных классах?

Формирование у младших школьников вычислительных навыков остаётся одной из главных задач начального обучения математике.

В век компьютерной грамотности значимость навыков письменных вычислений, несомненно, уменьшилась. Вместе с тем, научиться быстро и правильно выполнять письменные вычисления важно для младших школьников как в плане продолжающейся работы с числами, при изучении арифметических действий, так и в плане практической значимости этих навыков для дальнейшего обучения в школе.

Особенность изучения письменных вычислений обусловлена тем, что у детей быстро развивается усталость при работе с числами. Это объясняется большим количеством операций как письменного сложения и вычитания, так и письменного умножения, и деления. Избежать быстрой утомляемости и снижения внимания при изучении письменных вычислений поможет чередование различных видов деятельности, отказ от однообразных тренировочных упражнений, внедрение проблемных заданий. Действие контроля должно присутствовать на каждом этапе выполнения вычислительного приёма. Только в этом случае возможно постоянное прослеживание хода выполнения учебных действий, своевременное обнаружение различных больших и малых погрешностей в их выполнении, а также внесение необходимых корректив в них. Обнаруженная ошибка в процессе вычислений позволит сохранить ребёнку внутренние силы, предотвратить преждевременную усталость. В связи с этим необходимо больше внимания уделять формированию действия контроля в процессе работы над вычислительными приёмами и навыками, так как организационное на уроке математики действие контроля, приводит к концентрации внимания всех учащихся, формирует в практической деятельности каждого ученика умение рассуждать, исключает ошибки в тетрадах, что позволяет совершенствовать умения осознанно выполнять вычислительные приёмы.

В ряде исследований, раскрываются основные положения системы формирования вычислительного навыка. Особое внимание было уделено работе М.А. Бантовой, посвящённой изучению данной темы, где непосредственно указано, что вычислительные умения предполагают вычислительные приемы. Любой вычислительный прием можно представить

в виде последовательной операции. В начальном курсе математики дети должны усвоить на уровне навыка:

- таблицу сложения и вычитания в пределах 10;
- таблицу сложения однозначных чисел с переходом через разряд и соответствующие случаи вычитания;
- таблицу умножения и соответствующие случаи деления. Усвоение этих таблиц должно быть доведено до автоматизма. Иначе дети будут испытывать трудности при овладении различными вычислительными умениями, в каждое из которых в качестве операций входят вычислительные навыки. Вычислительный навык - это высокая степень овладения вычислительными приёмами. Приобрести вычислительные навыки - значит для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия и выполнять эти операции достаточно быстро.

Существуют определенные критерии сформированности вычислительных навыков: правильность, осознанность, рациональность, обобщенность, автоматизм, прочность, при которых определяется высокий, средний и низкий уровень освоения приемами вычислительных навыков.

В педагогической литературе существуют определенные понятия по формированию успешности у обучающихся это:

Правильность – ученик правильно находит результат арифметического действия над данными числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие прием.

Осознанность – ученик осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения. Это для ученика своего рода доказательство правильности выбора системы операции. Осознанность проявляется в том, что ученик в любой момент может объяснить, как он решал пример и почему можно так решать. Это, конечно, не значит, что ученик всегда должен объяснять решение каждого примера. В процессе овладения навыком объяснение должно постепенно свертываться.

Рациональность – ученик, сообразуясь с конкретными условиями, выбирает для данного случая более рациональный прием, т. е. выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату арифметического действия. Разумеется, что это качество навыка может проявляться тогда, когда для данного случая существуют различные приемы нахождения результата, и ученик, используя различные знания, может сконструировать несколько приемов и выбрать более рациональный. Как видим, рациональность непосредственно связана с осознанностью навыка.

Обобщенность–ученик может применить прием вычисления к большему числу случаев, т. е. он способен перенести прием вычисления на новые случаи. Обобщенность так же, как и рациональность, теснейшим образом связана с осознанностью вычислительного навыка, поскольку

общим для различных случаев вычисления будет прием, основа которого - одни и те же теоретические положения.

Автоматизм (свернутость) – ученик выделяет и выполняет операции быстро и в свернутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операции. Осознанность и автоматизм вычислительных навыков не являются противоречивыми качествами. Они всегда выступают в единстве: при свернутом выполнении операции осознанность сохраняется, но обоснование выбора системы операции происходит свернуто в плане внутренней речи. Благодаря этому ученик может в любой момент дать развернутое обоснование выбора системы операции. Высокая степень автоматизации должна быть достигнута по отношению к табличным случаям (5+3, 8-5, 9+6, 15-9, 7-6, 42:6). Здесь должен быть достигнут уровень, характеризующийся тем, что ученик сразу же соотносит с двумя данными числами третье число, которое является результатом арифметического действия, не выполняя отдельных операций. По отношению к другим случаям арифметических действий происходит частичная автоматизация вычислительных навыков: ученик предельно быстро выделяет и выполняет систему операций, не объясняя, почему выбрал эти операции и как выполнял каждую из них.

«Без автоматизма – нет навыка», - считает С.Л. Рубенштейн

Прочность – ученик сохраняет сформированные вычислительные навыки на длительное время.

Формирование вычислительных навыков, обладающих названными качествами, обеспечивается построением курса математики и использованием соответствующих методических приемов.

Организация работы на уроке по формированию вычислительных навыков позволяет решать следующие задачи:

- активизировать работу учащихся
- пробуждать интерес к изучению математики
- способствовать развитию познавательного интереса
- формировать интеллектуальные умения
- улучшать весь педагогический процесс и повышать его эффективность

Системный подход в работе позволяет не только отрабатывать вычислительные умения, но и нацелен на развитие учащихся.

Семиотический подход и возникшая на его основе семиотика являются посредниками между традиционными теоретическими дисциплинами и новыми подходами - прагматическим, деятельностным, коммуникационным. С одной стороны, семиотический подход призван удержать ряд особенностей традиционных дисциплин, прежде всего знаниевый, языковой, эпистемологический планы, с другой - соединить эти планы с употреблением (знаний, языковых выражений), деятельностью, коммуникацией.

Принципы семиотического подхода изучались М.М.Бахтиновым, Л.С.Выготским, Н.Г. Салминым. Разрабатывалось и изучалось значение знака

символических средств. С позиции этого подхода обучению математики необходимо строить как формирование семиотических средств систем школьников, где отмечалось: абстрактные математические объекты, средства и математические ситуации в процессе решения сюжетных задач (ученые А.Г.Гайштут А.И. Островский и другие).

М.П. Бобровник, В.Г. Болтянский, Г.А. Владимирский разработали рекомендации для учителей по изготовлению и использованию учебных пособий по математике. Для дидактически взвешенной организации процесса обучения математике важно знать не только семиотические особенности выделенных нами ЗСС, но и то, как могут быть устроены эволюционные семиотические ряды, как следует их конструировать в зависимости от возрастных особенностей учащихся, в какой последовательности вводить в обучение и т.п. Все это может и должно стать предметом дальнейших исследований. К видам ЗСД относят замещение, кодирование–декодирование, схематизацию, моделирование.

В заключение отметим, что разрешение намеченных проблем позволит проводить более детальный анализ ошибок и затруднений учащихся при изучении математики, выявлять их сущность и причины возникновения, находить научно обоснованные пути их устранения и предупреждения. В конечном итоге все это позволит эффективнее проводить обучение, создавать психологически комфортные условия для учащихся, целенаправленно формировать их личность. Опыт предполагает решение следующих задач–создание условий успешности каждого школьника.

Для создания условий успешности ученика необходимо:

- сформировать вычислительные навыки;
- проводить диагностику вычислительных навыков учащихся;
- вести мониторинг формирования вычислительной культуры учащихся;
- постоянно закреплять все вычислительные навыки на уроках и во внеурочной деятельности по предмету;
- учитывать уровень подготовленности и развития каждого ученика;
- постепенно усложнять устный счет;
- использовать интересные формы работы на уроке;
- учить различным способам быстрых вычислений;
- привлекать учащихся к самоконтролю по повышению вычислительной культуры. Основная задача формирования вычислительных навыков на уроках математики – задача повышения вычислительной культуры. Данная технология включает различные формы устного счета, приемы быстрых вычислений,

Устный счет.

Устные вычисления (счет в уме) – самый древний и простой способ вычисления. Хорошо развитые у учащихся навыки устного счета – одно из условий успешного обучения, как основа обучения математике. Залог

успешности – от «легкого» к постепенно «трудным» вычислениям. Учителю надо обращать внимание на устный счёт с того самого момента, когда учащиеся приходят в начальную школу. Не научим считать в этот период – будем и сами в дальнейшем испытывать трудности в работе, и своих учеников обречём на постоянные, обидные промахи.

Два вида устного счёта.

Первый (основан на зрительном восприятии информации) – это тот, при котором учитель не только называет числа, с которыми надо оперировать, но и демонстрирует их учащимся каким-либо образом (записывает на доске, указывает по таблице, проецирует на экран с помощью интерактивной доски). Подкрепляя слуховые восприятия учащихся, зрительный ряд фактически делает ненужным удержание данных чисел в уме, чем существенно облегчает процесс вычислений. Однако, именно запоминание чисел, над которыми производятся действия – важный момент устного счёта.

Второй вид устного счёта (основан на слуховом восприятии). Учащиеся при этом ничего не записывают и никакими наглядными пособиями не пользуются. Естественно, что второй вид устного счёта сложнее первого. Но он и эффективнее в методическом смысле – при том, однако, условии, что этим видом счёта удаётся увлечь всех учащихся. Последнее обстоятельство очень важно, поскольку при устной работе трудно контролировать каждого ученика. Необходимо стараться сделать так, чтобы устный счёт воспринимался учащимися как интересная игра. Тогда они сами внимательно следят за ответами друг друга, а учитель не столько контролёр, сколько лидер, придумывающий всё новые и новые интересные понятия.

Формы устного счёта:

«Цветик-семицветик», «Кто быстрее», «Числа-перебежки», «Индивидуальное лото», «Составь круговые примеры», «Покормите рыбок», «Математическая рыбалка», «Математический биатлон» (приложения «Дидактические игры»).

Способы быстрых вычислений

Повышению вычислительной культуры способствуют и способы быстрых вычислений. Они развивают память учащихся, быстроту их реакции, воспитывают умение сосредоточиться.

Сложение столбцами.

Сумма цифр каждого разряда складывается отдельно. Цифра десятков в сумме предыдущего разряда складывается с цифрой единиц последующей суммы.

Умножение на 101.

Чтобы умножить двузначное число на 101, надо к этому числу приписать справа это же число. / $35 \times 101 = 3535$, $78 \times 101 = 7878$

Умножение на 1001.

Чтобы умножить трёхзначное число на 1001, надо к этому числу приписать справа это же число. $357 \times 1001 = 357357$

Однако 5-7 минут успешного счёта на уроке недостаточны не только для развития вычислительных навыков, но и для их закрепления, если нет системы устного счёта. Организация устных упражнений всегда была и остаётся “узким местом” в работе на уроке: суметь за небольшое время дать каждому ученику достаточную “вычислительную нагрузку”, предложить разнообразные задания, стимулирующие развитие внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, оперативно проверить правильность решений, обеспечить необходимый уровень самостоятельности в работе детей – действительно весьма трудная задача. Помочь в разрешении этой проблемы помогают, как показывает опыт, наборы упражнений – тренажёры. Они предназначены как для работы в классе на уроке, так и для самостоятельной работы дома. Задания-тренажёры позволяют предложить ученику выполнить большой объём вычислений за небольшое время.

Таким образом, оттачиваются не только собственно вычислительные навыки, формируется “числовая зоркость”, но и тренируется внимание, развивается оперативная память ребёнка. В результате такой тренировки каждый ребёнок приучается быстро и правильно считать, думать, овладевает различными приёмами самопроверки, значительно лучше ориентируется в числовых множествах. Таблицы-тренажёры рассчитаны на многократное использование. Все виды заданий тренажёра разбиты на отдельные части. Каждая такая часть – одна порция при проведении устного счёта. При выполнении заданий ученик произносит или записывает ответ каждого действия. При выполнении цепочных вычислений результаты промежуточных действий не записываются, ученик фиксирует только окончательный ответ. Задания-тренажёры можно предлагать, как для индивидуальной, так и для коллективной работы в классе. В ходе устной работы на уроке с использованием тренажёра можно проводить математические эстафеты. Очень полезна работа в парах, когда один ученик называет ответы соседу по парте, а тот проверяет их правильность; при выполнении следующего задания ответы называет второй, а первый – проверяет. Включение подобных заданий в уроки математики, на разных этапах их проведения, позволяет сформировать у учащихся более прочные и осознанные вычислительные навыки. Частое повторение одного и того же вычислительного приема способствует улучшению качества и количества сформированных вычислительных приемов.

В своей работе «Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся» Мишанина О.Г. рекомендует создание предметного портфолио, где оно является итоговым процессуально технологическим педагогическим условием контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, которое является нетрадиционной и гибкой формой контроля, позволяющей увидеть в каждом ученике яркую индивидуальность и коммуникативно-развивающуюся языковую личность по результатам коммуникативной подготовки, чтобы

учащиеся на практике убедились в том, что русский язык интересно изучать, применять в речевой практике и демонстрировать собственный личностно значимый социально-коммуникативный опыт.

Таким образом, формирование вычислительных навыков - одна из главных задач, которая должна быть решена в ходе обучения детей в начальной школе, поскольку вычислительные навыки необходимы при изучении арифметических действий. Школа всегда уделяла большое внимание проблеме формирования прочных и осознанных вычислительных умений, и навыков, так как содержательную основу начального математического образования оставляют понятия числа и четырех арифметических действий. Программы по математике включают большой интересный материал по проблеме формирования прочных навыков вычислений, однако, по-прежнему некоторые вопросы понимания и отработки навыка арифметических вычислений являются для младших школьников довольно сложными.

Библиографический список

1. [http:// festival/1 september.ru/articles/419314/](http://festival/1september.ru/articles/419314/) Использование компьютера при формировании вычислительных навыков
2. [http://festival/1 september.ru/articles/101859/](http://festival/1september.ru/articles/101859/) Формирование вычислительных навыков у младших школьников.
3. [http://window.edu.ru/ window_catalog/pdf2txt?p_id=5976](http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=5976) Совершенствование устных вычислительных умений и навыков младших школьников.
4. <http://works.tarefer.ru/64/100119/index.html> Доклад. Педагогика, формирование вычислительных навыков.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва.: Искусство, 1986 – 445 с. 3.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Т. 2: – 504 с. Проблемы развития психики. Т. 3–367с. 4/Л.С.Выготский Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982 г
7. Ефимов В.Ф. Изучение внетабличного умножения коллективными способами обучения. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал «Начальная школа. Плюс до и после» №5 – Москва: ООО «Баласс», 2000. – 39 с.
8. Мишанова О.Г. Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся / О.Г. Мишанова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 112-120. (0,6 п.л.).
9. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – Москва: Изд-во МГУ, 1988 – 286 с. 8.
10. Фаттахова З.Х. Устный счёт с интересом. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал «Начальная школа. Плюс до и после» №7 – Москва: ООО «Баласс», 2008. – 62 с.
11. Чернова Л.И. Проблемы формирования вычислительных умений и навыков у школьников. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал «Начальная школа. Плюс до и после» №12 – Москва: ООО «Баласс», 2007. – 35 с.
12. Ямалтдинова Д.Г. Организация творческой деятельности младших школьников на уроках математики. Ежемесячный научно-методический и психолого-педагогический журнал «Начальная школа. Плюс до и после» №10 – Москва: ООО «Баласс», 2009. – 70 с.

Ежова С.В.,
педагог-психолог МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»
Копейского городского округа Челябинской области

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. *В статье рассматривается роль самооценки в развитии личности младших школьников с ЗПР. Рассмотрены основные принципы деятельностного подхода, как наиболее эффективного в коррекции самооценки. Перечислены психолого-педагогические условия для успешной коррекции самооценки.*

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, самооценка, младший школьник, задержка психического развития, коррекция.*

Определяющим фактором развития личности ребенка является его самосознание – понимание себя как личности, своих качеств, отношения к себе окружающих и причин такого отношения. Самосознание непосредственно проявляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои возможности и недостатки, свои достижения и неудачи. Самооценка личности ребенка, являясь регулятором поведения, напрямую оказывает влияние на его внутреннее состояние, на его деятельность, поведенческие реакции, взаимоотношения в коллективе. Неадекватная самооценка ведет к большим личностным и коммуникативным проблемам.

Особую актуальность проблема самооценки приобретает, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Для таких детей самооценка определяет успешность их социальной интеграции, поэтому изучение особенностей ее формирования и коррекции имеет особое значение. В связи с нарушениями в личностном и познавательном развитии, а также с наличием негативного влияния социальных факторов, у обучающегося с ОВЗ самооценка своеобразна и больше, чем у обычных детей, зависима от мнения окружающих. Согласно исследованиям ученых, формирование самооценки учеников с ОВЗ сильно отстает от нормы, отличается упрощенностью, противоречивостью, неустойчивостью.

На данный момент времени в Российской Федерации около 2 миллионов детей с различными недостатками, носящими умственный или физический характер. Среди основных видов патологии доминируют:

- психические заболевания (30%);
- неврологические заболевания (20%);
- поражения органов слуха и зрения (17% и 18%).

Одной из самых многочисленных категорий с отклонением от нормы в своем развитии являются дети с задержкой психического развития. На их долю приходится порядка 2,5% от общего количества детской популяции.

Необходимость создания психолого-педагогических условий коррекции самооценки младших школьников с ЗПР регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приложение 7, раздел II, пункт 2.1), который предусматривает следующие направления содержания и организации образовательной деятельности на уровне НОО:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;
- помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями;
- работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе, школе;
- поддержание эмоционально комфортной обстановки в классе.

Проблеме изучения самооценки посвящено большое количество исследований, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Вопросы ее структуры, функций, онтогенеза, возможностей направленного формирования обсуждались в работах Б.Г. Ананьева [1], выделившего в структуре самооценки индивидуальные, личностные и субъект-деятельностные характеристики. Р. Бернс [2], А.В. Захарова [4], А.И. Липкина [7] рассматривали особенности соотношения самооценки школьников и эффективности их учебной деятельности. В исследованиях И.С. Кон [5], Ч. Кули [6], Э. Эриксона [11] раскрываются проблемы изучения самооценки с точки зрения ее роли и функций в целостной структуре личности, возможностей и закономерностей ее формирования. Центральным звеном личности является самооценка, представление человека о себе, «Я-концепция». Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности [10].

Таким образом, возникает противоречие между пониманием педагогами образовательного учреждения значимости самооценки для гармоничного (или личностного) развития младших школьников с ЗПР и недостаточным знанием условий ее коррекции.

В связи с этим возникает проблема несформированности адекватной самооценки среди обучающихся с ЗПР, одной из причин которой является недостаточное владение педагогами приемами и методами развития эмоционально – волевой сферы личности. Данная проблема создает трудности в учебном процессе и во взаимоотношениях в ученическом коллективе.

Поиск эффективных путей решения проблемы привел к необходимости создания психолого-педагогических условий коррекции самооценки у младших школьников с ЗПР.

Теоретико-методологическую основу изучения проблемы составляет деятельностный подход. Деятельность – основа, средство и решающее

условие развития личности. Благодаря деятельности появляется возможность целенаправленного преобразования материального и духовного мира субъекта.

Содержание подхода конкретизируется в следующих принципах.

Соблюдение приоритета интересов сопровождаемого. Специалист системы сопровождения должен решить проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

Комплексный подход к сопровождению развития ребенка. Необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

Активное привлечение ближайшего социального окружения к работе по развитию самооценки ребенка. Принцип определяется той ролью, который играет ближайший круг общения в психическом развитии ребенка. Система отношения ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяют зону ее ближайшего развития. Ребенок не развивается как изолированный индивид отдельно и независимо от социальной среды, вне общения с другими людьми. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними. То есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является.

В рамках поведенного эмпирического исследования, используя психодиагностические методики «Лесенка» (С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), «Какой Я?» (Р. С. Немов), был выявлен уровень развития самооценки обучающихся третьего и четвертого классов коррекции МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» Копейского городского округа в количестве 21 человека.

Полученные в ходе психодиагностического исследования результаты показали, что адекватный уровень самооценки сформирован лишь у 18 % обучающихся. Завышенную самооценку, согласно полученным нами данным, имеют 32% младших школьников, охваченных экспериментальным исследованием. Низкий уровень самооценки выявлен у 50 % испытуемых.

Результаты диагностики показали, что обучающимся с задержкой психического развития необходимы специальные условия для коррекции их самооценки за счет создания специальных психолого-педагогических условий.

Особой сферой проявления способности к педагогическому обучению является применение педагогом поощрений и наказаний. Они стимулируют успехи ученика особенно тогда, когда поощрения и наказания справедливы.

Приведем развернутые характеристики эффективных поощрений:

- Осуществляются систематически.
- Сопровождаются объяснением учителя того, что именно в действиях ученика заслуживает поощрения.

- Связанны с личной заинтересованностью учителя в успехах ученика.
- Соотносятся с достижением учеником определенных результатов.
- Предполагают информирование учащегося о значимости достигнутых им результатов.
- Развивают у обучающегося умение организовывать свою работу с расчетом на достижение хороших результатов.
- Сравниваются прошлые и настоящие достижения учащегося.
- Соизмеримы с затраченными учеником усилиями.
- Сопоставляются достигнутое учащимся, с приложенными с его стороны усилиями, показывая, что при желании ученик может достигать успехов и в будущем.
- Воздействует на мотивационную сферу обучающегося, опираясь на внутренние стимулы: интерес цели саморазвития, удовлетворенность от учения и др.
- Концентрирует внимание учащегося на том, что его успех зависит от его самого, от собственных способностей и возможностей.
- Способствует проявлению интереса учащегося к новым заданиям, когда прежние задания уже выполнены.
- Одной из форм помощи ребенку должна быть реакция на его ошибки в форме разъяснения допущенных ошибок. Осознание ребенком ошибки – первый шаг в его развитии.
- Отбор учебного материала с целью повышения учебной мотивации нужно осуществлять с точки зрения его интереса и эмоций. При этом оно должно опираться на прошлый опыт.
- Формы коллективной деятельности нужно использовать с целью повышения учебной мотивации.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если он станет поощрять их за хорошие поступки, и не будет наказывать и обращать слишком пристальное внимание на допущенные ими ошибки.

Способность педагога к воспитанию детей младшего школьного возраста – это особый класс способностей, он включает в себя:

- Правильно оценивать внутреннее состояние ребенка, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии).
- Быть примером и образцом для подражания в мыслях, чувствах, и поступках.
- Вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких и нравственных целей.
- Приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка.

- Вселять в ребенка уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию.

- Находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания.

- Вызывать к себе уважение со стороны ребенка, пользоваться неформальным признанием с его стороны.

- Иметь авторитет у детей.

Так как учитель становится непререкаемым авторитетом и образцом для подражания, он должен формировать в себе способности воспитателя.

Педагог-психолог выступает организатором процесса по выстраиванию взаимоотношений ребенка не только со сверстниками, но и с членами семьи. Психолог-педагог должен соблюдать интересы ребенка. Работа должна строиться по определенному четкому алгоритму.

К основным направлениям деятельности педагога-психолога по отношению к детям с задержкой психического развития относят:

- проведение развивающих и коррекционных мероприятий;

- проведение комплекса консультативных, поддерживающих и просветительских мероприятий по отношению к педагогам и родителям детей;

- социально-диспетчерская функция.

К основным направлениям программы коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития относят:

- комплексное исследование знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи, нейропсихологическое изучение, наблюдение за динамикой психического развития в условиях коррекционной работы, выстраивание психолого-педагогического прогноза;

- формирование ведущих видов деятельности, их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов: целенаправленное формирование учебной деятельности: умение программировать, контролировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий; всестороннее развитие предметно-практической деятельности;

- коррекцию недостатков в эмоционально-волевой сфере: формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; преодоление негативных качеств формирующегося характера, предупреждение и устранение аффективных, негативистских проявлений, отклонений в поведении;

- формирование коммуникативной деятельности: обеспечение эмоциональных и «деловых» контактов со взрослыми и сверстниками; формирование механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников, формирование полноценных межличностных связей.

Родительско-детская психотерапия – актуальное направление в работе с детьми с задержкой психического развития. В работе с детьми с задержкой

психического развития рекомендуется применять психологическую поддержку педагогов, родителей.

Коррекционная работа может быть прямой и косвенной, индивидуальной и групповой по воздействию.

Рекомендуемая форма проведения занятий с детьми с психическим развитием - игровая форма, максимальное поощрение проявления собственных познавательных интересов ребенка, его самостоятельности. Игровая форма должна включать моменты на формирование волевой регуляции, регуляции эмоций и способности к планированию деятельности. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание необходимых психолого-педагогических условий будет способствовать наиболее эффективному формированию адекватной самооценки младших школьников с ЗПР, а также успешной адаптации к учебному процессу.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Том 2 / Б.Г. Ананьев. – М.: МПСИ, 2009. – 134 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 2009. – 167 с.
3. Божович Л.С. Проблемы формирования личности / Л.С. Божович. – М.: Просвещение, 2010. – 352 с.
4. Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности / А.В. Захарова. – М.: Дрофа, 2009. – 74 с.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 383 с.
6. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. А.Б. Толстова. - М.: Идея-Пресс, 2009. - 320 с.
7. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. - М.: Инфра-М, 2009. - 167 с.
8. Мишанова, О.Г. Основы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Образовательное пространство школы и вуза коллективная монография. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – С. 206-247
9. Мишанова, О.Г. Принципы теории педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / О.Г. Мишанова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 188-192.
10. Роджерс К. О становлении личности / К. Роджерс. - М.: Прогресс, 2010. - 314 с.
11. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / Э. Эрикссон. – М.: Прогресс, 2006. – 342 с.

Еремина О.С.,
учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»
Копейского городского округа Челябинской области

РАЗВИТИЕ ВЕЖЛИВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДНЕВНИКА ЧИТАТЕЛЯ

Аннотация: *в статье представлено обоснование решения проблемы выстраивания учебного процесса на уроках литературного чтения при работе с дневником читателя таким образом, чтобы воспитать личность, которая будет владеть навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; личность, умеющую не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. Описана методика «Азбука поведения» (автор О.Г. Мишанова) и работа с дневником читателя на уроках литературного чтения.*

Ключевые слова: *вежливость, речевой этикет, коммуникативная культура, диагностика, коммуникация, коммуникация как кооперация, коммуникация как управление, дневник читателя.*

Современное образование, опираясь на новые образовательные стандарты, делает акцент на формирование регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий (УУД). Остановимся подробнее на коммуникативных УУД, которые включают в себя участие в учебном диалоге, смысловое чтение, конструирование устных и письменных текстов. Чтобы стать участником учебного сотрудничества, необходимо не только научиться диалогической речи, но и получить некоторый опыт общения. Основное внимание уделим тем действиям, которые связаны с выстраиванием сотрудничества с одноклассниками. В стандарте соответствующие результаты определяются, как «умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; ... готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества...».

Проблема: *как выстроить учебный процесс, чтобы воспитать личность, владеющую коммуникативными навыками?*

Цель: *выстроить работу с дневником читателя на уроках литературного чтения таким образом, чтобы у детей формировались навыки вежливого общения и развивались коммуникативные навыки.*

Задачи:

- применить комплексную субъектно-ориентированную педагогическую диагностику уровня развития коммуникативных действий младших школьников как способа получения информации с целью

становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника;

- проанализировать результаты диагностики;
- внедрить в учебный процесс специализированные уроки вежливости, доброты, этики, культуры, на которых ребенок мог бы постигнуть и почувствовать важность толерантных отношений, человеческой взаимности, определить свою моральную позицию, поупражняться в культурно-речевом общении и добрых поступках.

Современные задачи школьного образования требуют не только воспринимать и запоминать информацию, но и понимать ее, анализировать, творчески перерабатывать, видеть проблемы и решать их. Такой подход в педагогике называется *герменевтическим*.

Педагогическая герменевтика – это педагогика понимания, толкования, интерпретации и поиска смысла в образовательной деятельности. Один из главных их инструментов – язык, ибо в каждом слове видится потенциальная бесконечность смыслов.

Герменевтический подход представлен в работах таких исследователей, как Х.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтей, А. Лоренцер, П. Рикер, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, К. Ясперс и др.

На уроках вежливости предполагается научить детей сотрудничать друг с другом и с учителем. Целесообразным будет применение *партисипативного подхода*.

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) учителя и школьников для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых.

Назовем характерные черты, присущие партисипативному подходу:

- влияние младших школьников на разрешение значимых коммуникативных проблем;
- совместное принятие и исполнение решений учителем и ребенком;
- достижение консенсуса при решении коммуникативной проблемы;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- коммуникативная компетентность участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

Содержание методологических подходов конкретизируется в основных принципах создания образовательной среды, развивающей коммуникативные навыки детей.

К. Д. Ушинский основными дидактическими принципами считал:

-*сознательность и активность* учащихся в процессе обучения («ясность», «самодеятельность учащегося») – К. Д. Ушинский понимал, что психологическое содержание принципа сознательности делает процесс обучения активным, т. е. обеспечивает активность каждого учащегося во всем процессе обучения; поэтому и сознательность, и активность не отделимы друг от друга: активность – это форма, в которой осуществляется сознательное обучение учащегося. Если обучение не сопровождается пониманием, осознанностью всего содержания обучения, весь процесс представляет собой лишь механическую зубрежку, муштру, и обучение делается пассивным;

- *наглядность в обучении* – для К. Д. Ушинского наглядность является не каким-то «высшим» или «универсальным» принципом обучения, способным заменить даже учителя, как на это часто указывали представители так называемого «свободного воспитания», а одним из таких условий обучения, которое при руководстве учителя, наряду с другими условиями, обеспечивает получение учащимися твердых, полноценных знаний;

-*последовательность* («постепенность», «отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости») – главной задачей этого принципа для Ушинского является построение всего процесса обучения на той основе, чтобы оно постепенно, в определенной последовательности вырабатывало у учащихся единую систему знаний и навыков;

-*прочность знаний и навыков* («твердость усвоения») – большое значение для закрепления знаний и навыков имеют специальные упражнения.

Нами были изучены методические рекомендации по четырем направлениям диагностической работы:

- коммуникация как взаимодействие;
- коммуникация как управление;
- коммуникация как условие интериоризации;
- коммуникация как кооперация.

В начале учебного года была проведена диагностика «Азбука поведения» (Мишанова О.Г. и др., 2009г.) среди учеников 2а класса.

Возраст: ступень начальной школы (8– 9 лет).

Форма (ситуация оценивания): тестирование учащихся по определению уровня и характеристики знаний правил речевого этикета.

Методы оценивания: репродуктивно-поисковые методы, направленные на получение учащимися определенной теории в результате их воспроизводящей поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой речевой деятельностью учителя.

Описание задания: детям необходимо заполнить тест согласно заданным ситуациям.

Инструкция: «Дорогой друг! Ответь на несколько вопросов теста. Подписывать тест не нужно, укажи, пожалуйста, только свой класс и номер школы. Это не проверка знаний и никак не скажется на твоей

учёбе. Из трёх вариантов ответов: А, Б или В, выбери тот ответ, который соответствует твоим поступкам».

Каждый ученик получает лист с тестом и ставит по знаку напротив выбранного из трех вариантов ответа.

Критерии оценивания:

адекватность употребления средств речевого этикета условиям типовых ситуаций;

рациональный выбор совокупности коммуникативных действий;

желание и стремление к дружелюбию и доброжелательности в отношениях между сверстниками.

Показатели уровня выполнения задания:

1)

минимальный уровень. Восприятие и осмысление информации по речевому этикету происходит на уровне рефлексии фактов.

2) низкий уровень. Младшие школьники слабо знакомы со способами осуществления культурно-речевого общения.

3) достаточный уровень. Младшие школьники имеют достаточные знания по использованию правил речевого этикета.

4) продвинутый уровень. Младшие школьники владеют теоретическими и практическими знаниями общекультурного характера.

Анкета

1 Доброжелательно ли ты относишься к своим одноклассникам?

А. Да.

Б. Иногда.

В. Нет.

2 В коридоре школы ты встречаешь много учителей, среди которых и твой учитель. Что ты сделаешь:

А. Поздоровуюсь со всеми учителями.

Б. Поздоровуюсь только со своим учителем.

В. Не здороваюсь ни с кем.

3 На улице ты кого-то случайно толкнул, твои действия:

А. Извинишься.

Б. Укажешь на другого человека.

В. Промолчишь.

4 Что нужно говорить перед обедом в школьной столовой?

А. Приятного аппетита.

Б. «Налетай!».

В. Начнешь сразу кушать.

5 Кто должен первым при встрече здороваться?

А. Дети.

Б. Взрослые.

В. Никто.

6 Что нужно сказать, если товарищ угостил тебя конфетой?

А. «Спасибо».

Б. «Дай ещё».

В. Ничего.

7 Что нужно сказать соседу по парте, который чихнул во время урока?

А. «Будь здоров».

Б. «Тихо, не мешай».

В. Ничего.

8 Часто ли ты говоришь своим товарищам добрые слова?

- А. Да.
- Б. Иногда.
- В. Нет.

9 С какими словами ты обращаешься утром к родителям, учителю, товарищам по классу?

- А. «Доброе утро».
- Б. «Привет», «Салют» «Хеллоу», «Здорово».
- В. Никак.

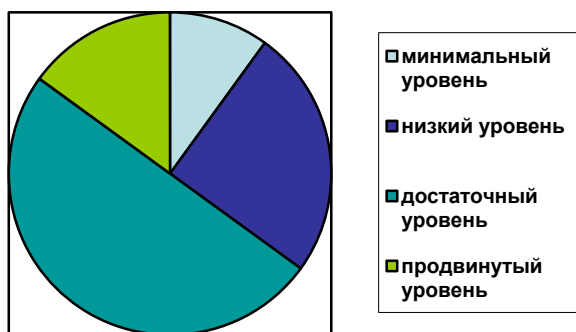
10 С какими словами следует обратиться к незнакомому человеку на улице и попросить его, чтобы он указал тебе дорогу в магазин?

- А. «Извините, будьте добры, скажите, пожалуйста, как пройти к магазину?»
- Б. «Подскажите мне дорогу в магазин...».
- В. Постесняюсь спросить.

11 Как ты думаешь, влияет ли употребление вежливых слов на дружбу между товарищами, одноклассниками?

- А. Да.
- Б. Иногда.
- В. Нет.

Результаты диагностики



Для формирования умений кооперации (взаимодействия со сверстниками) необходимы специально созданные ситуации общения и взаимодействия с другими участниками обучения. Эффективным средством для их формирования является групповая работа и работа в парах.

Навыки и привычки культурно-речевого общения и морального поведения устойчивы тогда, когда выработаны с детства. Для младшего школьника характерно внимание к культурно-нравственной стороне поступка, желание дать ему моральную оценку, стремление быть лучшим в оценке окружающих.

Методика «Азбука вежливости» показала, что есть необходимость специализированных уроков вежливости, доброты, этики, культуры, на которых ребенок мог бы постигнуть и почувствовать важность толерантных отношений, человеческой взаимности, определить свою моральную позицию, поупражняться в культурно-речевом общении и добрых поступках. Структура таких уроков предполагает ориентацию ребенка на творческий процесс познания им культурно-речевых и этических норм воспитанного человека путем разнообразных методических форм, организуемых учителем: диалога, игры, риторических и речетворческих задач, анализа учебных и художественных текстов, обыгрывание коммуникативных ситуаций с

помощью этюдов и миниатюр с последующим анализом и оценкой, театрализованных представлений по запланированной тематике, рассчитанных на активное включение большинства учащихся.

Курс «Культура речи и этика общения», по рекомендации О.Г. Мишановой, должен быть вплетен в образовательный процесс, чтобы с пользой организовать время школьников.

Возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста требуют, чтобы такие занятия проводились в увлекательной форме, были интересными и эмоциональными, методически грамотновыстроены, насыщены примерами, конкретными ситуациями и фактами. По отведённому времени для работы с детьми они не должны превышать 20 минут. Так как мы занимаемся развитием коммуникативной культуры на уроках литературного чтения, то это время не превышает 5 минут от урока.

В рамках данного курса происходит знакомство с дискуссионными и игровыми приёмами формирования национальной идентичности учащихся, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинство и свободу самовыражения другого человека с помощью специальных разработанных методов. Важным методом является знакомство с эвфемизмами как эффективным средством развития корректной лексики и отработка их на практике, способствующей снятию эмоциональной напряжённости речевого поведения младших школьников и выражающимся в толерантном языковом поведении: гибкости, эмпатии, некатегоричности суждений. Дети практикуются в использовании вариативных коммуникативных тактик соответствующих им речевым средствам, учатся корректировать своё поведение с учётом разноплановых ситуаций, владеть формами выбора ободряющих фраз, переспросов, обращения к эмоциям, чувствам партнёра, использования лексики с позитивной семантикой, проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения, владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

Цель занятий - чтобы ребёнок без особых усилий, но последовательно овладевал коммуникативными и этическими знаниями и умением их применять в общении с окружающими.

Дневник читателя

Понедельник

Волк и белка

Белка прыгала с ветки на ветку и упала на волка. Волк хотел ее съесть.

- Пусти меня, — просит белка.

- Отпущу, если скажешь, почему белки такие веселые. А мне всегда скучно.

- Тебе оттого скучно, что ты злой. Злость тебе сердце жжет. А мы веселые оттого, что добрые и никому зла не делаем. (по Л.Н. Толстому)

1. Ответить на вопросы:

Как волк поймал белку? Что волк хотел сделать с белкой? О чем она попросила волка? Что ей ответил волк? Что спросил волк у белки? Как ответила белка: почему волку всегда скучно? Почему белки такие веселые?

Словарная работа

- Белка сказала волку: «Тебе злость сердце жжет». А чем можно обжечься? Кто из вас обжигался? Это больно? А когда больно, хочется веселиться или плакать? Обсудите это с соседом по парте.

- Посоветуйте своего соседа по парте для ответа на вопросы.

- Оказывается, можно поранить даже плохим, злым словом. Тогда сердце болит, как будто его обожгли. Вот и волку всегда скучно, грустно, потому что его сердце болит, злость его жжет.

2. Пересказать рассказ.

Вторник

Воробей и ласточка

Ласточка свила гнездо. Воробей увидел гнездо и занял его. Ласточка позвала на помощь своих подруг. Вместе ласточки выгнали воробья из гнезда.

Прочитай выразительно.

Кто свил гнездо? _____

Можно ли брать чужие вещи? Обсудите это с соседом по парте. Кто хотел бы порекомендовать своего соседа по парте для выслушивания его ответа классом? Почему?

Кто занял гнездо ласточки? Нарисуй.

Перескажи рассказ.

Среда

Горка

Ребята построили во дворе снежную горку. Полили её водой, и пошли домой. Котёк не работал. Он дома сидел, в окно глядел. Когда ребята ушли, Котёк нацепил коньки и пошёл на горку. Чирк коньками по снегу, а подняться не может. Что делать? Котёк взял ящик с песком и осыпал горку. Прибежали ребята. Как же теперь кататься?

Обиделись ребята на Котёка и заставили его песок снегом засыпать. Котёк отвязал коньки и стал горку снегом засыпать, а ребята снова полили её водой. Котёк ещё и ступеньки сделал.

- Кто трудился над созданием снежной горки?

- Чем занимался Котёк Чижов во время строительства горки?

- Почему Котёку никак не удавалось взобраться на вершину горки?

- Какое оригинальное решение пришло в голову Котёку по поводу скользкой горки?

- Удалось Котёку прокатиться с горки, посыпанной им же самим песком?

- Кто вновь засыпал горку снегом?

- Почему ребята сами не восстановили горку?

- Как бы ты поступил на месте Котёки, когда увидел, что ребята начали строить горку?

- Почему надо уметь договариваться? Обсудите это с соседом по парте.

Четверг

Муравей

Муравей нашел большое зерно. Он не мог тащить его один. Муравей позвал на помощь товарищей. Вместе муравьи легко притащили зерно в муравейник.

- Что нашел муравей?

- Чего не мог сделать муравей один?

- Прочитай выразительно.

- Запиши, сколько предложений в тексте - _____

- Посчитай, сколько раз встречается в тексте буква «Е»

- Кого позвал на помощь муравей?

- Что сделали муравьи?
 - Всегда ли вы помогаете друг другу?
- Пересказать рассказ.
Нарисуй иллюстрацию к тексту.

Вывод. Методика О.Г. Мишановой «Азбука поведения» показала, что во 2а классе есть необходимость специализированных уроков вежливости, доброты, этики и культуры. В учебный процесс был вплетен курс «Культура речи и этика общения» посредством ведения дневников читателя. В рамках данного курса происходило знакомство с игровыми приёмами формирования навыков вежливости, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинства и свободу самовыражения другого человека.

Наблюдая за школьниками, было замечено, что дети без особых усилий, но последовательно овладевали коммуникативными и этическими знаниями и умением их применять в общении с окружающими.

Библиографический список

12. Батырева С.Г. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Литературное чтение. 1 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений. - М.: Просвещение, 2012. - 95 с. - (Работаем по новым стандартам)
13. 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. – 151с.
14. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. И сред.пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд.,стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 176 с
15. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения.– М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.
16. Мишанова, О.Г. Основы коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Образовательное пространство школы и вуза : коллективная монография. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – С. 206-247
17. Мишанова, О.Г. Принципы теории педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / О.Г. Мишанова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 188-192.

Лубошникова Е.М.,
учитель-логопед МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко»
Толстикова А.Ю.
учитель-логопед МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко»

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития письменной речи на уроках русского языка у обучающихся с ЗПР.

Предложены принципы коррекционной работы, рассмотрены этапы и методы коррекционной работы по развитию письменной речи на уроках русского языка.

Ключевые слова: *коррекционная работа, развитие, письменная речь, уроки русского языка, обучающиеся с ЗПР.*

Коррекционная работа по развитию письменной речи занимает важное место в процессе общего развития обучающихся с ЗПР. Данная категория детей характеризуется нарушениями всех аспектов психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усвоения знаний: нарушены процессы восприятия разной модальности, памяти, внимания, мышления. Задержка психического развития, нередко осложненная недоразвитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении как письменной, так и устной речью. Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем, у обучающихся с ЗПР отмечается органическое поражение коры головного мозга, что приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора, такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих.

Нарушения речи обучающихся данной категории носит системный характер. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонетическая сторона, лексика, грамматический строй. Недостаточная сформированность устной речи, оптико-пространственного восприятия ведут к нарушениям письменной речи.

Впервые на нарушения письменной речи как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877г. Современная психология, рассматривая письменную речь как один из видов речевой деятельности, представляет ее как более сложный психический акт, чем устная речь. Психофизиологическую структуру письма изучали А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др. Зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха с другой, изучали В.А. Рай, М.Е. Хватцев, М.Е. Боскис, Р.Е. Левина. Нарушения письменной речи у младших школьников изучали Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.И.Лалаева, А.Н. Корнев и др. В настоящее время проблемой развития письменной речи

занимаются Л.Г. Парамонова, Б.Г. Ананьев, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова и многие другие. Однако, подчёркивает Р.И. Лалаева, ещё недостаточно разработаны наиболее действенные методы и приёмы коррекции нарушений письменной речи, особенно в работе с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции нарушения письменной речи являются актуальным.

Для развития письменной речи у обучающихся с ЗПР необходимо руководствоваться следующими принципами коррекционной работы:

- принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому). Процесс развития той или иной психической функции при коррекции письменной речи должен реализовываться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т. е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога;

- принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы. В основе этого принципа лежит представление о речи, о речевой деятельности как сложной функциональной системе, а также учение сложной структуре психических функций;

- принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции. Максимальное использование полимодальных афферентации выполняется дифференцированно, с опорой на сохранное звено нарушенной психической функции;

- принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности. Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в структуре которой можно выделить определенные звенья, операции. В процессе коррекционной работы необходимо не только сформировать то или иное умственное действие, но и довести его до автоматизма;

- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. При одном и том же виде нарушения уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушений чтения и письма может быть различной. При тяжелой степени нарушения (дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза) у обучающихся отмечается недоразвитие как анализа предложений на слова, так и фонематического анализа, и синтеза. При легкой степени этого вида дисграфии может наблюдаться лишь недоразвитие сложных форм фонематического анализа. В связи с этим и коррекционная работа будет дифференцироваться с учетом симптоматики и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыков чтения и письма;

- принцип комплексности. Во многих случаях возникновение нарушений письма обусловлено недоразвитием устной речи, несформированностью языковых обобщений. Нарушение письма связано с

нарушениями устной речи. В связи с этим коррекционное воздействие осуществляется на нарушения устной речи, чтения и письма;

-принцип системности. Развитие письменной речи осуществляется на основе использования системы методов. Использование определенных методов определяется целью, задачами коррекционной работы. С другой стороны, принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы;

-принцип деятельностного подхода. Процесс письма рассматривается как сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций. Первоначально ставится задача формирования нарушенных операций этой деятельности. Постепенно по мере автоматизации отдельных операций формируется целостная структура этой деятельности, при этом основное внимание уделяется операциональному компоненту речевой деятельности;

-принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций. В процессе коррекционной работы по развитию письменной речи выделяются определенные этапы. Выделение этапов учитывает последовательность формирования данной функции в онтогенезе, поэтапность формирования умственных действий, а также «пошаговый» характер формирования психических функций;

-онтогенетический принцип. В процессе формирования функций, обеспечивающих овладение письмом, необходимо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе.

Коррекционная работа по развитию письменной речи у обучающихся с ЗПР на уроках русского языка проводится поэтапно:

1. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, при этом содержание этого этапа заключается в формировании полноценных представлений о звуках в разных словах, о фонетических процессах и проведении синтеза звукового состава слова. На этом же этапе проводится коррекция дефектов произношения слов и развитие связного проговаривания слов, предложений.

2. Восполнение пробелов в развитии лексического запаса, грамматического строя речи. На этом этапе проводится пополнение словарного запаса, изучение построения синтаксических конструкций, а также последовательное развитие грамматической стороны речи.

3. Восполнение пробелов в формировании связной речи. Этот этап коррекции содержит последовательное формирование навыков построения связного высказывания, обучение логическому изложению четких и точных мыслей, подбор необходимых слов и построение предложений.

В коррекционной работе чаще всего используются различные методы: практические, наглядные и словесные. Выбор и сочетание методов в использовании определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционного воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями

обучающихся с ЗПР. По способу передачи информации выделяют три группы методов:

1. Наглядные методы, к которым относятся наблюдение и демонстрация.

Наблюдение – это целенаправленное восприятие объекта или явления, оно специально планируется педагогом. Может быть кратковременное или длительное, постоянное или эпизодическое.

Демонстрация – это предъявление, показ предмета, явления или действия.

Существуют наглядные средства для демонстрации такие, как:

- средства предметной наглядности (реальные предметы или их копии-макеты, муляжи);

- средства образной наглядности (иллюстрации, слайды, фильмы);

- условно-символические средства (формулы, символы, схемы).

В коррекционной работе с обучающимися с ЗПР наглядные методы наиболее доступны и важны, особенно на начальных этапах работы. При их применении следует помнить такие особенности детей, как: замедленный темп восприятия, сужен объем восприятия, страдает точность восприятия. Иллюстрации должны быть крупными, доступными, в реалистическом стиле.

2. Словесные методы.

Рассказ – это монолог педагога, содержащий учебную информацию.

Беседа – это диалог учителя и ученика.

Объяснение – это комментарий, в котором раскрываются скрытые от непосредственного восприятия существенные признаки, связи, отношения.

Рассказ должен быть лаконичным, четким, изложение материала требует эмоциональности и выразительности. В беседе важно четко формулировать вопросы, они должны быть понятны ребенку.

3. Практические методы.

- упражнения (устные и письменные);

- продуктивная деятельность;

- опытно-экспериментальная деятельность.

- элементы программированного обучения.

В практике коррекционной работы широко используются наглядные и практические методы, специально для обучающихся с ЗПР, предусматривается предметно-практическое обучение с опорой на лепку, конструирование, ручной труд, проведение опытов. Обучающиеся с ЗПР испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у большинства из них страдает речевое развитие, поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических. Таким образом, в коррекционной работе используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Учёт особенностей, обучающихся с ЗПР и применение на уроках русского языка и развития речи специальных

методов и приёмов позволяют более продуктивно проводить коррекционную работу по устранению и предупреждению нарушений письменной речи.

Методика развития письменной речи (по И. Н. Садовниковой) решает следующие задачи:

1. Определение основной направленности обучения письменной речи обучающихся с ЗПР;
2. Установление объема и содержания учебного материала, доступного для обучающихся с ЗПР;
3. Выявление условий реализации общедидактических принципов при обучении, разработка специальных методических принципов;
4. Разработка и описание наиболее рациональных и продуктивных методов и приемов обучения, системы упражнений, способствующих эффективному развитию письменной речи, коррекции недостатков и достижению оптимально высокого уровня речевого и умственного развития обучающихся;
5. Поиски путей оптимального воздействия на обучающихся с ЗПР средствами языка.

В свое время специальная психология выявила такую особенность детей с ЗПР, как смешение зрительных представлений о предметах, которые имели как сходные, так и отличительные признаки, и предложила рекомендации по созданию условий, закрепляющих их стабильность. С помощью этих рекомендаций в методике развития письменной речи была разработана система заданий, помогающих обучающимся запоминать начертание букв, дифференцировать сходные изображения. Основу данной системы составляют разнообразная практическая деятельность детей по анализу элементов букв и словесное подкрепление выполняемых действий: обучающиеся проводят пальцем по наждачным буквам, называя их элементы; составляют буквы из палочек, полосок цветной бумаги, отвечая на вопросы учителя о выборе необходимых буквенных элементов; гнут буквы из проволоки, проводя сравнение по сходству и различию составных частей.

Одним из условий развития письменной речи является наличие навыка сознательного анализа и синтеза составляющих ее звуков, без чего процессы письма и чтения оказываются невозможными. Таким образом, прежде всего необходимо выявить готовность обучающихся устно производить анализ звукового состава слов. Для этой цели существует много разнообразных приемов:

1. Различение и выделение звуков из состава слова.
2. Подбор слов, начинающихся на заданный звук.
3. Подбор обучающимися картинок, названия которых начинаются на заданный звук.
4. Распределение обучающимися картинок, названия которых начинаются с наиболее часто смешиваемых детьми звуков.
5. Сравнение слов (паронимов) по звуковому составу (рак — лак, жук — лук и т.д.).

6. Деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки.

Коррекционная работа по устранению нарушений письменной речи осуществляется различными методами. Выбор и использование того или иного метода определяется характером нарушения письма, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребёнка и др. Рассматривая методы коррекции письменной речи, необходимо опираться на психофизиологический уровень организации письма. Методы психофизиологического развития письма, важнейшего из компонентов становления письменной речи обучающихся подробно описаны Л.С. Цветковой. Они составляют основу развития фонетико-фонематических процессов. Структура письма представлена психологическим, психолингвистическим и психофизиологическим уровнями. Развитие письменной речи и ее протекание возможно только при взаимодействии всех этих уровней. Исходя из этого, рассмотрим несколько методов коррекционного развития письменной речи у обучающихся с ЗПР.

Метод узнавания звукобуквы. Нахождение буквы, которая соответствует определенному звуку: среди большого количества букв; запись буквы в тетради; подчеркивание слов с данным звуком и их запись в тетрадь; зачеркивание искомой буквы в слове, предложении, тексте; выбор соответствующей картинке, в названии которой встречается обрабатываемый звук.

Метод схемы слова. Обучающимся даётся картинка с изображением предмета и готовая схема слова. Он называет предмет, изображенный на картинке, а затем звуки слова по порядку. Далее необходимо соотнести каждый звук с буквой и записать слово.

Метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой. Обучающимся предлагается подобрать слово (слова) или картинку (картинки) на заданный звук и обозначить звук буквой.

Метод Эббингауза. (Слова с пропущенными буквами). Даются отработанные слова, но уже с пропущенными буквами. Необходимо вставить пропущенные буквы, прочитать слово, записать его.

Метод исправления ошибок (зрительный). Предлагаются слова, написанные с ошибками. Написанные слова соотносятся со звучащей моделью слова. Необходимо найти и исправить ошибку, записать слово правильно.

Метод звукобуквенного анализа. Обучающимся предлагается картинка. Необходимо назвать предмет и записать слово. Поставить в слове ударение. Определить количество слогов и назвать их. Далее назвать звуки слова по порядку и обозначить соответствующим цветом. Подчеркнуть согласные буквы в слове. Если буква обозначает звонкий звук, подчеркнуть её одной чертой, если – глухой звук, то – двумя чертами. Сравнить количество букв и звуков в слове.

Структурный метод. Обучающимся предлагается слово, в котором нужно последовательно определить количество согласных и гласных. Далее обучающийся составляет схему к слову: согласный – заштрихованный кружок, гласный – контурный. Сначала работа ведётся на односложных словах без стечения согласных, затем задача усложняется.

Правильно проведенная работа позволит сформировать у обучающихся с ЗПР процесс звуко-различения, фонематический слух, слухоречевое внимание, понимание тесной взаимосвязи значения слова с составляющими его звуко-буквами, умение писать слова произвольно, осознанно, аналитически. После этого можно переходить к формированию письма слов, предложений и текстов. Для каждого вида нарушений письменной речи установлен определённый порядок коррекционной работы: либо это психолингвистический уровень, либо психофизиологический уровень. Но методы работы психофизиологического уровня остаются неизменными – это представления о звуке и связь звука и буквы. При этом обязательно должен присутствовать психологический уровень развития письма – это мотив и желание писать. Помимо использования различных методов работы, в коррекционную работу по развитию письменной речи должны быть включены задания разных уровней, где отрабатываются следующие приемы:

- назвать буквы, написанные на карточках правильно и зеркально;
- выкладывание букв из палочек с фиксацией внимания детей на том, как расположены их элементы;
- ощупывание букв из картона или наждачной бумаги с закрытыми глазами, их узнавание, правильное расположение на столе, придумывание с ними слов;
- «На что похожа буква?» Рисование букв по ассоциации, например, «П» - ворота, перекладина, «Г» - вешалка, «Ч» - стул;
- Дермалексия - узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе, на столе;
- обведение букв по трафарету;
- подбор слов, содержащих заданную букву в определенной позиции.

На уровне слога учащиеся:

- подбор слова, содержащие заданный слог в определенной позиции (начало, середина, конец слова);
- составляют слоговые схемы; составляют слоги по картинкам (например, при изображении кота);
- составляют слоги из букв разрезной азбуки;
- изменяют порядок звуков в слоге (записывают получившийся слог);
- выбирают из слогового ряда только тех слоги, которые начинаются на гласный звук или заканчиваются гласным звуком и т.д.

Работа со словами предполагает выполнение следующих упражнений:

- отгадывание ребусов и кроссвордов;

- подбор слов в смысловый ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово);
- деление слов на слоги с выделением ударного слога;
- подбор слов к звуко-слоговым схемам;
- подбор слов, отличающихся только одним звуком к заданному слову (например, укор – укол, шутки – сутки), обращали внимание детей на смысловую сторону слов;
- составление слова по начальным звукам других слов («овоши, черепаха, кит, игрушки» - «очки») или – по последним звукам («сом, осы, стол, окно» - «мыло»);
- чтение и записывание слов в обратном порядке («сон - нос»);
- составление из двух слов одного («пар и воз - паровоз»);
- образование новых слов при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса (ик; ок; очек; ёнок и т.д., например, лес – лесок – лесочек);
- подбор синонимов и антонимов к заданному слову и т.д.

Работа со словосочетаниями строится таким образом:

- обучающиеся подбирают прилагательные (признак предмета) к заданному слову (зебра полосатая); существительные к прилагательным (хитрая лиса);
- проводят работу по согласованию прилагательных с существительными в роде и числе;
- подбирают глаголы к заданному существительному («Что можно сделать с морковью?» – «Съесть, посадить, порезать, потерять, сварить, и т.д.);
- изменяют глаголы по лицам (я ношу – ты носишь);
- подбирают существительное к заданному глаголу с предлогом («прийти к ...», «уйти от ...»);
- подбирают нужный глагол в зависимости от рода и числа существительного («Женя нарисовал», «Женя нарисовала») и т.д.

Работа с предложением:

- обучающиеся составляют предложения по схемам;
- выделяют границы предложений в тексте;
- соединяют разорванные части предложений;
- составляют предложения с заданным количеством слов и т.д.

На этапе работы с текстами:

- обучающиеся работают с деформированными текстами, в которых предложения с существительными заменены картинками или текст с «кляксами»;
- с текстом, в котором нарушена последовательность изложения;
- составляют два текста из набора предложений;
- составляют и записывали рассказ по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам, и т.д.

Весь речевой материал должен быть насыщен изучаемыми звуками и буквами согласно перспективному планированию. На протяжении первых трех лет обучающиеся упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений. Рассмотрим отдельные виды заданий, способствующие развитию письменной речи. Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) задания повышенной сложности логического и грамматического характера.

Списывание, как простейший вид письма наиболее доступен обучающимся. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями обучающихся с ЗПР. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей развития письменной речи становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта учитель отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из обучающихся. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске для исправления ошибок.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения обучающихся другие орфограммы. Графический диктант позволяет тренироваться в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу слова, какие не могут быть включены в диктанты. Проводится графический диктант следующим образом: перед обучающимися ставится задача определять по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий *з* и глухой *с* (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука - двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется. Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: обучающиеся воспринимают на слух и отражают в записи деление текста на предложения, предложений на слова; учатся выделять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас обучающихся, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Необходимо подчеркнуть, что использование данных методов и приёмов по развитию письменной речи у обучающихся с ЗПР в процессе

коррекционной работы должно осуществляться в системе логопедических занятий, которая в свою очередь позволит более эффективно оказывать помощь детям с нарушениями письменной речи. Вместе с тем развитие детей с ЗПР требует, чтобы все используемые методы и средства обучения способствовали коррекции их недостатков. Вот почему заимствованные методические рекомендации проходят длительную проверку через эксперимент и практику в условиях образовательной организации, в результате чего подтверждается или опровергается их пригодность. Если рекомендации оказываются приемлемыми, их уточняют, разрабатывают дополнительные приемы, вводят новые этапы работы, отрабатывают систему подготовки обучающихся к восприятию данных методов и средств обучения.

Заключение. Нарушения письменной речи у обучающихся с ЗПР – это одна из самых актуальных проблем, так как нарушения письма являются одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников. Нарушения письменной речи оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае чрезвычайно важно для построения коррекционной работы с обучающимися с ЗПР. Анализ научно-методической литературы показал, что систематическая коррекционная работа по развитию письменной речи у обучающихся с ЗПР, может формировать все коммуникативно-речевые умения. Основная задача состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть нарушения письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность обучающихся. Важную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя русского языка и чтения. Необходимо заметить, что нарушения письменной речи, по мнению многих авторов, обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому возникновение в последние годы тенденцию к увеличению нарушений письменной речи у обучающихся с ЗПР, можно остановить с помощью применения педагогических методов. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме. Таким образом, методика И.Н. Садовниковой эффективно работает и помогает своевременно выявить и преодолеть нарушения письменной речи, не допуская их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность обучающихся, на последующие этапы обучения. Благодаря коррекционной работе на уроках русского языка возможно достичь положительной динамики в коррекционной работе по развитию письменной речи обучающихся с ЗПР.

Библиографический список:

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст] / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2006. - №4.

2. Балаева, В.И. О системе планирования психокоррекционной работы с детьми с нарушениями речи // Школьный логопед. – 2007. - №2 (17). – С. 39-44.
3. Иншакова О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б.Иншакова. Принципы и методы коррекции нарушений речи. - СПб., 1997. - с. 75 - 82.
4. Казакова, В. А. Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития / В. А. Казакова. — Текст : непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 19 (123). — С. 352-355. — URL: <https://moluch.ru/archive/123/33950/> (дата обращения: 17.04.2020).
5. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 2004. –255с.
6. Лалаева Р.И. «Логопедическая работа в коррекционных классах». «Владос» Москва 2001 г..
7. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений – М., 2003 . – 304 с.
8. Мишанова, О.Г. Русский язык как фактор воспитания коммуникативно грамотной языковой личности обучающихся / О.Г. Мишанова // Лингвистика в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Перо», 2010. – С.133-137.
9. Мишанова, О.Г. Становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в системе коммуникативного образования на уроках русского языка / О.Г. Мишанова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сб. научных трудов. Выпуск 20 / [под ред. докт. филол. наук, проф. О.В. Загоровской]. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2012. – С. 140-153.
10. Садовникова И. Н. «Нарушение письменной речи и их преодоления у младших школьников». –М.,1997.
11. Ястребова, А.В., Спирина, Л.Ф., Бессонова, Т.П. Учителю о детях с недостатками речи / Изд. 2-е – М., 1997 . – 431с.

Шагиморданова Р.И.,

учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»
Копейского городского округа Челябинской области

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития коммуникативных компетенций в младшем школьном возрасте. Раскрыты понятия компетенция, коммуникативная компетентность. В работе представлены педагогические средства формирования коммуникативных компетенций младших школьников.*

Ключевые слова: *компетенция, коммуникативная компетенция, младший школьный возраст, компоненты.*

Компетентность и грамотность в общении сегодня являются одним из факторов успеха в любой сфере жизнедеятельности. Отсутствие элементарных навыков общения приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Чтобы быть успешным, нужно быть более коммуникативно активным, социально компетентным, более адаптированным к социальной действительности, способным эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения.

Требования к метапредметным результатам отражены во ФГОС НОО. Они включают освоение обучающимися коммуникативных универсальных учебных действий, «обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями» и соответствующими им компетентностями. Среди коммуникативных универсальных действий в качестве метапредметных результатов в ФГОС НОО названы такие как: «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества».

Необходимость формирования ключевых компетенций как планируемого результата начального общего образования закреплена в таких государственных документах, как Стратегия модернизации содержания общего образования, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

Изучением функций и структуры коммуникативной компетенции занимались В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова. Проблема формирования коммуникативной компетенции рассмотрена в работах Н.Д. Арутюновой, В.И. Блинова, Л.А. Введенской, Н.Ф.Виноградова, Л.Е. Журова, М.И. Кузнецова.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных компетенций младших школьников является одной из актуальных в современной психолого-педагогической науке. В процессе обучения должны быть созданы педагогические средства формирования коммуникативной компетенции. Уроки литературного чтения являются наиболее приемлемыми для этого процесса.

Осмысление и анализ сложившейся ситуации позволили выявить *противоречие* между актуализацией проблемы формирования коммуникативной компетенции младших школьников и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих ее решение. В связи с этим обозначилась проблема: какие формы, методы и средства позволяют сформировать и развить коммуникативную компетентность младших школьников.

Теоретико-методологическую основу изучения проблемы составляет деятельностный подход. Деятельность – основа, средство и решающее

условие развития личности. Поэтому необходима специальная работа по выбору и организации деятельности младших школьников, по активизации и переводу их в позицию субъекта познания, труда и общения.

Исходя из закономерностей и особенностей развития детей младшего школьного возраста, можем выделить следующий комплекс принципов формирования коммуникативных умений младших школьников:

- принцип связи с жизнью (формирование представления о необходимости получения знаний для реальной жизни);
- принцип целостности (роль и место человека в окружающем мире, в системе межличностных отношений);
- принцип приоритета личности (создание условий для максимального развития и реализации индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка).

Компетенция (лат. *competentia* – принадлежность по праву) – 1) круг полномочий какого-либо органа и должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Коммуникативная компетенция – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в языковых средствах. Коммуникативная компетенция, согласно исследованиям, Г. Ф.Кумариной, включает следующие компоненты:

1) когнитивный (предполагает наличие у младших школьников системы представлений о видах коммуникации: устной и письменной, непосредственной и опосредованной, связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);

2) аксиологический (ценностное отношение к коммуникативной деятельности);

3) интерактивный (готовность применять полученные знания на практике).

Содержание курса «Литературное чтение» способствует формированию коммуникативной компетенции младших школьников. Всё содержание данного курса направлено на формирование аксиологического и интерактивного компонентов коммуникативной компетенции – коммуникативное целеполагание и умение взаимодействовать разными способами. В курсе «Литературное чтение» центральное место занимает художественное произведение, которое становится поводом для взаимодействия обучающихся друг с другом и с учителем. Именно художественные произведения «предлагают» детям образцы речевого и неречевого взаимодействия. Учитель, в свою очередь, может показать ребенку способы общения, и то, что мешает общению через поступки и речь героев художественного произведения. При правильной организации

учителем учебного процесса на уроках литературного чтения у ребёнка появляется уникальная возможность получить позитивный опыт взаимодействия.

Содержание учебного предмета «Литературное чтение» направлено на получение не только предметных, но и метапредметных результатов, в частности, коммуникативной компетенции обучающихся с учетом их психологических особенностей. Так же содержание учебного предмета «Литературное чтение» в начальной школе имеет потенциальные предпосылки для развития коммуникативных действий, что позволяет рассматривать его как один из компонентов педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативной компетенции младших школьников.

Еще одной дидактической основой формирования коммуникативной компетенции являются разнообразные формы организации учебного процесса. В словаре Г.М. Коджаспирова форма - это «способ существования

учебно-воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания; завершённая организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов». Основной формой организации обучения по-прежнему в школе является урок. Традиционный урок уже не соответствует новому содержанию обучения и формированию коммуникативной компетенции. Согласно ФГОС НОО на уроке должна присутствовать коммуникативная деятельность обучающихся. Учитель должен отдавать предпочтение коллективным, групповым и парным видам работы на уроке. Формировать коммуникативную компетенцию младших школьников можно, если соблюдать принцип дифференциации форм организации образовательного процесса. При этом формы выбираются в зависимости от формируемого компонента коммуникативной компетенции, то есть в соответствии с задачами их формирования. Формируя когнитивный и интерактивный компоненты, используются урочные формы организации образовательного процесса. А для формирования аксиологического и эмпирического компонентов наиболее подходящими являются внеурочные формы.

Методы организации коммуникативной деятельности определяются спецификой деятельности младших школьников. Наиболее оптимальными методами формирования компонентов коммуникативной компетентности младших школьников являются рассказ учителя, объяснение, аудирование, сократическая беседа. Так при формировании аксиологического компонента коммуникативной компетенции (мотивов и целей коммуникации), наиболее подходящими являются методы эмоционального заражения, убеждение, педагогический коучинг, диспут, дискуссия, эвристическая беседа, демократическая беседа. С помощью упражнений, типовых задач, моделирования, коммуникативной ситуации, конструирования опосредованного сообщения, проблемной ситуации формируется

интерактивный компонент коммуникативной компетенции (умения взаимодействовать разными способами). Решая задачу формирования эмпирического компонента коммуникативной компетенции, используют диспут, дискуссию, сообщение, реферирование, проектную деятельность, презентацию. Более редко учителя реализуют методы формирования аксиологического компонента коммуникативной компетенции (мотивов, целей и ценностей коммуникации). Именно поэтому остановимся на них подробнее.

Метод убеждения – метод педагогического воздействия, при котором педагог обращается к сознанию, чувствам и опыту детей с целью формирования у них мотивов и ценностного отношения к общению. Убеждение может выступать как доказательство, как внушение или как их комбинация. Если цель педагога – убедить в истинности какого-то положения, то он обращается к разуму ребёнка, выстраивает логически безупречную цепочку аргументов, что и будет доказательством. Если же цель педагога – сформировать ценностное отношение к процессу общения или к участникам взаимодействия, то необходимо обратиться к чувствам ученика. В этом случае убеждение выступает как внушение.

Метод внушения (суггестия) – способ вербального и невербального эмоционально окрашенного воздействия на аудиторию с целью создания у младших школьников определённого эмоционального состояния или побуждения к действию.

Метод педагогического коучинга – метод создания (с помощью беседы целенаправленного поведения) среды, которая облегчает движение младших школьников к мотивации, формированию и достижению целей коммуникации так, чтобы этот процесс приносил удовлетворение. Задача педагогического коучинга – концентрация младших школьников на будущих возможностях, а не на прошлых ошибках.

Аргументировано защищать свои взгляды, убеждать в них других людей цивилизованными способами учит диспут. Диспут – столкновение мнений с целью формирования отношений, суждений, оценок. В то же время требует мужества отказаться от ложной точки зрения, выдержки не отступить от этических норм и требований.

Дискуссия – это метод обучения, который основывается на обмене взглядами по определённой проблеме. Дискуссия – равноправное обсуждение учителями и учениками целей, способов, средств коммуникации. Она возникает, когда перед обучающимися стоит вопрос, на который нет единого ответа. Результатом дискуссии может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что содержание предметного курса «Литературное чтение» области «Филология» в начальной школе способствует формированию коммуникативной компетенции младших школьников.

Библиографический список

1. Батырева С.Г. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Литературное чтение. 1 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений. - М.: Просвещение, 2012. - 95 с. - (Работаем по новым стандартам)
2. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007.
3. 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. – 151с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. И сред.пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд.,стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 176 с
5. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения.– М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.

Шамина Т.А.,

учитель МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко»
Копейского городского округа Челябинской области

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается двигательная активность обучающихся на физкультурных занятиях в начальной школе. Раскрыты понятия движение и двигательная активность.*

***Ключевые слова:** Игра, подвижные игры, двигательная активность, физическая культура.*

Основоположники отечественной детской физиологии И.М.Сеченов, Н.А.Бернштейн, И.А.Аршавский и другие показали, что в тесной связи с движениями и физической активностью ребенка протекает вся его органическая и духовная жизнь. Движение поддерживает обменные процессы развития, воспитание без движения – это развитие ребенка в режиме глубокого расслабления и угасания произвольно-волевого тела. В современных условиях жизни при значительном снижении двигательной активности обучающихся значение физических упражнений и рационального двигательного режима для школьников многократно возрастает. Решать оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи в условиях учебного заведения возможно только в комплексе, объединив все силы и возможности. Гармоничное физическое развитие предполагает совершенствование основных физических качеств и способностей, повышение функциональных возможностей всех систем организма.

Исследования гигиенистов свидетельствуют, что до 85% дневного времени большинство обучающихся находится в статическом положении (сидя). Это увеличивает статичную нагрузку на определенные группы мышц и вызывает их утомление. Снижаются сила и работоспособность скелетной мускулатуры, что влечет за собой нарушение осанки, искривление позвоночника, плоскостопие, задержку возрастного развития быстроты, ловкости, координации движения, выносливости, гибкости и силы, то есть усугубляет неблагоприятное влияние гипокинезии. Даже у младших школьников произвольная двигательная деятельность (ходьба, бег, игры) занимает только 16-19% времени суток.

Общепринятая система физического воспитания не всегда может решить данные проблемы, так как:

- не учитывает конкретных условий обучения;
- не предусматривает дифференцированного подхода к детям в соответствии с их индивидуальными потребностями и физическими возможностями;
- недостаточно реализует потребности детей в движении.

В тоже время нельзя отрицать наличие в практике физического воспитания эффективных форм его организации, позволяющих решать, как выделенные проблемы, так и обеспечить комплексное физическое развитие, формировать у обучающихся ценностное отношение к своему здоровью. Среди таких форм, по мнению учёных, занимающихся проблемами физического воспитания, в частности Л.Н. Волошиной, Л.В. Былеева, И.М. Короткова выступают подвижные игры.

Актуальность проведения исследований объясняются необходимостью повышения показателей уровня физической подготовленности обучающихся младшего возраста – укрепления их здоровья, повышения мотивации, улучшения показателей физического развития на основе применения подвижных игр.

Ориентация на формирование потребности детей к движениям, способной к самоопределению и свободному развитию побуждает педагога постоянному выявлению и созданию психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, необходимых для полного раскрытия двигательного потенциала школьников.

Богатейший педагогический потенциал подвижных игр до настоящего времени не реализован в содержании занятий по физической культуре в школе. Так, подвижные игры практикуются обычно в младших классах, спортивные – в средних и старших классах.

В то же время некоторые авторы указывают на то, что применение различных игр и игрового метода на занятиях физической культурой с обучающимися разного возраста и пола может раскрыть новые перспективы в совершенствовании содержания и организации занятий по физической культуре. Нужно совершенствовать методы обучения и дополнять ранее принявшиеся формы организации учебных занятий новыми, в рамках

которых, возможно, было бы успешно развивать физические качества обучающихся, умение самостоятельно приобретать знания из разных источников.

Подвижные игры как средство и метод физического воспитания широко применяют на уроках. В соответствии со школьными программами по физической культуре подвижные игры проводятся на уроках в сочетании с гимнастикой, легкой атлетикой, спортивными играми. Подвижные игры на уроках физической культуры используются для решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач в соответствии с требованиями программы. Каждую задачу урока ставим предельно конкретно, особенно при проведении уроков освоения нового материала. Чтобы повысить интерес обучающихся к усвоению нового материала, мы используем элементы соревновательной деятельности, потому что как только ученик освоил какое-либо двигательное действие, интерес к нему резко снижается. Однако стоит включить в процесс обучения соревновательный момент и отношение обучаемого к данному двигательному действию сразу меняется. Игра, наряду с трудом и учебой, одна из основных видов деятельности человека. Подвижные игры позволяют решить важнейшие задачи работы с детьми и подростками, удовлетворить их потребность в движении и стабилизировать эмоции, научить владеть своим телом, развивать не только физические качества, но также умственные и творческие способности, нравственные качества и т.д.

Методику организации проведения игр диктуют особенности физического и психического развития детей. Подбор подвижных игр связан с возрастными особенностями школьников, их физической подготовленностью, игровым опытом, а также прохождением программного материала.

На уроках в 1 – 2 классах обычно включают 3-4 игры разной интенсивности и с различными видами движений, чтобы воздействовать на различные группы мышц. *Практический материал по подвижным играм:* Подвижные игры для обучающихся 1 – 2 классов: «Мы весёлые ребята», «Волк во рву», «Два мороза», «Заяц без логова», «Птицы и клетка», «Угадай кто», «Эстафета зверей», «Эстафета с мячами», «Стой», «Попрыгунчики-воробушки», «Волк во рву» «Метко в цель».

В 3-4 классах одна – две игры. В этом возрасте школьников привлекают игры с соревнованием между командами. Они отличаются большей интенсивностью и длительностью, более строгим судейством. *Практический материал по подвижным играм :* « День и ночь», «Вызов», «Караси и щука», «Гонка мячей по кругу», «Перестрелка», «Защита укрепления», «Не давай мяч водящему», «Бой петухов», «Класс, смирно!», «Охотники и утки», «Перебежка с вырубкой», «Прыжок за прыжком», «Встречная эстафета с преодолением препятствий», «Челнок», «Город за городом», «Переправа», «Эстафета с элементами баскетбола», «Борьба за мяч», «Русская лапта», «Борьба в квадратах», «Город за городом», «Борьба за

мяч», «Летучий мяч», «Круговая эстафета», «Преследователи», «Перетягивание каната», «Ладта волейболистов», «Прыгуны», «Защита ворот», «Эстафета лыжников», «Снайперы».

Работу над проблемой использования подвижных игр для активизации двигательной активности школьников начала с поиска наиболее рациональных методов организации учебного процесса. Традиционно на уроках используются три метода: фронтальный, когда дается одно общее задание всему классу; групповой, когда класс делится на несколько групп, каждой из которых даются разные задания и индивидуальный, когда персональное задание получает каждый ученик. Это позволяет решить задачу овладения школьниками базовыми основами двигательной деятельности.

Работая над поиском форм и методов обучения, обучающихся групповому взаимодействию, я пришла к выводу о необходимости широкого использования подвижных игр и соревнований. На любом этапе обучения они помогают решить задачу воспитания наиболее правильного стереотипа движений, содействуют совершенствованию двигательной функции и закладывают основу для подготовки школьников к конкретной игровой деятельности. Играющим предоставляется простор для творческого решения двигательных задач, внезапное изменение ситуации по ходу игры обязывает решать эти задачи в кратчайшие сроки и с полной мобилизацией двигательных способностей.

В соответствии с целями и задачами деятельности по введению в образовательный процесс подвижных игр на первоначальном этапе реализации опыта был проведен анализ литературы и педагогической практики по соответствующей опыту тематике. В результате была собрана картотека подвижных игр:

Игра «А ну-ка, догони!»

Возрастная категория: для детей младшего школьного возраста.

Цель игры: развитие двигательных и коммуникативных способностей, памяти, внимания, ловкости, быстроты реакций, чувства товарищества, возникающего во время участия в командной игре.

Ход игры

В игре может участвовать неограниченное количество человек, взятое произвольно (например, от 10 до 25), из числа которых выбирается ведущий. Остальные игроки выстраиваются друг за другом, смотря в затылок своему соседу, в ровную прямую шеренгу. Ведущий начинает считать громко и отчетливо до пяти: «Раз, два, три, четыре, пять!», после этого первый и последний игроки из команды срываются со своих мест и последний бежит за первым, чтобы догнать его. Если ему это удастся, то пойманный участник выбывает из игры. Теперь убегает последний игрок, а догоняет его второй по счету ребенок из шеренги. Так игра продолжается до тех пор, пока не определится победитель, т. е. тот, кто останется последним непопавшим. Игру можно продолжить во втором туре, но уже теперь по условиям,

наоборот, первый игрок начинает догонять последнего, а последний становится убегающим.

Игра «Азбука»

Возрастная категория: для детей младшего школьного возраста.

Цель игры: знакомство с алфавитом русского языка в игровой форме, формирование навыков и умений работы с ним, развитие познавательных, коммуникативных и двигательных способностей, координации движений, быстроты реакций, ловкости, внимательности.

Ход игры

В игре может принимать участие неограниченное количество человек. После выбора ведущего, игроки делятся на две равные по количеству детей команды, которые занимают свои места с правой и с левой стороны от ведущего, который начинает громко произносить различные задания для обеих команд. Задания могут быть следующего плана: «Построиться в одну шеренгу по названиям первых букв ваших имен в алфавитном порядке», «Построиться в одну шеренгу по названиям первых букв ваших фамилий в алфавитном порядке», «Построиться в одну шеренгу по названиям первых букв ваших отчеств в алфавитном порядке», «Построиться в одну шеренгу по названиям месяцев, в которые вы родились, в порядке очередности», «Построиться в одну шеренгу по порядку чисел ваших дней рождения» и т. д. и т. п. Все зависит от личной фантазии ведущего и участников. Победительницей становится та команда, которая выполнит все задания ведущего не только быстрее, но и правильнее, ни разу не ошибившись.

Игра «Акробатический этюд»

Возрастная категория: для детей младшего школьного возраста.

Цель игры: выработка правильной и ровной осанки, совершенствование координации движений и физического равновесия.

Оборудование: цветные детские мелки, небольшая книга средних размеров.

Ход игры

Ведущий рисует на полу при помощи мела сплошную линию яркого цвета, достигающую в длину 3 м. Каждый из участников, соблюдая положенную очередность, положив книгу себе на голову, старается пройти по нарисованной линии таким образом, чтобы ни разу не наступить мимо нее, не споткнуться, не потерять равновесия и, самое главное, не уронить книгу. При этом, по правилам игры, поддерживать книгу руками запрещается.

У кого это не получилось, тот возвращается к началу линии и снова продолжает свой путь до тех пор, пока он не станет удачным и результативным. И другие игры.

На основании дифференциации имеющихся игр по преимущественному развитию психических процессов и физических качеств были составлены ориентировочные таблицы использования игр для развития двигательных физических качеств для начальной школы.

<i>Проявляемые качества</i>	<i>Название подвижных игр</i>
Быстрота	«Октябрята», «Два мороза», «К своим флажкам», «Салки с выручкой», «Пустое место», «Линейная эстафета», «День и ночь», «Белые медведи», «Вызов номеров», «Бегуны»
Скоростно-силовые качества	«Веребочка под ногами», «Волк во рву», «Зайцы в огороде», «Лиса и куры», «Прыжки по полоскам», Эстафета с прыжками в длину и высоту, «Парашютисты», «Не оступись», «Метко в цель», «Подвижная цель», «Снайперы», «Охотники и утки», «Кто дальше бросит», «Защита укрепления», «Заставь отступить»
Выносливость	«Не давай мяча водящему», «Салки простые», «Салки по кругу», «Встречная эстафета», «Команда быстроногих», «Мяч ловцу», «Гонка с выбыванием»
Сила	«Тяни в круг», «Бой петухов», «Выталкивание из круга», «Перетягивание в парах», «Перетягивание каната», «Эстафета с набивными мячами»
Ловкость и координация	«Прыгуны и ползуны», «Кувырок с мячом», «На встречу удочке», «Эстафета с лазанием и перелезанием», «Бег пингвинов», «Эстафета с преодолением препятствий»

Таблицы использовались при разработке тематического планирования уроков физической культуры, где на каждом из уроков, в зависимости от группы образовательных задач запланировано проведение тех или иных подвижных игр.

При планировании уроков и уже в ходе их проведения использовались следующие подходы:

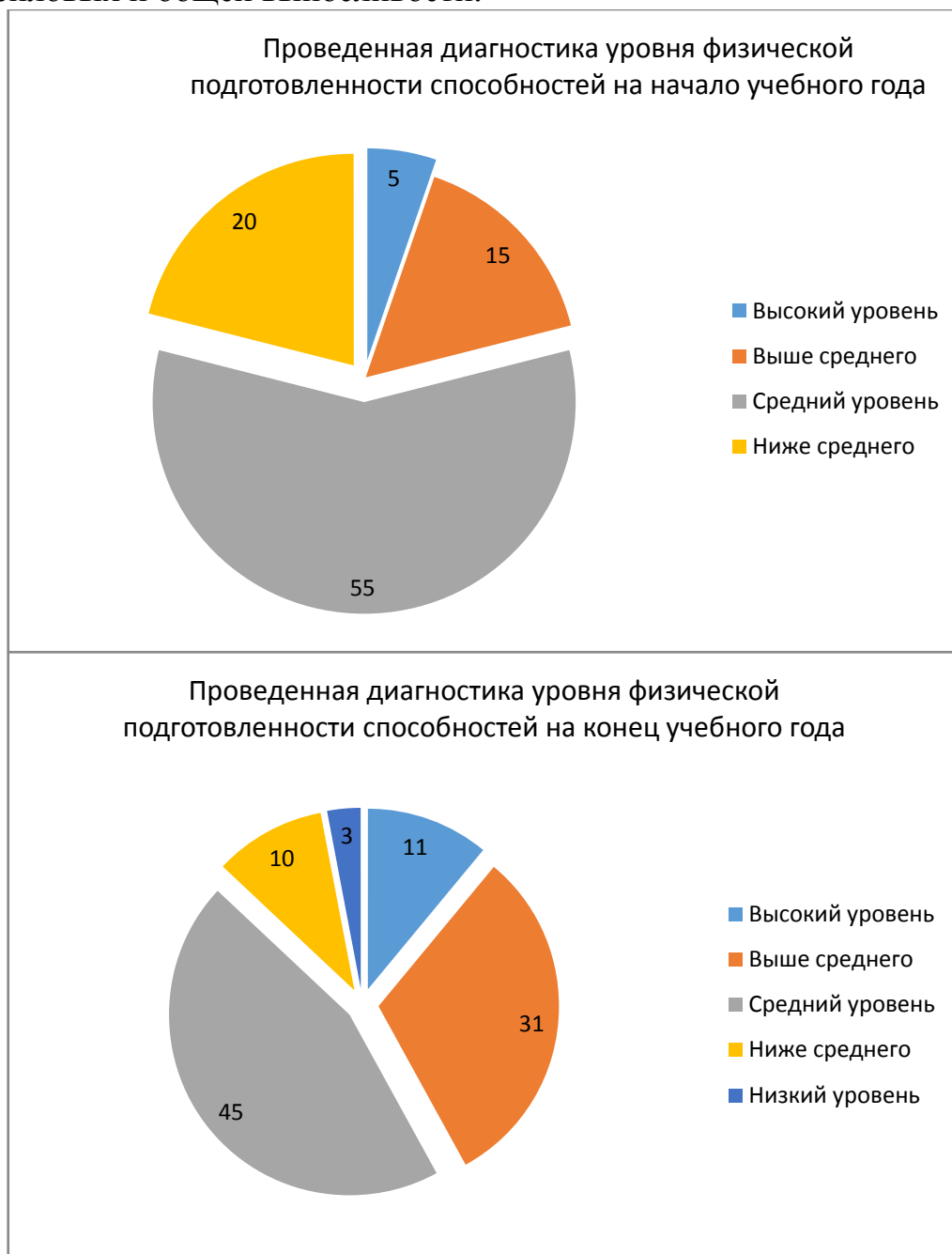
- использование нетрадиционных форм и методов организации класса к работе на уроке;
- выполнение ОРУ самостоятельно, в индивидуальном темпе под музыку;
- деление класса на подгруппы по интересам;
- оценивание физической подготовленности с учетом динамики изменений показателей в конкретном упражнении.

Очень важно для учителя при использовании подвижных игр глубоко вникать в структуру каждой игры, чтобы эффективно применять ее различные элементы для разучивания и совершенствования движений из разных видов спорта. Игры, кроме развития двигательных качеств (быстроты, ловкости, силы) помогают преодолеть комплекс неполноценности, возникающий при «страхе» не перебить мяч через волейбольную сетку при подаче и т.д. Интерес у детей вызывают игры с элементами традиционных спортивных игр.

В течение всего периода велся контроль за состоянием здоровья детей и уровнем их физического развития. Для этого использовались методики: тестирование уровня физической подготовленности обучающихся; пульсометрия.

Повысился уровень физической подготовленности обучающихся.

Сравнительный анализ результатов уровня физической подготовленности обучающихся двух классов на начало и на конец эксперимента позволил сделать вывод об улучшении функциональных качеств обучающихся экспериментальных классов - скоростных, силовых, скоростно-силовых и общей выносливости.



Для проведения тестирования физической подготовленности обучающихся общеобразовательных учреждений взяты тесты, входящие в систему общероссийского мониторинга, оценочная шкала разработана Всероссийским научно-исследовательским институтом физической культуры и спорта (ВНИИФК).

Бег на 30 м, сек. Мальчики, юноши

Мальчики, юноши

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	5,6 и ниже	5,7-6,1	6,2-6,7	6,8-7,4	7,5 и выше
7,6-7,11	5,5 и ниже	5,6-6,0	6,1-6,6	6,7-7,3	7,4 и выше
8,0-8,5	5,4 и ниже	5,5-5,8	5,9-6,3	6,4-7,0	7,1 и выше
8,6-8,11	5,3 и ниже	5,4-5,8	5,9-6,3	6,4-6,9	7,0 и выше
9,0-9,5	5,1 и ниже	5,2-5,6	5,7-6,1	6,2-6,7	6,8 и выше
9,6-9,11	5,1 и ниже	5,2-5,6	5,6-6,0	6,1-6,6	6,7 и выше
10,0-10,5	5,0 и ниже	5,1-5,4	5,5-5,9	6,0-6,5	6,6 и выше
10,6-10,11	5,0 и ниже	5,1-5,4	5,5-5,8	5,9-6,4	6,5 и выше
11,0-11,5	5,0 и ниже	5,1-5,3	5,4-5,7	5,8-6,2	6,3 и выше
11,6-11,11	5,0 и ниже	5,1-5,3	5,4-5,6	5,7-6,1	6,2 и выше
12,00-12,5	4,9 и ниже	5,0-5,2	5,3-5,5	5,6-5,9	6,0 и выше
12,6-12,11	4,9 и ниже	5,0-5,2	5,3-5,5	5,6-5,9	6,0 и выше
13,0-13,5	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-5,8	5,9 и выше
13,6-13,11	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-5,8	5,9 и выше
14,0-14,5	4,7 и ниже	4,9-5,2	5,3-5,5	5,6-6,0	5,8 и выше
14,6-14,11	4,6 и ниже	4,7-4,9	5,0-5,2	5,3-5,6	5,7 и выше
15,0-15,5	4,5 и ниже	4,6-4,7	4,8-5,0	5,1-5,4	5,5 и выше
15,6-15,11	4,5 и ниже	4,6-4,7	4,8-4,9	5,0-5,3	5,4 и выше
16,0-16,5	4,4 и ниже	4,5-4,6	4,7-4,8	4,9-5,1	5,2 и выше
16,6-16,11	4,4 и ниже	4,5-4,6	4,7-4,8	4,9-5,1	5,2 и выше
17,0-17,5	4,3 и ниже	4,4-4,5	4,6-4,7	4,8-5,0	5,1 и выше
17,6-17,11	4,3 и ниже	4,4-4,5	4,6-4,7	4,8-5,0	5,1 и выше
18,0-18,5	4,2 и ниже	4,3-4,4	4,5-4,6	4,7-4,9	5,0 и выше
18,6-18,11	4,2 и ниже	4,3-4,4	4,5-4,6	4,7-4,9	5,0 и выше

Бег на 30 м, сек. Девочки, девушки

Девочки, девушки

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	6,0 и ниже	6,1-6,5	6,6-7,0	7,1-7,7	7,8 и выше
7,6-7,11	5,8 и ниже	5,9-6,3	6,4-6,7	6,8-7,5	7,6 и выше
8,0-8,5	5,6 и ниже	5,7-6,0	6,1-6,5	6,6-7,2	7,3 и выше
8,6-8,11	5,5 и ниже	5,6-5,9	6,0-6,4	6,5-7,1	7,2 и выше
9,0-9,5	5,3 и ниже	5,4-5,8	5,9-6,3	6,4-6,9	7,0 и выше
9,6-9,11	5,3 и ниже	5,4-5,7	5,8-6,2	6,3-6,8	6,9 и выше
10,0-10,5	5,2 и ниже	5,3-5,6	5,7-6,0	6,1-6,5	6,6 и выше
10,6-10,11	5,2 и ниже	5,3-5,6	5,7-6,0	6,1-6,5	6,6 и выше
11,0-11,5	5,1 и ниже	5,2-5,4	5,5-5,8	5,9-6,3	6,4 и выше
11,6-11,11	5,1 и ниже	5,2-5,4	5,5-5,7	5,8-6,2	6,3 и выше
12,00-12,5	5,0 и ниже	5,1-5,3	5,4-5,6	5,7-6,1	6,2 и выше
12,6-12,11	5,0 и ниже	5,1-5,3	5,4-5,6	5,7-6,1	6,2 и выше
13,0-13,5	5,0 и ниже	5,1-5,3	5,4-5,6	5,7-6,1	6,2 и выше
13,6-13,11	5,0 и ниже	5,1-5,3	5,4-5,6	5,5-6,0	6,1 и выше

14,0-14,5	4,9 и ниже	5,0-5,2	5,3-5,5	5,5-6,0	6,1 и выше
14,6-14,11	4,9 и ниже	5,0-5,2	5,3-5,5	5,5-6,0	6,1 и выше
15,0-15,5	4,9 и ниже	5,0-5,2	5,3-5,5	5,5-6,0	6,1 и выше
15,6-15,11	4,9 и ниже	5,0-5,2	5,3-5,5	5,5-6,0	6,1 и выше
16,0-16,5	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-6,0	6,1 и выше
16,6-16,11	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-6,0	6,1 и выше
17,0-17,5	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-6,0	6,1 и выше
17,6-17,11	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-6,0	6,1 и выше
18,0-18,5	4,7 и ниже	4,8-5,0	5,1-5,4	5,5-5,9	6,0 и выше
18,6-18,11	4,8 и ниже	4,9-5,1	5,2-5,4	5,5-6,0	6,1 и выше

Бег на 1000 м, мин. и сек. Мальчики, юноши

Мальчики, юноши

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	6,0 и ниже	6,01-6,34	6,35-7,09	7,10-7,55	7,56 и выше
7,6-7,11	5,50 и ниже	5,51-6,25	6,26-7,0	7,01-7,45	7,46 и выше
8,0-8,5	5,35 и ниже	5,36-6,08	6,09-6,41	6,42-7,25	7,26 и выше
8,6-8,11	5,25 и ниже	5,26-5,58	5,59-6,31	6,32-7,15	7,16 и выше
9,0-9,5	5,20 и ниже	5,21-5,53	5,54-6,26	6,27-7,10	7,11 и выше
9,6-9,11	5,10 и ниже	5,11-5,43	5,44-6,16	6,17-7,0	7,01 и выше
10,0-10,5	5,05 и ниже	5,06-5,38	5,39-6,11	6,12-6,55	6,56 и выше
10,6-10,11	4,55 и ниже	4,56-5,28	5,29-6,01	6,02-6,45	6,46 и выше
11,0-11,5	4,50 и ниже	4,51-5,23	5,24-5,56	5,57-6,40	6,41 и выше
11,6-11,11	4,40 и ниже	4,41-5,13	5,14-5,46	5,47-6,30	6,31 и выше
12,00-12,5	4,35 и ниже	4,36-5,08	5,09-5,41	5,42-6,25	6,26 и выше
12,6-12,11	4,25 и ниже	4,26-4,58	4,59-5,31	5,32-6,15	6,16 и выше
13,0-13,5	4,20 и ниже	4,21-4,53	4,54-5,26	5,27-6,10	6,11 и выше
13,6-13,11	4,10 и ниже	4,11-4,43	4,44-5,16	5,17-6,0	6,01 и выше
14,0-14,5	4,05 и ниже	4,06-4,38	4,39-5,11	5,12-5,55	5,56 и выше
14,6-14,11	4,0 и ниже	4,01-4,33	4,34-5,06	5,07-5,50	5,51 и выше
15,0-15,5	3,55 и ниже	3,56-4,28	4,29-5,01	5,02-5,45	5,46 и выше
15,6-15,11	3,50 и ниже	3,51-4,23	4,24-4,56	4,57-5,40	5,41 и выше
16,0-16,5	3,45 и ниже	3,46-4,18	4,19-4,51	4,52-5,35	5,36 и выше
16,6-16,11	3,40 и ниже	3,41-4,13	4,14-4,46	4,47-5,30	5,31 и выше
17,0-17,5	3,35 и ниже	3,36-4,08	4,09-4,41	4,42-5,25	5,26 и выше
17,6-17,11	3,30 и ниже	3,31-4,03	4,04-4,36	4,37-5,20	5,21 и выше
18,0-18,5	3,30 и ниже	3,31-4,03	4,04-4,36	4,37-5,20	5,21 и выше
18,6-18,11	3,30 и ниже	3,31-4,03	4,04-4,36	4,37-5,20	5,21 и выше

Бег на 1000 м, мин. и сек. Девочки, девушки

Девочки, девушки

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	6,10 и ниже	6,11-6,45	6,46-7,20	7,21-7,59	8,00 и выше
7,6-7,11	6,00 и ниже	6,01-6,35	6,36-7,00	7,01-7,49	7,50 и выше
8,0-8,5	5,55 и ниже	5,56-6,28	6,29-7,01	7,02-7,45	7,46 и выше

8,6-8,11	5,47 и ниже	5,48-6,20	6,21-6,53	6,54-7,37	7,38 и выше
9,0-9,5	5,45 и ниже	5,46-6,18	6,19-6,51	6,52-7,35	7,36 и выше
9,6-9,11	5,38 и ниже	5,39-6,11	6,12-6,44	6,45-7,28	7,29 и выше
10,0-10,5	5,35 и ниже	5,36-6,08	6,09-6,41	6,42-7,25	7,26 и выше
10,6-10,11	5,26 и ниже	5,27-5,59	6,00-6,32	6,33-7,16	7,17 и выше
11,0-11,5	5,24 и ниже	5,25-5,57	5,58-6,30	6,31-7,14	7,15 и выше
11,6-11,11	5,17 и ниже	5,18-5,50	5,51-6,23	6,24-7,07	7,08 и выше
12,00-12,5	5,14 и ниже	5,15-5,47	5,48-6,20	6,21-7,04	7,05 и выше
12,6-12,11	5,08 и ниже	5,09-5,41	5,42-6,14	6,15-6,58	6,59 и выше
13,0-13,5	5,03 и ниже	5,04-5,36	5,37-6,09	6,08-6,53	6,54 и выше
13,6-13,11	4,56 и ниже	4,57-5,29	5,30-6,02	6,03-6,46	6,47 и выше
14,0-14,5	4,53 и ниже	4,54-5,26	5,27-5,59	6,00-6,43	6,44 и выше
14,6-14,11	4,45 и ниже	4,46-5,18	5,19-5,51	5,52-6,35	6,36 и выше
15,0-15,5	4,43 и ниже	4,44-5,15	5,16-5,48	5,49-6,32	6,33 и выше
15,6-15,11	4,37 и ниже	4,38-5,09	5,10-5,42	5,43-6,26	6,27 и выше
16,0-16,5	4,33 и ниже	4,34-5,05	5,04-5,38	5,39-6,22	6,23 и выше
16,6-16,11	4,26 и ниже	4,27-4,58	4,59-5,31	5,32-6,15	6,16 и выше
17,0-17,5	4,22 и ниже	4,23-4,54	4,55-5,27	5,28-6,11	6,12 и выше
17,6-17,11	4,18 и ниже	4,19-4,50	4,51-5,23	5,24-6,07	6,08 и выше
18,0-18,5	4,16 и ниже	4,17-4,48	4,49-5,21	5,22-6,05	6,06 и выше
18,6-18,11	4,14 и ниже	4,15-4,46	4,47-5,19	5,20-6,03	6,04 и выше

Подтягивание на перекладине, раз. Мальчики, юноши

Мальчики, юноши

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	4 и выше	3	2	1,5	1 и ниже
7,6-7,11	5 и выше	4	3	2	1 и ниже
8,0-8,5	5 и выше	4	3	2	1 и ниже
8,6-8,11	6 и выше	5	3-4	2	1 и ниже
9,0-9,5	6 и выше	5	4	2-3	1 и ниже
9,6-9,11	7 и выше	5-6	4	2-3	1 и ниже
10,0-10,5	7 и выше	6	4-5	2-3	1 и ниже
10,6-10,11	8 и выше	6-7	5	2-4	1 и ниже
11,0-11,5	8 и выше	7	5-6	2-4	1 и ниже
11,6-11,11	8 и выше	7	5-6	2-4	1 и ниже
12,00-12,5	9 и выше	7-8	5-6	2-4	1 и ниже
12,6-12,11	9 и выше	8	6-7	3-5	2 и ниже
13,0-13,5	10 и выше	8-9	6-7	3-5	2 и ниже
13,6-13,11	10 и выше	9	6-8	3-5	2 и ниже
14,0-14,5	11 и выше	9-10	7-8	4-6	3 и ниже
14,6-14,11	11 и выше	10	8-9	4-7	3 и ниже
15,0-15,5	12 и выше	10-11	8-9	5-7	4 и ниже
15,6-15,11	12 и выше	10-11	8-9	5-7	4 и ниже
16,0-16,5	12 и выше	10-11	9	5-8	4 и ниже
16,6-16,11	12 и выше	10-11	9	6-8	5 и ниже
17,0-17,5	13 и выше	11-12	9-10	6-8	5 и ниже
17,6-17,11	13 и выше	11-12	9-10	6-8	5 и ниже
18,0-18,5	13 и выше	12	10-11	7-9	6 и ниже
18,6-18,11	14 и выше	12-13	10-11	7-9	6 и ниже

Подъем туловища за 30 сек., раз. Девочки, девушки

Девочки, девушки

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	15 и выше	13-14	11-12	8-10	7 и ниже
7,6-7,11	15 и выше	14	12-13	9-11	8 и ниже
8,0-8,5	15 и выше	14	12-13	9-11	8 и ниже
8,6-8,11	16 и выше	14-15	12-13	10-11	9 и ниже
9,0-9,5	16 и выше	15	13-14	10-12	9 и ниже
9,6-9,11	17 и выше	15-16	13-14	10-12	9 и ниже
10,0-10,5	18 и выше	16-17	14-15	11-13	10 и ниже
10,6-10,11	18 и выше	17	15-16	11-14	10 и ниже
11,0-11,5	19 и выше	17-18	15-16	11-14	10 и ниже
11,6-11,11	19 и выше	18	15-17	11-14	10 и ниже
12,00-12,5	20 и выше	18-19	16-17	12-15	11 и ниже
12,6-12,11	20 и выше	19	17-18	12-16	11 и ниже
13,0-13,5	21 и выше	19-20	17-18	13-16	12 и ниже
13,6-13,11	21 и выше	20	18-19	13-17	12 и ниже
14,0-14,5	22 и выше	20-21	18-19	13-17	12 и ниже
14,6-14,11	22 и выше	21	19-20	14-18	13 и ниже
15,0-15,5	23 и выше	21-22	19-20	14-18	13 и ниже
15,6-15,11	24 и выше	22-23	20-21	15-19	14 и ниже
16,0-16,5	24 и выше	23	20-22	15-19	14 и ниже
16,6-16,11	25 и выше	23-24	20-22	15-19	14 и ниже
17,0-17,5	25 и выше	24	20-23	15-19	14 и ниже
17,6-17,11	26 и выше	24-25	20-23	15-19	14 и ниже
18,0-18,5	26 и выше	25	21-24	15-20	14 и ниже
18,6-18,11	26 и выше	25	21-24	15-20	14 и ниже

Прыжок в длину с места, см. Мальчики, юноши

Мальчики, юноши

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	130 и выше	117-129	104-116	88-103	87 и ниже
7,6-7,11	140 и выше	127-139	114-126	98-113	97 и ниже
8,0-8,5	145 и выше	132-144	119-131	103-118	102 и ниже
8,6-8,11	155 и выше	142-154	129-141	113-128	112 и ниже
9,0-9,5	158 и выше	145-157	132-144	116-131	115 и ниже
9,6-9,11	162 и выше	149-161	136-148	120-135	119 и ниже
10,0-10,5	166 и выше	153-165	141-152	124-139	123 и ниже
10,6-10,11	175 и выше	162-174	150-161	133-148	132 и ниже
11,0-11,5	177 и выше	164-176	152-163	135-150	134 и ниже
11,6-11,11	184 и выше	171-183	159-170	142-157	141 и ниже
12,00-12,5	187 и выше	174-186	162-173	145-160	144 и ниже
12,6-12,11	193 и выше	180-192	168-179	151-166	150 и ниже
13,0-13,5	198 и выше	185-197	173-184	156-171	155 и ниже
13,6-13,11	205 и выше	192-204	180-191	163-178	162 и ниже

14,0-14,5	208 и выше	195-207	183-194	166-181	165 и ниже
14,6-14,11	214 и выше	201-213	189-200	172-187	171 и ниже
15,0-15,5	217 и выше	204-216	192-203	175-190	174 и ниже
15,6-15,11	225 и выше	212-224	200-211	183-198	182 и ниже
16,0-16,5	228 и выше	215-227	203-214	186-201	185 и ниже
16,6-16,11	234 и выше	221-233	209-220	192-207	191 и ниже
17,0-17,5	238 и выше	225-237	213-224	196-211	195 и ниже
17,6-17,11	240 и выше	229-239	217-228	201-216	200 и ниже
18,0-18,5	242 и выше	231-241	219-230	203-218	202 и ниже
18,6-18,11	245 и выше	234-244	222-233	206-221	205 и ниже

Прыжок в длину с места, см. Девочки, девушки

Девочки, девушки

Возраст, лет, месяцев	Уровень физической подготовленности				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
	100% и выше	85-99%	70-84%	51-69%	50% и ниже
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
1	2	3	4	5	6
7,0-7,5	123 и выше	111-122	99-110	85-98	84 и ниже
7,6-7,11	127 и выше	115-126	103-114	88-102	87 и ниже
8,0-8,5	132 и выше	119-131	106-118	90-105	89 и ниже
8,6-8,11	138 и выше	125-137	112-124	96-111	95 и ниже
9,0-9,5	140 и выше	127-139	114-126	98-113	97 и ниже
9,6-9,11	150 и выше	136-149	122-135	104-121	103 и ниже
10,0-10,5	157 и выше	142-156	127-141	108-126	107 и ниже
10,6-10,11	163 и выше	148-162	133-147	114-132	113 и ниже
11,0-11,5	164 и выше	150-163	136-149	119-135	118 и ниже
11,6-11,11	166 и выше	153-165	140-152	123-139	122 и ниже
12,00-12,5	168 и выше	155-167	142-154	126-141	125 и ниже
12,6-12,11	172 и выше	161-171	150-160	136-149	135 и ниже
13,0-13,5	176 и выше	165-175	154-164	139-153	138 и ниже
13,6-13,11	184 и выше	171-183	158-170	143-157	142 и ниже
14,0-14,5	188 и выше	174-187	160-173	144-159	143 и ниже
14,6-14,11	192 и выше	178-191	164-177	148-163	147 и ниже
15,0-15,5	194 и выше	180-193	166-179	150-165	149 и ниже
15,6-15,11	196 и выше	182-195	168-181	152-167	151 и ниже
16,0-16,5	198 и выше	186-197	174-185	160-173	159 и ниже
16,6-16,11	202 и выше	190-201	178-189	162-177	161 и ниже
17,0-17,5	204 и выше	191-203	178-190	162-177	161 и ниже
17,6-17,11	206 и выше	193-205	180-192	164-179	163 и ниже
18,0-18,5	208 и выше	194-207	180-193	164-179	163 и ниже
18,6-18,11	212 и выше	198-211	184-197	166-183	165 и ниже

Повышение уровня мотивации к физической культуре.

Для выявления отношения школьников к уроку физкультуры, а также к методам преподавания было использовано следующие методики: анкетирование методом неоконченных предложений.

Цель: Выявить отношение детей к уроку физкультуры. Выявить те виды деятельности, которые вызывают наибольший интерес у детей, а также наибольшее отторжение. Определить субъективный уровень принятия уроков физкультуры, эмоциональное отношение к ним.

Обработка: были высчитаны средние рейтинговые баллы по предметам, а также проанализировано соотношение высоких баллов по физкультуре и низким.

Анкетирование в виде методики неоконченных предложений дала следующие результаты:

1. Мне больше всего нравится на уроках физкультуры...	На начало эксперимента	На конец эксперимента.
а) играть в баскетбол	14 чел.	19 чел.
б) играть в волейбол	13 чел.	17 чел.
в) спортивные игры	13 чел.	32 чел.
г) играть	6 чел.	10 чел.
д) сдавать нормативы, соревноваться	7 чел.	3 чел.
е) прыгать	8 чел.	3 чел.
ж) гимнастика	9 чел.	5 чел.
з) все, что мы делаем	7 чел.	9 чел.
2. Иногда мне не нравится на уроке физкультуры...		
а) когда нет урока	2 чел.	25 чел.
б) бегать на улице утром, когда холодно	2 чел.	2 чел.
в) бег на длинные дистанции	3 чел.	3 чел.
г) носить форму	2 чел.	1 чел.
д) гимнастика	5 чел.	3 чел.
е) бегать	5 чел.	3 чел.
ж) веселые старты	4 чел.	2 чел.
и) прыгать на скакалке	4 чел.	3 чел.
л) быстро кончается урок	16 чел.	10 чел.
м) чувство усталости в конце урока	11 чел.	1 чел.
н) бег на время	12 чел.	2 чел.
о) челночный бег	12 чел.	2 чел.
3. Мне хотелось бы на уроке физкультуры		
а) побольше играть в разные игры	11 чел.	18 чел.
б) побольше спортивных игр	16 чел.	18 чел.
в) больше баскетбола	15 чел.	18 чел.
г) играть с мячом	14 чел.	16 чел.
д) играть в футбол	13 чел.	17 чел.
м) больше гимнастики	13 чел.	12 чел.
н) больше легкой атлетики	14 чел.	12 чел.
п) больше урок по времени	11 чел.	19 чел.
р) каждый день урок физкультуры	13 чел.	17 чел.

Из этих результатов хорошо видно, что на конец эксперимента преимущественно обучающиеся выбирают либо подвижные игры, либо спортивные игры (баскетбол, пионербол, футбол). Большая часть учеников делают свой выбор на игровой деятельности, а некоторые – говорят о том, что их все устраивает. Лишь отдельные дети выбирают конкретные направления, в которых, как выяснилось, они добились наиболее высоких результатов, или в меньшей степени видны качества, которые считаются ребенком плохо развитыми.

Библиографический список

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко ; изд. подгот. И. М. Фейгенберг ; редкол. : А. А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. — М. : Наука, 1990. — 494, [1] с. : 1 л. портр., ил. — (Классики науки). — Библиогр.: с. 480-487. — Имен. указ.: с.488-491.
2. Коджарспиров Ю.Г. «Развивающие игры на уроках физической культуры» Физическая культура в современной школе: опыт проблемы перспективы: материалы региональной научно-практической конференции (Белгород 16 декабря 2009г.), 406 с.
3. Лях, В.И., Зданевич, А.А. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов / В.И.Лях, А.А.Зданевич. -3-е издание. -М.: Просвещение, 2010. -127с.
4. Методические рекомендации по организации и проведению подвижных игр с детьми дошкольного и школьного возраста (библиотечка журнала «Вестник образования»).-М.: Издательство «Про-Пресс»-№ 3.- 2001.-56с.

Камерцель И.А.,

студентка 3-го курса факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Ю.В. Батенова,

*к.псих.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ г. Челябинск*

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ДОО ПО СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается предметно-пространственная развивающая образовательная среда как приоритетное направление работы ДОО по системе М. Монтессори. Раскрываются принципы организация предметно-пространственной развивающей среды.*

***Ключевые слова:** М. Монтессори, организация, среда, принципы.*

Здоровье и психологическое благополучие дошкольников во время пребывания в дошкольной образовательной организации является одной из ведущих задач, которая сформулирована в действующем федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования[3].

Эффективная реализация здоровьесберегающего образования напрямую зависит от материально-технических ресурсов ДОО, а также особенностей организации развивающей предметно-пространственной среды как отдельной группы, так и детского сада в целом.

Освоение ключевых компетенций дошкольниками требуют специально организованной развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации. Развивающая предметно-пространственная среда в ДОО – это часть образовательной среды, представленная специально организованными пространствами (комнатами, местами размещения), материалами, оборудованием и техникой для развития дошкольников в соответствии с характеристиками каждого возрастного этапа с учетом особенностей их развития, а также защита и укрепление их здоровья[2].

Одним из наиболее эффективных и благополучно влияющих на развитие и обучение дошкольников методов является организация предметно – пространственной развивающей среды по системе М. Монтессори.

Метод М. Монтессори – это ориентированный на ребёнка образовательный подход, основанный на научных наблюдениях за их развитием. Указанный метод основывается на том, что дети по своей природе стремятся учиться и способны усваивать огромное количество знаний через переживания в своём окружении. В группах, работающих по системе М. Монтессори, всё оборудовано таким образом, чтобы быть легкодоступным для детей. Именно Мария Монтессори первая обратила внимание на детскую мебель (столы и стулья) и задумалась о том, что она должна соответствовать их росту[1, с. 5]. Целью педагога было достичь того, чтобы дети чувствовали, что групповая комната принадлежит им, а не воспитателям. Также М. Монтессори отмечала, что порядок очень важен для детей, и поэтому следила за тем, чтобы всё было на своих местах, и чтобы все материалы хранились как можно аккуратнее. Она создавала материалы, которые, привлекали детей, и убирала те предметы, к которым они не проявляли никакого интереса. Она старалась сделать так, чтобы представленные материалы отвечали интересам детей. Именно дети руководили её разработкой материалов, и именно они показывали ей, как должна быть подготовлена окружающая среда.

Организация предметно-пространственной развивающей среды должна соответствовать следующим шести принципам:

1. Свобода. Ребенок должен быть свободен исследовать и следовать своим собственным естественным импульсам, тем самым развивая свой потенциал и увеличивая свои знания об окружающем мире. В рамках подготовленной среды ребенок должен испытывать свободу передвижения, свободу исследования, свободу социального взаимодействия и свободу от вмешательства со стороны других людей. Эта свобода, в конечном счете, ведет к еще большей свободе: свободе выбора.

2. Структура и порядок. Хотя структура и порядок кажутся противоречащими интуитивному пониманию вышеупомянутой свободы,

ничто не может быть дальше от истины. Структура и порядок в группе Монтессори точно отражают смысл структуры и порядка во Вселенной. Используя групповую среду Монтессори как микрокосмос Вселенной, ребёнок начинает усваивать окружающий его порядок, тем самым придавая смысл миру, в котором он живет.

Согласно учениям, М. Монтессори, существует чувствительный период для порядка, который происходит между возрастом одного и трёх лет. Именно в это время ребёнок начинает делать выводы из окружающего его мира. Если в его окружении будет отсутствовать порядок, то у ребенка может быть нарушено чувство разума, так как он не сможет подтвердить свои выводы.

Это не означает, что рутины или настройки группы (комнаты) или способы выполнения вещей не могут измениться. Однако это означает, что изменения должны быть тщательно рассмотрены. В первую очередь, следует ответить на вопрос «является ли эта перемена благом для ребёнка?» Если это так, то следует тщательно подойти к этому вопросу и следить за его последствиями с тем, чтобы он принёс ему пользу.

3. Красота. Монтессори – среда должна быть красивой, предлагать простую гармонию. Чистая и ухоженная окружающая среда должна отражать мир и спокойствие. Она должна приглашать ребенка войти и работать. Эту атмосферу легко увидеть по настроению тех, кто там работает, как детей, так и взрослых.

4. Природа и реальность. М. Монтессори испытывала глубокое уважение и почтение к природе. Она считала, что педагоги должны использовать природу, чтобы вдохновлять детей. Она предлагала учителям выводить детей на природу, а не держать их взаперти в классе. Именно поэтому в подготовленной среде предпочтение отдается натуральным материалам. Настоящая древесина, тростник, бамбук, металл, хлопок и стекло предпочтительнее синтетики или пластмассы.

Также М. Монтессори говорила о необходимости наличия детского инвентаря, соответствующего их возрасту и росту. Грабли, мотыги, кувшины, щипцы, лопатки также должны отвечать этому требованию, чтобы работа не доставляла физический дискомфорт, обеспечивала соответствующую пользу и завершение работы без разочарования.

5. Социальная среда. Там, где есть свобода взаимодействия, дети учатся поощрять и развивать чувство сострадания и сочувствия к другим. По мере развития детей они становятся социально сознательными, готовясь к работе и играм в группах. Это социальное взаимодействие поддерживается во всей окружающей среде и поощряется с характером условий в группе.

6. Интеллектуальная среда. Если вышеуказанные аспекты не будут признаны, то интеллектуальная среда не достигнет своей цели. Целью Монтессори-среды является развитие всей личности ребенка, а не только его интеллекта.

Исходя из сказанного, отметим, что организация Монтессори среды – задача весьма время- и трудозатратная, при этом результат удовлетворит индивидуальные потребности всех детей. Благодаря соответствующему чувственному материалу, который иерархически движется от простого к сложному и от конкретного к абстрактному, детям предоставляется свобода в полной мере развивать свой уникальный потенциал через тщательно подготовленную учебную среду.

Исследованию эффективности предметно-пространственной развивающей образовательной среды по системе М. Монтессори посвящено достаточно работ как педагогов, так и психологов. Обе науки признают М. Монтессори как выдающегося педагога-новатора, посвятившего свою профессиональную деятельность развитию детей младшего дошкольного возраста, в первую очередь, сенсорному и перцептивному, как основам общего интеллектуального развития. В рамках настоящей статьи мы не имеем возможности представить более полный теоретический анализ всех преимуществ системы М. Монтессори, кроме того, в перспективе перед нами стоит практическая задача оценки её развивающего эффекта в сравнении с другими реализуемыми развивающими образовательными средами детского сада.

Библиографический список

1. Монтессори М. Мой метод [Текст]: начальное обучение: ее величеству Маргарите де Савуа, королеве Италии / М. Монтессори. – М.: Астрель: АСТ, 2006. 351 с.
2. Нисская А.К. Дошкольная образовательная среда как условие эффективного перехода к обучению в школе // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 4. С. 50 - 57.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

Колесник Е.А.,

студентка 3-го курса факультета дошкольного образования

Научный руководитель: С.Д. Кириенко,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства

ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы экологического образования детей старшего дошкольного возраста в условиях интеграции образовательных областей, описываются условия

эффективного формирования экологического образования детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *экологическое образование, интеграция образовательных областей, интегрированное занятие.*

Одной из актуальных проблем дошкольного образования является проблема содержания экологического образования детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции образовательных областей.

Ее решение требует кардинальной перестройки всей сложившейся системы работы с детьми по их экологическому образованию.

Мы согласны с утверждением ученых и практиков, что для решения этой проблемы необходимо создать ребенку условия для полного раскрытия возрастного потенциала, и одним из путей является процесс интеграции, осуществление интегративного подхода в дошкольном образовательном учреждении через интегрированные занятия. Интегративный подход, основанный на целостности восприятия ребенком окружающего мира, выступает как ведущий принцип проектирования содержания дошкольного образования.

Основными методами нашего исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме экологического образования детей старшего дошкольного возраста, а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, анкетирование, методы статистической обработки данных.

В данной статье представляем некоторые наши выводы о том, что создание специальных условий формирования экологического образования, на основе интеграции образовательных областей, способствует усвоению детьми старшего дошкольного возраста экологических понятий и представлений.

В современных исследованиях термин «экологическое образование» понимается как интегрированное развитие личности на основе формирования экологических понятий, различных качеств, таких как гражданская ответственность, ответственное отношение к окружающей среде, понимание необходимости разумного использования природных ресурсов планеты и защиты окружающей среды от негативных последствий вмешательства человека в процессе хозяйственной и промышленной деятельности.

Существуют разные подходы к определению понятия «экологическое образование». Г.А. Ягодин определял данный термин как обучение бережному отношению человека к окружающей природе и совершенствованию внутреннего мира человека [7]. Т.А. Серебрякова, Н.А. Рыжова, Л.В. Моисеева определяют данное понятие, как планомерный процесс становления культуры взаимодействия с окружающим миром, который базируется на единстве компонентов, таких как интеллектуальный, деятельностно-практический и эмоционально-чувственный [4].

Мы придерживаемся точки зрения И.Д. Зверева, по утверждению которого, «экологическое образование» это непрерывный целенаправленный процесс воспитания, обучения и становления личности, сориентированный на развитие совокупности знаний и умений, ценностных ориентиров, нравственное поведение, отношение и деятельность, направленный на сохранение и защиту окружающей среды, ответственное отношение к собственному здоровью [2].

Вопросами интеграции в образовании занимались Н.С. Антонов, М.С. Асимов, В.С. Безрукова, А.С. Белкин, Я.А. Коменский, О.П. Петрова, А.В. Петров, А. Турсунов, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев.

Идея интеграция в образовании - одно из перспективных направлений становления современного образования[3].

В практике дошкольных образовательных учреждений используют различные парциальные программы с экологическим компонентом содержания, выполняющим интегрирующую функцию. Например, «Живая экология» (А.И. Иванова), «Воспитание основ экологической культуры в детском саду» (Н.В. Коломина) и др. К сожалению, данные программы не способны решить всех задач экологического образования детей, поэтому осуществляются попытки интеграции содержания каждой образовательной области на базе экологического образования: знакомство с окружающим миром, труд и изобразительная деятельность; знакомство с окружающим миром и чтение художественной литературы.

Таким образом, складывается интеграция экологического и социокультурного образования, решаются задачи формирования основ экологически культурного мышления и поведения, экологической безопасности, познания себя в окружающей среде, как в природе, так и в социуме.

По мнению Н.Е. Васюкова и О.И. Чехонина, интегрированные занятия, представляют собой синтез знаний из различных образовательных областей, дополняющих друг друга. Такое занятие не является лишь формой организации обучения детей [1].

В процессе интегрированного занятия должны применяться разные по сложности методы и приемы: от сравнительного анализа и сопоставления до проблемных вопросов и эвристической деятельности [5]. Структура интегрированного занятия является некой комбинацией концентрической, линейной и спиральной структур. К структуре также предъявляются различные требования: компактность, четкость и продуманность, логическая взаимосвязь, взаимообусловленность материала, его информативная емкость, доступность изложения и систематичность, соблюдение временных рамок[6].

Занятия интегрированного типа помогают дошкольнику в формировании полной и яркой картины мира, установлении взаимосвязи между различными предметами и явлениями. Особый акцент делается на становление образного творческого мышления и творческой активности дошкольника. Все это способствует привлечению информации из разных

областей человеческого знания, культуры и искусства, обыденной жизни и явлений окружающего мира.

Задачей нашего исследования являлась проверка эффективности формирования экологического образования у детей старшего дошкольного возраста посредством интегративных занятий, на основе интеграции образовательных областей. В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что процесс формирования экологического образования детей старшего дошкольного возраста станет более эффективным при реализации нескольких условий: интеграция образовательных областей, реализация системы интегрированных занятий; готовность педагогов к экологическому образованию на основе интеграции образовательных областей.

Для проверки гипотезы исследования была решена следующая задача: определение исходного уровня экологических представлений и сформированности умений у детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования показали, что уровень сформированности экологических представлений у детей был ниже среднего.

С целью повышения эффективности усвоения детьми экологических представлений и умений нами был реализован проект «Интегрированный подход к экологическому образованию в ДОО». Одной из определяющих задач данного проекта была задача внедрения тематического планирования интегрированных занятий по экологическому образованию.

В процессе реализации проекта нами был разработан тематический план по формированию экологических знаний и умений детей старшего дошкольного возраста, а также определены критерии осуществления интеграции в дошкольной образовательной организации:

- определение областей знаний, интегрирование которых будет способствовать формированию у детей целостной картины мира или объекта изучения;

- анализ и отбор содержания данных областей, интеграция которого наиболее эффективна;

- учет возрастных особенностей детей;

- выявление базовых направлений интеграции содержания образования;

- использование разных видов детской деятельности, интеграция которых между собой возможна;

- учет личностно-ориентированного подхода к детям в процессе интегрированных занятий;

- выявление основного принципа построения системы интегрированных занятий и распределения различных задач занятий;

- применение методов и приемов продуктивного характера в процессе работы с детьми.

Реализация проекта «Интегрированный подход к экологическому образованию в ДОО» позволила решить задачу повышения уровня сформированности экологических представлений, умений и навыков детей

старшего дошкольного возраста. О чем свидетельствуют сравнительные данные начального и контрольного срезов. Количество детей на высоком уровне увеличилось на 10%, то есть дети этого уровня знают представителей животного мира и разделяют их по видам. Знают, как нужно ухаживать за домашними животными и обитателями уголка природы. Понимают взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений. Без труда выражают свое отношение к представителям животного мира. Классифицируют растения по видам, знают их характерные признаки. Знают объекты неживой природы и правильно называют их отличительные характеристики. Самостоятельно приводят примеры того, кем и для чего они могут быть использованы. Правильно называют времена года.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что создание специальных условий формирования экологического образования, на основе интеграции образовательных областей, способствует эффективному формированию экологических представлений, умений у детей старшего дошкольного возраста. К теоретическим результатам нашего исследования можно отнести конкретизацию и уточнение понятий «интеграция» и «экологическое образование», создание критериев осуществления интеграции образовательных областей в ДОО.

Библиографический список

1. Васюкова, Н.Е. Интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности [Текст]// Детский сад от А до Я.-2004. - №6. -18с.
2. Зебзеева, В.А. Теория и методика экологического образования детей. Учебно-методическое пособие [Текст]/ В.А. Зебзеева. – М.: ТЦ Сфера, 2009. - 288 с.
3. Иванов, В.Г. Теория интеграции образования [Текст]/ В.Г. Иванов. – Уфа, 2005 – 11с.
4. Моисеева, Л.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. Учебное пособие [Текст]/ Л.В. Моисеева, О.Н. Лазарева, И.Р. Колтунова, Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2004. – 76 с.
5. Павленко, И.Н. Развитие речи и ознакомление с окружающим миром в ДОО: интегрированные занятия [Текст]/ И.Н. Павленко,Н.Г.Родюшкина; под ред. К.Ю.Белой. - М., 2005.
6. Павленко, И.Н. Интегрированный подход в обучении дошкольников [Текст]// Управление ДОО. 2005. - №5. – 5с.
7. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст]/ Т.А. Серебрякова. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 208 с.

Лукьянова В.Т.,
студентка 4 курса факультета дошкольного образования,
Научный руководитель: А.С. Микерина,
к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ г. Челябинск

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с развитием самостоятельности детей младшего дошкольного возраста с помощью средств педагогической системы Марии Монтессори. Автором раскрыто понятие «средства педагогической системы» по методике М. Монтессори и проведено исследование с целью выявления сформированности самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** самостоятельность, младший дошкольный возраст, средства педагогической системы Марии Монтессори.*

Современная ситуация социализации подрастающего поколения требует от системы образования поиска новых путей подготовки детей и молодежи к жизни в постоянно изменяющемся и противоречивом мире. Стала очевидна необходимость воспитания в человеке способности к самоопределению и самореализации, максимального раскрытия в нём активного, деятельного, самостоятельного начала.

Актуальность темы обусловлена социальным заказом общества на воспитание личности, способной на творческий подход к решению больших и малых задач. Жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, от человека требуются не шаблонные, привычные действия, а способность самостоятельно ставить и решать новые проблемы. В свою очередь, в младшем дошкольном возрасте действия ребенка приобретают целенаправленный характер. В разных видах деятельности - игре, рисовании, конструировании, а также в повседневном поведении дети начинают действовать в соответствии с заранее намеченной целью.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является развития инициативности, самостоятельности и ответственности детей.

В этой связи во ФГОС ДО указывается, что основными принципами дошкольного образования являются следующие:

- принцип полноценного проживания ребенком всех возрастных этапов детства, связанного с обогащением детского развития;

- принцип построения воспитательно-образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей ребенка, в рамках которого ребенок является активным субъектом образования;

- принцип содействия и сотрудничества педагогов и воспитанников, основанный на признании ребенка как полноценного участника (субъекта) образовательных отношений;

- принцип поддержки инициативы детей в ходе реализации разнообразных видов деятельности;

- принцип формирования познавательного интереса и познавательных действий детей в разнообразных видах деятельности.

В документе «Концепция дошкольного воспитания» отмечается, что нужно «побудить детей к инициативности и самостоятельности», а также определяются главные положения формирования социально активной личности.

Проблема самостоятельности детей дошкольного возраста рассматривается в трудах: Р.С. Буре, Т. Гуськовой, В.Д. Ивановой, И.С. Кона, К.П. Кузовковой, А. А. Люблинской, Т.А.Марковой, М.Монтессори, А.К. Осницкого, Л.Ф. Островской, СЛ. Рубинштейна, Е. О. Смирновой, С. Теплюк.

Понятие "самостоятельность" лишено однозначности, существует множество разных определений данного качества. Самостоятельность можно рассматривать как свойство, качество, интегральное, стержневое качество личности, черту характера, способность к действию. Таким образом, характеристиками самостоятельности могут быть названы: независимость, решительность, инициативность, а самостоятельность - одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения.

Формирование самостоятельности связано с такими изменениями в структуре личности, которые обуславливают превращение личности в субъект деятельности, требует способности предвосхищать результаты своей работы, самостоятельно преодолевать трудности и доводить дело до конца, критически оценивать достигнутые результаты и добиваться повышения их уровня за счет мобилизации собственных усилий, а также предполагает способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Развитие новой педагогической системы начинается с появления нового взгляда на общение и иные формы взаимодействия детей и взрослых. В мировой педагогической практике существует множество интересных программ развития детей и одна из них — это методика Марии Монтессори.

М. Монтессори провозглашала теорию самовоспитания и самообучения. Основной формой воспитания и обучения она считала

самостоятельные занятия. «Нельзя быть свободным, не будучи самостоятельным», - так значимо определила свою позицию М. Монтессори [2, с. 91].

Понятие самостоятельности М.Монтессори представлено в следующей трактовке: «Человек, самостоятельно работающий для приобретения удобств и средств к жизни, побеждает самого себя и тем самым увеличивает свои способности и совершенствуется как личность» [2, с. 92].

Свою педагогическую систему Мария Монтессори называла системой самостоятельного развития ребенка в дидактически подготовленной среде. В уникальной системе самовоспитания и саморазвития маленьких детей основное внимание уделяется воспитанию самостоятельности, развитию чувств (зрения, слуха, обоняния, вкуса и т.д.) и мелкой моторики. В этой системе нет единых требований и программ обучения.

Каждый ребенок работает в собственном темпе и занимается только тем, что ему интересно. «Соревнуйся» только с самим собой, ребенок приобретает уверенность в собственных силах и полностью усваивает изученное. Согласно педагогике Монтессори уже с раннего возраста ребёнок многое способен сделать самостоятельно, поэтому девизом методики стали слова: «Помоги мне это сделать самому» [1].

Ребёнок с самого раннего возраста чувствует потребность в порядке, но сам пока не умеет его организовывать, поэтому в упорядочении мира, в том числе – игрового пространства, взрослые могут помочь ему. Если в детском мире будет беспорядок, это может вызвать у ребёнка чувство бессилия и беспомощности перед хаосом.

Педагог-Монтессори вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

Создавая развивающую среду для групповой работы с детьми, особенно для детей с разным возрастным развитием, следует обеспечить ребенку возможность самостоятельного выбора деятельности и на актуальном для него уровне. Все представленные в группе материалы имеют прямую цель и косвенную, что соответствует зонам актуального развития (то, что ребенок способен сделать самостоятельно) и ближайшего развития (то, что ребенок может сделать с помощью взрослого) (по Л.С. Выготскому). Помощь развитию ребенка осуществляется посредством комплекса материалов, относящихся к разным учебным разделам: упражнения по приобретению навыков практической повседневной деятельности; развитие сенсорики; развитие речи; математика и другие [3].

Будучи средством обучения и воспитания (педагогическим средством), Монтессори-образовательная среда имеет потенциалы двух уровней в развитии самостоятельности детей младшего дошкольного возраста. Первый уровень - достижение состояния включенности в самостоятельную деятельность, а второй - развития (саморазвития) в данном виде деятельности.

Исходя из этого, основные потенциалы первого уровня Монтессори-образовательной среды, могут быть определены в качестве достижения дошкольниками устойчивого личностного состояния - включенность в самостоятельную деятельность. Достижение включенности предполагает: определение субъектом цели самостоятельной деятельности; интериоризацию этой цели; овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками для успешного овладения этим видом деятельности; субъективную значимость для личности процесса, результата и межличностных отношений, возникающих в процессе самостоятельной деятельности; непосредственное участие в исследовательской деятельности и выполнение конкретных действий и операций, составляющих ее; интенсивность этой деятельности.

Второй уровень потенциалов Монтессори-образовательной среды в развитии самостоятельной деятельности дошкольников соотносится с формированием следующих индивидуальных способностей субъекта: аналитических, рефлексивных, коммуникативных, способности к организации собственной деятельности и деятельности группы.

Актуализация потенциала Монтессори-образования в развитии самостоятельной деятельности детей младшего дошкольного возраста осуществляется через построение и постоянное обогащение Монтессори-образовательной среды, создающей совокупность условий и возможностей для эффективного развития; саморазвития и самовыражения личности в самостоятельной деятельности.

Под совокупностью условий и возможностей Монтессори-образовательной среды мы понимаем то, что эта среда предоставляет младшему дошкольнику, чем его обеспечивает и что ему предлагает. А именно: ряд обстоятельств, от которых зависит поведение ребенка и его взаимодействие с окружением, правилами и этикой взаимоотношений в группе.

Сохранение и развитие детской индивидуальности, свобода как жизненное условие воспитания, без навязывания и принуждения, поощрение и развитие врожденной любознательности и познавательной активности - вот основная педагогическая ценность методики Марии Монтессори.

С целью выявления сформированности (самостоятельности) у детей младшего дошкольного возраста нами была проведена исследовательская работа.

Для диагностики сформированности самостоятельности в младшем дошкольном возрасте были использованы следующие методики: наблюдение

по «Карте проявления самостоятельности» А.М. Щетининой и «Оценка самостоятельности и активности детей дошкольного возраста» А. Козловой.

Результаты исследования показали, что у детей младшего дошкольного возраста преобладает низкий (37,5%) и средний уровень (45,8%) сформированности самостоятельности. Большинство детей имеют высокий интерес к заданиям, но выраженная неустойчивость поведения, в начале деятельности - высокая активность, но при столкновении с трудностями темп работы снижается, действия становятся менее целенаправленными, иногда безрезультатно повторяются, поддержка взрослого, небольшая помощь, поощрение нередко приводят к существенному подъему активности, инициативы.

После первичной диагностики уровня сформированности самостоятельности младших дошкольников нами была организована опытно-экспериментальная работа по формированию самостоятельности у младших дошкольников.

В процессе опытно-экспериментальной работы комплекс условий и возможностей Монтессори-образовательной среды, способствующий развитию самостоятельности детей младшего дошкольного возраста, обеспечивался всеми ее компонентами.

Пространственно-предметный компонент Монтессори-образовательной среды был преобразован следующим образом. Для успешного развития самостоятельности детей младшего дошкольного возраста, организуя пространственную структуру Монтессори-образовательной среды соблюдались следующие принципы: насыщенность и разнообразие, гибкость, индивидуализированность и др.

Социальный компонент Монтессори-образовательной среды включал разные подходы: взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями, которые обуславливаются, прежде всего, уважительным отношением, доброжелательностью, преобладанием положительного оценивания; преобладающее позитивное настроение субъектов образовательного процесса; атмосфера сотрудничества, сплоченность, сознательность и ответственность всех субъектов образовательного процесса.

Воспитание самостоятельности в Монтессори-группе осуществлялось при помощи определённых средств: свободы выбора, особой позиции педагога, специально подготовленной среды и возможности осуществления самоконтроля.

На этапе формирующего эксперимента был составлен план мероприятий работы с педагогами дошкольного учреждения. Мероприятия проводились с педагогами всего коллектива, некоторые из них представлены ниже: мониторинги, педагогические советы, проблемные семинары, творческие отчеты и др.

После проведения формирующей работы была проведена повторная диагностика уровня сформированности самостоятельности младших дошкольников по «Карте проявления самостоятельности» А.М. Щетининой.

Результаты вторичной диагностики показали, что у детей младшего дошкольного возраста выявлен рост с низкого уровня до среднего (уменьшение низкого уровня с 45,8% до 25,0% и увеличение среднего с 37,5% до 54,2%). Мы пришли к выводу, что проведение формирующей работы в системе Марии Монтессори повысило уровень сформированности самостоятельности младших дошкольников.

Анализируя всю педагогическую систему Марии Монтессори как условие развития самостоятельности младших дошкольников мы пришли к выводу что, развитие самостоятельности у младших дошкольников в системе раннего развития М. Монтессори обеспечивается опорой на систему детской деятельности, которая обеспечивает мотивационную связь разных видов деятельности, организацией совместной деятельности детей и педагогов, которые становятся рабочим инструментом для приобретения ребенком практического опыта реализации той или иной деятельности и применением предметно-развивающей среды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко ее менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач.

Библиографический список

1. Микерина, А.С. Педагогическая система Марии Монтессори: учебное пособие / А.С. Микерина. - Челябинск: ЧГУ, 2016. - 124 с.
2. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. - М.: Издат. Дом «Карапуз», 2000. - 272 с. 19
3. Монтессори, М. Значение среды в воспитании: Пер. с итал. К.Памфиловой // Частная школа. - 1995. - №4. - С. 122-127.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

Сафонова А.К.,

студентка 2-го курса факультета дошкольного образования,

Научный руководитель: И.Ю. Иванова,

к.п.н., доцент кафедры педагогики

и психологии детства ЮУрГГПУ г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ СИСТЕМЫ М. МОНТЕССОРИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации системы воспитания М. Монтессори детей разновозрастной группы в дошкольной образовательной организации. Представлена ретроспектива

развития и распространения анализируемой системы. Описаны преимущества и недостатки построения детского сообщества не горизонтально, а вертикально, в условиях группы с детьми разного возраста.

Ключевые слова: *ребенок, М. Монтессори, система, метод воспитания, разновозрастная группа, взаимодействие, социализация.*

Современный мир изменяется стремительно, но то, что никогда не изменится – это тяга ребенка к старшим. Дети видят большую пропасть между собой и родителями или педагогами и изо всех сил стараются преодолеть ее в один прыжок, что, конечно, является невозможным. Но что, если постепенно стирать границы и «выстраивать мост» между ребенком и взрослым через объединение детей разных возрастов и взрослых в одну группу, в сообщество?

Актуальность темы определяется социальной значимостью рассматриваемой проблемы: число разновозрастных групп в детских садах в последние годы неуклонно растет. Такие группы появляются в силу разных причин: из-за трудностей комплектации групп детского сада, для решения определенных коррекционно-педагогических или методических задач, как группы с особыми условиями организации и т.д. «Спрос» на разновозрастные группы обуславливает усиление интереса психологической и педагогической науки к многообразным проблемам, возникающим в разновозрастной группе.

Разновозрастная группа – это один из принципов педагогической системы Марии Монтессори, основанной на идее свободного воспитания. М. Монтессори – итальянский педагог-гуманист и врач. Становление Монтессори-педагогике приходится на период первой мировой войны, в это время методы Монтессори-педагогике и тематическая литература по этому вопросу быстро распространились во многие страны мира, в том числе и на территорию СССР. У данных методов были как последователи, так и противники, к которым относилась советская власть, из-за чего последняя в СССР детская Монтессори-группа была закрыта в 1930 году. В настоящее время в России интерес к педагогике Монтессори стремительно возвращается, и сегодня в нашей стране открыто много центров и ДОО, обучающих по системе Монтессори.

Организация разновозрастных групп в качестве одного из принципов педагогической системы М. Монтессори, как в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО), так и в школах активно используется во многих странах. Данный принцип широко реализуется, например, в Монтессоридетских садах, в вальдорфской педагогике, в Реджио системе обучения и воспитания детей и др.

На современном этапе развития российского дошкольного образования достаточно тесно с идеями педагогической системы М. Монтессори связаны инновационные программы «От рождения до школы», «Истоки», «Умные пальчики», «Детский сад по системе Монтессори». Программы построены на

позициях гуманно-личностного отношения к ребенку и направлены на его всестороннее развитие, формирование духовных и общечеловеческих ценностей, а также способностей и интегративных качеств, как и предполагает Монтессори-педагогика. В Программах отсутствуют жесткая регламентация знаний детей и предметный центризм в обучении.

Не упустим из внимания и зарубежный опыт. В большинстве европейских держав, таких как Германия, Австрия, Нидерланды, Англия, Франция, Норвегия, Болгария и др., США, а также в таких восточных странах, как Северная Корея или Япония, на сегодняшний день основаны школы, образовательный процесс в которых регулируется идеями Рудольфа Штайнера (имеются в виду «вальдорфские» школы), М. Монтессори, СелестенаФрене и других представителей данного направления.

Исторический опыт развития разновозрастного образования в нашей стране и за рубежом убедительно доказывают, что правильно организованная работа в разновозрастной группе способствует формированию и укреплению детского коллектива, развитию самостоятельности, ответственности и инициативы детей, улучшению дисциплины, повышению культуры поведения, рациональному распределению воспитанниками своего внеурочного времени [1].

Для полноты картины выделим основные плюсы и минусы педагогической системы М. Монтессори. К положительным аспектам мы относим умственное развитие, развитие самостоятельности, ответственности, самооценки, свободу личности, индивидуальный темп развития, возможность взаимодействовать с детьми разного возраста. К недостаткам данной системы относится отсутствие направлений творческого развития ребенка, слабый авторитет педагога, что может помешать в дальнейшем обучении, игнорирование сказок и игр, наличие своеобразных правил, которых также не всегда можно будет придерживаться в дальнейшем обучении.

Как можно заметить, Монтессори-педагогика имеет значительные преимущества и недостатки. Мы думаем, что все очень индивидуально и зависит от многих факторов, для одного ребенка эта методика может подойти идеально, для другого нет. В любом случае нужно наблюдать за ребенком и учитывать его интересы, так как система Монтессори довольно хороша, а недостатки в виде отсутствия игр и сказок можно компенсировать занятиями с ребенком дома.

Монтессори-направление предполагает разумную структурированную систему, которая позволяет ребенку развиваться в его собственном темпе, соответственно его способностям, используя специально разработанные Монтессори-материалы под присмотром Монтессори-педагога [2].

Итак, ключевым вопросом нашей темы является описание особенностей организации разновозрастных групп в ДОО. В разновозрастные группы входят дети с разницей примерно в 3 года. При таком «вертикальном» построении детской группы ареал развития личности ребенка становится намного шире. Воспитанник может побыть как в роли

старшего, так и в роли младшего. При взаимодействии со старшим ребенком происходит ориентация на зону ближайшего развития. Ребенок, подражая и наблюдая за действиями старшего, постепенно будет осваивать то, к чему он сам должен будет прийти в ближайшем будущем. При взаимодействии с младшим у ребенка будут проявляться необходимые качества для развития личности, такие как терпение, навыки наставничества, умение доносить свои мысли, забота и т.д. Наличие таких возможностей для ребенка во многом облегчит процесс социализации, так как не всегда в семьях есть несколько детей, с кем ребенок мог бы свободно взаимодействовать, брать пример или защищать.

О.Е. Смирнова отмечает: «Разновозрастная группа детского сада является типичной моделью интегративной группы, в которой объединяются разные по своим физическим и умственным возможностям дети»[4]. В первые моменты новички выглядят немного потерянными, так как не видят перед собой плачущих одноклассников, которые также хотят вернуться в привычную среду. Вместо этого ребенок наблюдает спокойное поведение, как старших, так и младших детей, которые понимают друг друга и взаимодействуют между собой. В таких условиях отсутствует соревнование и стремление ребенка сравнить себя с другим. У старших детей появляется возможность почувствовать себя умным, важным и значимым, заботясь и помогая младшим. Младшие же в свою очередь учатся уважать старших детей и перенимают у них правила и модели поведения. В разновозрастной группе все дети без исключения учатся вести себя в обществе разных людей, то есть приобретают навыки социального поведения.

Родителей часто пугает термин «разновозрастная группа» и не все готовы отдать своего ребенка в Монтессори-группу. Возникают вопросы: «Как младшим успевать за старшими?» и «Не станут ли старшие подражать младшим?». Организация педагогического процесса играет здесь важную роль. Соответственно большая работа ложится на плечи педагога, который должен знать программы всех возрастных групп, уметь сопоставлять программные требования с возрастными и индивидуальными особенностями детей, правильно распределять внимание, понимать и видеть каждого ребенка и всю группу в целом, обеспечивать развитие детей в соответствии с их возможностями. Следовательно, при грамотном подходе педагога, разновозрастная группа станет настоящей сокровищницей, где будут развиваться уверенные в себе гармоничные личности.

Важно затронуть перспективу данной методики в условиях стремительно развивающегося общества. Мария Монтессори в свое время выдвигала идеи, которые находят научное подтверждение даже сейчас, по прошествии более 100 лет, поэтому отказываться от Монтессори-педагогике только из-за ее устаревания не стоит. Основным элементом данной методики является среда, окружение ребенка, которое с течением времени меняется, однако природа ребенка остается неизменной. Следовательно, нашей

основной задачей является наблюдение, анализ и изменение среды в соответствии с условиями современного общества.

Таким образом, разновозрастная группа является оптимальной «площадкой» для социализации и адаптации ребенка. У детей появляется больше возможностей для интеллектуального, физического и духовного развития. Главной сложностью и особенностью разновозрастной группы является организация занятий. Однако многими педагогическими исследованиями доказано, что дети разного возраста гораздо чаще контактируют друг с другом, тогда, когда взрослых рядом с ними нет. Соответственно, главной задачей педагога становится наблюдение за деятельностью детей со стороны, умение гибко реагировать на происходящее и готовность изменять ход работы. Родителям также важно не бояться давать детям свободы и позволять учиться самоорганизации и самостоятельности в группе, где доступным и понятным примером для ребенка выступит его старший товарищ.

Библиографический список

1. Грибанова, Н.А. Педагогические условия организации разновозрастного обучения / Н.А. Грибанова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. С. 2.
2. Микерина, А.С. Педагогическая система Марии Монтессори: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / А.С. Микерина. – Челябинск: Издательство: «Титул», 2016. С. 29.
3. Парамонова Л.А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 220.
4. Смирнова, О.Е. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников. Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 27-37.
5. Тимофеева Л.Л., Корнеичева Е.Е., Грачева Н.И. «Планирование образовательной деятельности с дошкольниками в режиме дня. Разновозрастная группа. Методическое пособие». М.: Центр педагогического образования, 2013. – с. 288.
6. Иванова И.Ю., Ярушина Т.И. Определение и профилактика межличностных конфликтов детей дошкольного возраста и родителей / И.Ю. Иванова, Т.И. Ярушина // Актуальные проблемы общества в современном научном пространстве сборник научных статей. – Уфа, 2016. – С. 66-69.
7. Иванова И.Ю. Актуальные вопросы организации просветительской деятельности в дошкольной организации / И.Ю. Иванова // Актуальные проблемы дошкольного образования: современные концепции и технологии дошкольного образования. Материалы XV Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». – Челябинск, 2017. – С. 210-213.

Степанова Е.О.,
студентка 3-го курса факультета дошкольного образования,
Научный руководитель: О.Г. Филиппова,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ЭВФЕМИЗМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье рассматривается эвфемизация слов в речи педагога дошкольного образования, в разговорах с детьми и взрослыми на деликатные темы различного характера. Предложен алгоритм нахождения подходящего эвфемизма к представленным примерам высказываний.*

Ключевые слова: *эвфемизмы, дошкольный возраст, дошкольное образование, культура речи педагога.*

Выпускник современного педагогического вуза, владеющий способами эффективной речевой организации непосредственной образовательной деятельности, набором форм работы с родителями ещё не представляет собой педагога профессионального и эффективного. Объясняется это тем, что в большей степени содержание образования готовит студента к стандартным ситуациям педагогического общения. В практической деятельности профессионально подготовленный педагог встретится с вполне конкретными воспитанниками и их родителями, с необходимостью общаться на разные, возможно, деликатные темы, не всегда напрямую связанные с обучением, иными словами, с нестандартными речевыми ситуациями, опыта поведения в которых у выпускника ещё нет или же он крайне мал.

Одним из значимых умений в педагогическом общении является умение использовать эвфемизмы в речи, основывающееся в первую очередь на умении адекватной ориентировки в собеседнике. По мнению А.А. Леонтьева, умения моделировать личность собеседника являются профессионально необходимыми для педагога и важно, «вместо того, чтобы предоставлять человеку выработать их у себя совершенно самостоятельно, стараться в максимальной степени “запрограммировать «их в профессиональном обучении». Использование эвфемизмов в речи – эффективное средство экспликации названных умений.

По традиции, идущей от работы А.М. Кацева «Языковое табу и эвфемия», в современной науке эвфемизмы рассматриваются в трех аспектах: социальном, психическом и собственно лингвистическом. Тем не менее эвфемизм традиционно считают лингвистической единицей, поэтому наиболее подробно изучена именно эта сторона названного явления. Однако именно лингвистическая сторона эвфемизмов при большом количестве

исследований оставляет много дискуссионных вопросов: вопрос категориального статуса эвфемизмов, лексико-тематических классификаций, приемов и способов создания эвфемизмов. Как следствие отсутствия единого взгляда в лингвистической литературе нет и единого определения эвфемизма. Существующие в лингвистике подходы к определению понятия эвфемизм–эвфемизм как троп (О.С. Ахманова, Т.С. Бушуева, Б.А. Ларин), перифраз (М.Л. Гаспаров), косвенный заменитель (А.М. Кацев), субститут (Ю.С. Баскова, Ю.С. Маслов, А.С. Мейриева, А.А. Реформатский), синоним (С. Видлак, Б.Ю. Норман, И.Р. Гальперин) –не отражают в полной мере сущности эвфемизма, потому что фактически являются вторичными, освещая только план выражения эвфемизма. Например, эвфемизм, действительно, может быть оформлен как троп, с помощью синонима, путем подбора косвенного наименования. Но более точными являются истолкования эвфемизма через понятия переименования, реноминации, переопределения как объясняющие механизм образования эвфемизма.

Попробуем разобраться подробнее в роли эвфемизмов при помощи двух ситуаций педагогического общения, в каждой из которых предлагается набор высказываний, которые несут в себе проблему, но выглядят крайне грубо, вырванные из контекста.

1) В общении с родителями учащихся:

Ваш ребенок – тугодум.
 Кто-то из ваших детей украл у меня деньги.
 От Вашего ребенка плохо пахнет.
 Ваш ребенок много врет.
 Ваш ребенок стал очень толстый.
 Ваш ребенок регулярно списывает.
 Возможно, Ваш ребенок психически больной и его надо перевести в класс коррекции.
 Ваш ребенок не осваивает школьную программу, потому что он глупый.
 Ваш ребенок в классе играет роль клоуна. Ваш ребенок ленивый.

2) В общении с учащимися:

Ты тугодум.
 Кто-то из вас украл у меня деньги.
 От тебя плохо пахнет.
 Ты много врешь.
 Ты стал очень толстый.
 Ты списал работу.
 Ты психически больной, и тебя надо перевести в класс коррекции.
 Ты не в состоянии осилить школьную программу, потому что глупый.
 Надоела твоя клоунада!
 Ты ленивый.

В ситуациях, когда возникают проблемы, о которых стоит говорить с аккуратностью, ни в коем случае нельзя использовать имплицитные упрёки (Вам следует лучше заниматься с ребёнком, контролируйте гигиену вашего ребёнка и др.) и прямые оскорбления (тормоз, неряха, лентяй и пр.).

Исследователи выделяют от двух до шести дифференциальных признаков эвфемизмов, однако, на наш взгляд, минимально достаточными для разграничения эвфемизмов и смежных явлений являются три: наличие негативного денотата, улучшение денотата, формальное улучшение денотата при сохранении истинности и информативности высказывания (см. табл. 1).

Таблица 1 Алгоритм разграничения эвфемизмов и смежных явлений

Негативный денотат	Улучшение денотата	Сохранение истинности и информативности высказывания	Явление
+	+	+	Эвфемизм
-	+	+	Мелиоратив /троп/криптолалия
+	+	-	Ложь/манипуляция
+	-	+	Дисфемизм

На основе вышеизложенного мы составили алгоритм по подбору подходящего эвфемизма. Но прежде отметим, что важнее всего перед использованием алгоритма осознавать возможность вариативной интерпретации действительности (Ваши недостатки? - Неразговорчив. - Ваши достоинства? – Неболтлив).

1. Подбираем замены к высказыванию, можно воспользоваться словарём синонимов или словарём эвфемизмов Е. П. Сеничкина. Например, «Ваш ребёнок врёт»: приукрашивает, сочиняет, фантазирует, боится говорить правду, боится открыться, сильно развито воображение, всё переиначивает, ваш ребёнок зачистил с ложью и др.)

2. Используем алгоритм разграничения эвфемизмов и смежных явлений (уточняем смягчился ли негативный денотат и сохранилась ли истинность/информативность высказывания).

3. Выбираем одно определение, создаём контекст и вспоминаем о возможности вариативной интерпретации действительности: «Машенька в последнее время очень много фантазирует, и это прекрасное качество творческой личности, когда фантазии не нарушают права и свободы других людей и детей, в частности. Пожалуйста, обратите на это внимание, направьте её особенность в нужном направлении...»

Таким образом, эвфемизация – это лучший способ говорить на деликатные темы с детьми и родителями. Применение эвфемизмов позволит решить многие проблемы, избежав конфликтных ситуаций. Использование алгоритма позволяет научиться адекватно адаптировать слова с негативным денотатом к собеседнику, улучшая этот денотат. На наш взгляд – это важнейшее умение, которым должен владеть каждый квалифицированный педагог современного дошкольного образования.

Библиографический список

1. Курцева З.И. Коммуникативно-нравственный аспект риторического образования: автореф. дис. ... д-ра педаг. наук. М., 2011. С.26.
2. Курцева З. И. Речевой поступок в педагогическом общении. М.:Баласс, 2010. С. 160
3. Мурашова Е. В. Ваш непонятный ребенок: психол. прописи для родителей. М. : Самокат, 2014. 440 с.
4. Никитина А.М. К вопросу об эвфемии: этико-риторический аспект / А.М. Никитина// Наука и школа. – 2013. - № 5. – С. 77 – 80 (0,5 п.л.).

Аманбаева А.А.,
студентка 3-го курса факультета дошкольного образования
Научный руководитель: Филиппова О.Г.,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *В данной статье рассмотрена периодизация в теоретическом и практическом плане изучения данной проблемы. Разработаны дидактические игры и задания для формирования активного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также представлены формы детской игровой деятельности для детей с задержкой психического развития.*

Ключевые слова: *активный словарь, дети с задержкой психического развития, дошкольный возраст, средство игровой деятельности.*

Последнее десятилетие характеризуется ростом числа детей с задержкой психического развития. Основными причинами, способствующими этому, считаются: увеличение количества детей, рождающихся с признаками перинатальных патологий (перинатальная энцефалопатия); ухудшение состояния здоровья детей из-за неблагоприятной экологической обстановки, отрицательного психологического климата в некоторых семьях, равнодушия многих родителей к детям при сохранении заботы о внешнем благополучии. У детей с задержкой психического развития отмечается большая распространенность нарушений речи. Данной проблемой занимались такие ученые, как Ю.Г. Демьянов, Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова и др.[2].

Ознакомление со специальной литературой и опыт работы показывают, что проблема нарушения речи у детей с ЗПР является актуальной. Имеются данные о том, что из 40 детей с ЗПР 7-9 лет у 38 (95%) выявлены разнообразные нарушения речи (Ю.Г. Демьянов). З. Тржесоглава отмечает, что среди детей с минимальной мозговой дисфункцией выявлено 52% детей с дефектами речи. Также авторы отмечают, что нарушение речи при ЗПР чаще встречается у мальчиков, чем у девочек.

Теоретическое и практическое изучение данной проблемы в процессе работы в психоневрологическом диспансере свидетельствует о том, что количество детей с ЗПР, как правило, имеющих речевую патологию, увеличивается год от года, тяжесть речевых дефектов таких детей так же усугубляется. Об этом свидетельствуют следующие данные:

Речевые нарушения	2015	2016	2010
Выявлено с нарушениями речи	202	237	246
с ДС: ЗПР	43-21%	52-21,9%	67-27%
ОНР (I,II, III) уровней	33-53,5%	41-78,8%	56-83%
Дизартрия	7-16,2%	8-15,3%	9-13,4%
Заикание	3-6,9%	2-5,8%	2-2,9%
Ринолалия		1-1,9%	

Дети с ЗПР имеют в основном сложную речевую патологию (ОНР I,II,Шуровней). Опираясь на классификацию детей с ЗПР (по В.В. Лебединскому) можно сделать вывод о том, что ЗПР церебрально-органического генеза является наиболее сложной формой задержки психического развития; дети с данной формой ЗПР чаще пролечиваются в стационаре (детском отделении).

В психоневрологическом диспансере работа с детьми ЗПР ведется комплексным методом. Врач-психиатр назначает медикаментозную терапию, проводятся развивающие занятия с психологом, воспитателем, социальным работником. В отделении проводятся ежедневные логопедические занятия. После окончания курса лечения, ребенок продолжает занятия с логопедом амбулаторно. В связи с тем, что у детей с ЗПР на первый план выступает задержка в развитии всех психических функций, процесс логопедической работы направлен на формирование и развитии психических процессов, на развитие познавательной деятельности-мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения [1].

Особенностями логопедической работы с детьми с ЗПР является максимальное включение анализаторов, использование разнообразной наглядности: речевые профили звуков, дидактические игры, игрушки, карточки, игровые упражнения и другие технические средства обучения. На занятиях учитывается дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или торможения); психические особенности ребенка, его работоспособность, особенности моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы, учитывается общее моторное развитие ребенка, особое внимание уделяется тонкой ручной моторике.

Учитывая быструю утомляемость детей с ЗПР, а также неустойчивость внимания, проводится частая смена видов деятельности, переключение детей с одной формы работы на другую, применяется постепенное усложнение заданий и материала от простого к сложному, любая сложная задача делится на простые составляющие. Цели занятия излагаются ребенку конкретно и в доступной форме.

Таким образом, с учетом изучения и анализа литературных источников по данной проблеме и ее практической проработкой, можно сделать выводы о том, что проблемы коррекции речи у детей с ЗПР, в том числе и

формирование лексических навыков является одной из актуальных проблем нашего времени.

Основными характерными чертами речи детей с ЗПР являются бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов (С.Г. Шевченко, Е.В. Мальцева, З. Тржесоглава), несформированность обобщающих понятий и родовидовых соотношений, недоразвитие антонимических и синонимических средств языка [3].

Игра-это серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется круг представлений об окружающем мире; развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками. В своей работе по коррекции речи с дошкольниками с ЗПР использую сюжетно-ролевые игры и игры с правилами. К последним относятся дидактические и подвижные игры.

Одной из основных форм детской игровой деятельности является сюжетно-ролевая игра. Дети с ЗПР, имеющие недоразвитие речи, требуют значительно большего участия взрослых, интерес к игре у них неустойчив. В ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит за себя и за нее, подражает голосам зверей и т.д. В результате этого у ребенка возникает потребность в речевом общении.

Дидактические игры являются ведущими по своей значимости в непреднамеренном обучении детей, они способствуют упражнению детей в применении знаний, имеют большое познавательное значение, расширяет кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия. В работе важно применять дидактические игры на развитие слуха, дыхания, голоса, звукоподражания, игры с разнообразными игрушками: матрешками, бочонками, пирамидками, шарами, домино, лото и т.д. Данные игры развивают зрительное и слуховое восприятие, внимание, мелкую моторику, подражательность, произвольную память логопедом. Для детей с нарушениями речи при ЗПР большое значение имеют игры, требующие координации и точности движений пальцев рук: нанизывание бус, игры с мозаикой, шнуровки, игры с пальчиками («Этот пальчик в лес пошел», «На поляне дом стоит») и др.

Большое место в системе занятий с детьми с ЗПР отводится подвижным играм. Различают подвижные игры с простыми движениями, подвижные игры с сюжетом и спортивно-развлекательные. В играх с простыми движениями с мячами, скакалками, обручами, дети закрепляют понятие вверх, вниз, далеко, близко, дети реагируют на одни речью. Полезно проводить подвижные игры с рифмованным текстом, ритмическими движениями. В таких играх, как «Сидит, сидит зайка», «Кот и мыши», «Курочка хохлаточка», «Мой веселый звонкий мяч», «Увидели флажок», «Лохматый пес» и др. от детей требуется соразмерение темпа движения с речью. Учитывая эмоциональное, образное окружающего мира детьми дошкольного возраста, в играх можно прибегать к сравнению типа:

«Побежали тихо, как мыши». Целесообразно проводить игры со звукоподражаниями, например, «Воробушки и автомобиль»: «пи-пи-пи-кричат воробушки, би-би-би-гудит автомобиль».

В работе с детьми, имеющими нарушения развития речи при ЗПР используются также игры-драматизации и творческие игры. В играх-драматизациях (стихотворного текста, прозы, в настольной, пальчиковый театр) слово связано с действием персонажей, с рисованием, конструированием декораций. В данных играх разыгрываются готовые тексты, поэтому отбираются тексты, имеющие воспитательную ценность, отличающиеся насыщенностью, глагольной лексикой, четкой последовательностью событий, художественной выразительностью языка, простотой построения фразы.

Таким образом, игра, как ведущая деятельность дошкольника, имеет большое значение для физического, умственного, нравственного, эстетического и речевого развития и воспитания детей с ЗПР.

Примерный перечень дидактических игр и заданий:

1. Игра «Развитие ассоциаций».

Даем детям следующую инструкцию: «я буду называть слова, а ты в ответ назови первое слово, какое вспомнишь (или какое придет в голову)». Слова называются по одному. Примерный перечень слов: стол, посуда, дерево; стоит, говорит; желтый, большой, высокий; быстро, высоко, весело и т.д.

2. Игра «Классификация предметов по картинкам».

Даем задание разложить картинки на две группы (овощи и фрукты; домашние и дикие животные и т.д.)

3. Игра «Придумай» (как можно больше слов, отвечающих на вопросы «Какой?», «Какая?», «Какое?», «Какие?» по теме «Осень (ранняя, поздняя). Солнце (какое)...; дождь...; небо... и др.

Библиографический список

1. Демьянов Ю.Г. Клинико-психологическое обследование детей с так называемый задержкой психического развития// Дефектология, - Л., 1967.
2. Дети с задержкой психического развития/ Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971.
3. Тржесоглава З. Некоторые особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи // Дефектология – 1987.

Гозбенко Д.И.,
студентка 1-го курса факультета дошкольного образования
Научный руководитель: О.Г. Филиппова,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ИСТОРИЕЙ РОДНОГО КРАЯ

***Аннотация.** В статье раскрывается понятие «патриотизм», рассматриваются основы формирования патриотических чувств с элементами из истории, обосновывается необходимость развития национального сознания и патриотических убеждений. Раскрытие содержания патриотического воспитания в дошкольном возрасте. Выделены основные направления, формы и методы работы по патриотическому воспитанию детей.*

***Ключевые слова:** воспитание, дошкольный возраст, национальное сознание, патриотическое воспитание, патриотизм.*

Дошкольный возраст – значимый этап для интенсивного становления личности ребенка. Именно в этом возрасте закладываются основы мировоззрения, отношение человека к окружающему миру. Ответственное отношение к Родине у ребенка формируется изначально через чувство привязанности и любви к близким для ребёнка людям: отцу, матери, бабушке, дедушке. В понимании ребёнка дошкольного возраста понятие Родина неотрывно связано с родным домом, окружающей природой, городом, в котором он живет и, конечно, с детским садом, в котором он знакомится с исторической составляющей этого понятия. Для патриотического воспитания огромное значение имеют исторические знания. Они следуют формированию гражданской позиции человека, воспитанию любви к Отечеству и «Малой» Родине.

Мною было проведено социологическое исследование по методике «Мое отношение к малой Родине» на базе МКДОУ № 10 г. Сим. Благодаря чему, мне удалось выявить проявление патриотических эмоций и чувств детей старшего дошкольного возраста по отношению к «малой Родине». Анкета состояла из 10 вопросов. На каждый из них было предложено 3 варианта ответа: «да», «нет», «не уверен». Группа набрала 110 баллов из 220 возможных. Средний процент – 50%. Проанализировав результаты, я пришла к выводу, что дети не в полном объеме ознакомлены с историей родного края, не имеют представления о качествах человека – патриота, не осознают понятия «патриотизм».

Патриотизм – любовь к Родине, преданность отечеству, помощь в развитии Родины в социальной, экономической, политической, культурной,

идеологической и других областях общественной жизни. Он занимает главное место в системе движущих сил развития общества и государства с глубокой древности. Обратившись к работам мыслителей, таких как Аристотель, Ф.Бекон, Г.В.Ф. Гегель, Платон, Н. Макиавелли, Ж-Ж Руссо, З. Фрейд, Ж.П. Сартр, К. Ясперс, Цицерон, А. Шартье и другие можно сделать вывод, что проблема патриотизма волновала на протяжении многих столетий.

Тема патриотического воспитания особо актуальна в современных условиях, когда происходят кардинальные изменения в жизни общества с высокой скоростью. Со временем меняется и взгляд людей на многие вещи: забываются законы, события, а исторические материалы зачастую искажают достоверную информацию. Но чтобы этого не происходило, взрослым необходимо понять важность передачи знаний, опыта будущему поколению. Ведь именно они выступают посредником между ребенком и окружающим им миром, направляют, регулируют его восприятие окружающего. В дошкольном возрасте важно напитать душу ребенка возвышенными человеческими ценностями, зародить интерес к истории своего государства и родного края.

В воспитательном процессе особое место уделяется национальным идеям и идеалам, народной мудрости, что является фундаментом, на котором растет национальное сознание, самоуважение и достоинство. Для правильного планирования работы по патриотическому воспитанию необходимо опираться на следующие документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России».

Национальное сознание – это основа патриотического воспитания, неотъемлемый атрибут каждой нации, осознание своей этнической принадлежности. Становление сознательного патриота с соответствующими убеждениями, действиями и чувствами в большей степени будет зависеть от впечатлений, наложенных на национальное сознание. Дошкольному возрасту принадлежат возможности для формирования высших социальных чувств, к которым относится и чувство патриотизма.

Стоит выделить несколько направлений патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста: формирование знаний об истории государства, своего родного края, государственных символах; ознакомление с культурой и традициями своего народа, явлениями общественной жизни; формирование представлений о семье; приобщение к народоведению: изучению обычаев своего народа путем ознакомления с присущими признаками быта (одежды, народной игрушки, предметов быта, жилья), народных ремесел (резьба, литье, роспись, плетение и т.п.).

Воспитание чувств патриотизма в дошкольном возрасте – процесс сложный, продолжительный и многогранный. Работу нужно планировать

системно, затрагивая разные направления и используя разного рода формы и методы организации деятельности детей:

- Знакомство с творчеством отечественных авторов произведений, художников и композиторов, которые затрагивали тему патриотизма и защиты родины;

- Беседы с воспитанниками о родном крае, его важных событиях из истории, стране, традициях нашего народа.

- Использование технологий ИКТ для наглядности предоставляемого материала для дошкольников. В мультипликационном формате показать детям исторические отрывки о происходящих ранее событиях. Так предоставленная воспитателем информация надолго останется в памяти ребенка;

- Использование игры для изучения «сложного» материала с элементами истории родного края, страны. Именно в игровой деятельности формируются лично значимые ценности, которые необходимы для дальнейшего развития ребенка;

- Организация экскурсий и прогулок. Это может быть поход в музей, экскурсия по памятным местам родного края с целью знакомства с родным городом. Посещение мемориальных досок, вечного огня и других монументов, посвященных павшим героям ВОВ.

- Организация выставок («Военная династия моей семьи», «Герои Великой Отечественной войны моего края», «Моя малая Родина» и др.); создание книги о родственниках воспитанников, учувствовавших в ВОВ, благодаря совместной деятельности детей и родителей.

- Проведение комплексных занятий («Народоведение + рисование», «Лепка + Ребенок в окружающей среде» и др.);

Мною был разработан системный подход по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, который по итогу способен дать положительные результаты:

- Самое первое и важное условие – организация соответствующей развивающей среды: в группе должен быть оформлен «патриотический» уголок, который оснащен наглядными материалами – геральдика нашего государства, родного города; тематическими альбомами, фотоальбомами («Мой город», «Костюмы народов России», «Красоты родного края», «История города» и другие); организация выставок («Военная династия моей семьи», «Герои Великой Отечественной войны моего края», «Моя малая Родина» и др.); создание бессмертного полка, состоящего из фотографий родственников детей группы, и макета вечного огня .

- Проведение экскурсий и целевых прогулок, которые дают возможность насладиться красотой родного города, узнать об интересных достопримечательностях, посещение мемориальных досок, вечного огня и других монументов, посвященных павшим героям ВОВ.

- Создание воспитателями, родителями мини-музея детского сада, который позволит совершать виртуальные перемещения во времени.

Включит в его состав фотографии, работы, посвященные местам родного края, экспозиции и экспонаты о Великой Отечественной войне, видеоролики, книги и стенды про участников войны. Это будет машина времени своего рода для дошкольников.

- Организация встреч между воспитанниками и представителями старшего поколения. Здесь очень большое значение имеет связь поколений. На каждой встрече ветеранов дети выступают с небольшими концертными номерами. Зал заранее подготовлен к мероприятию совместной работой родителей и педагогов. Слезы на глазах ветеранов, вдов войны, труженников тыла - это самый трогательный и наглядный показатель совместной работы, сотрудничества родителей и педагогов. После таких встреч не надо долго объяснять дошкольникам, что надо уважать пожилых людей, они приходят к этому выводу сами.

Таким образом, патриотическое воспитание в дошкольном возрасте – это своего рода стержень всей воспитательной работы. Главной задачей является воспитание личности, которая будет готова добросовестно выполнять общественные обязанности, любить своих родных и близких людей, осознавать социальные проблемы и иметь чувство гордости за свое государство. Идеей дошкольного воспитания предусмотрено развитие у детей национальной культуры, которая служит вкладом в общечеловеческие достижения демократии, совести, достоинства, чести.

Библиографический список

1. Писарева А. Живем в "Ладу". Патриотическое воспитание в ДОУ. Методическое пособие / Писарева Алла. - М.: Сфера, 2007.
2. Савченко, В. И. Авторизованная "Программа нравственно-патриотического и духовного воспитания дошкольников" / В.И. Савченко. - М.: Детство-Пресс, 2013.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (Проект). [Электронный ресурс]. — М.: 2013.

Котубаева А.С.,

студентка 1-го курса факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Филиппова О.Г.,

д.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии детства

ЮУрГГПУ, г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СПОСОБЫ ЕГО УСТРАНЕНИЯ

Аннотация. *В данной статье актуализируется и обосновывается значение особенностей конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста, а также подробно изложены наиболее эффективные*

способы его устранения в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: конфликтное поведение, терапия, дошкольник.

Напряженная ситуация, вызванная массовыми беспорядками, складывающаяся в современном обществе способствует росту негативных тенденций в становлении личности подрастающего поколения. Особую озабоченность вызывают отчуждение, повышенная тревога, жесткость, агрессивность потенциального конфликта, которые вызывают чрезвычайную тревогу. Поэтому конфликт сегодня рассматривается как важнейшее явление в педагогике, психологии, политологии, и других смежных дисциплинах. Именно в дошкольном возрасте формируется представление о конфликте и конфликтных ситуациях, характер которых во многом определяет реальное поведение дошкольника в конфликте.

Вопросы о возникновении межличностного конфликта нашли отражения в работах таких ученых как А.Я. Анцупов, Ф.М. Бородкин, Г.И. Козырев, Н.В. Гришина, А.Г. Здравомыслов, Н.Н. Обозов, С.М. Емельянов, Б.И. Хасан, В. Зигерт, Л. Ланг, У. Мастенбрук, Х. Корнелиус, Ш. Фэйр, Р. Фишер, У. Юри. [1].

В Концепции дошкольного воспитания гуманизации и формированию «правильного» межличностного отношения между детьми отводится ведущее место. Разногласие – отсутствие согласия из-за несходства во мнениях, взглядах. Исходя из этого, гармония – это согласование разнородных и даже противоположных (конфликтных) элементов, категория, отражающая закономерный характер развития действительности, внутреннюю и внешнюю согласованность, цельность и соразмерность содержания и формы.

Сегодня из-за конфликтных ситуаций душевный мир ребенка может измениться, у некоторых детей снижается самооценка, возникают устойчивые страхи, нарушается психоэмоциональное состояние, что может привести к психическим расстройствам. Другие дети становятся слишком агрессивными, что также изменяет их психический и эмоциональный мир.

Конфликт — широкий термин, чаще всего понимается как актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновения самих оппонентов. [2].

На современном этапе развития общества большое внимание уделяется проблеме увеличения конфликтности детей дошкольного возраста. Конфликтность в этом возрасте изучали педагоги, социологи, психологи, чьи работы связаны с проблемами критических ситуаций, агрессивности. Однако в последнее время конфликт в дошкольном возрасте приобретает новый характер в связи с повышением социально-психологической напряженности, что приводит к росту напряженности во всех сферах жизни современного общества.

Количество просоциальных действий к шести годам значительно возрастает, также, как и переживания, вовлеченность сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники наблюдают внимательно за действиями сверстника и эмоционально включены в процесс совершения этих действий. Даже с правилами игры стремятся помочь, подсказать правильный ход.

К 5-6 годам число конфликтов снижается. Ребенку становится важнее играть вместе, чем утвердиться в глазах сверстника. Дети чаще говорят о себе с позиции «мы». Приходит понимание того, что у товарища могут быть другие занятия, игры, хотя дошкольники по-прежнему ссорятся, а нередко и дерутся.

Наличие значительных индивидуальных различий в поведении ребенка со сверстниками, во многом определяет его благополучие, место среди других людей и, наконец, особенности формирования личности.

В дошкольном возрасте общение детей друг с другом существенно меняется во всех аспектах: меняется содержание потребностей, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, но есть качественные изменения, такие как переломы.

Мы считаем, что наиболее доступными способами устранения и предупреждения конфликтных ситуаций в ДОО является проведение диагностической беседы, использование методов профилактики, а также методики выявления уровня конфликтного поведения. Использование определенных методов, выполнение упражнений способствуют преодолению дошкольником конфликтного поведения.

Для эффективности процесса устранения у детей старшего дошкольного возраста конфликтного поведения рекомендуется выбирать рефлексивные методы работы – полемика, дискуссия. Именно усвоение этих приемов и взаимодействие с окружающим миром позволяет научить ребенка адекватно оценивать свои способности. Одним из наилучших видов детской деятельности, позволяющим достичь этого, безусловно, является игра и метод психологической коррекции конфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста, помогающий развитию гармоничной личности и решению индивидуальных проблем – сказкотерапия.

Сказкотерапия — это психологическое воздействие на человека через сказки. Способствует развитию положительной и многогранной личности, помогает скорректировать некоторые проблемы, устранить страхи и внутренние комплексы[3].

Несмотря на то, что сказкотерапия как отдельное направление в психологии оформилась только в 1997 году, уже до этого влияние данного жанра на развитие личности рассматривалось в различных психологических школах. Д. Б.Эльконин - советский психолог, работавший в русле детской и педагогической психологии. Подбирал сказки для проблемных детей таким образом, чтобы они могли сформировать у них «морально правильное» поведение, которое бы вписывалось в рамки социума. Чтобы ребёнок не

уходил из дома и слушался родителей — читайте «Колобок», чтобы понимал успешность коллективного труда и взаимопомощи — «Репку», был добрым и душевным — «Морозко». [4].

Игры-инсценировки, игры-драмы, игровой задачей которых является «отыгрывание» того или иного образа, способствуют формированию у ребенка собственных креативных способов решения задачи. Сложные игровые задачи развивают творческий интеллект дошкольников и такую немаловажную его сторону как дивергентность, т.е. многовариативность решений. А сказкотерапия научит детей самостоятельно разрешать межличностные конфликты, учитывая при этом состояние и настроение другого человека.

Например, сказка для дошкольников: «Колобок и Колобик». Которая имеет терапевтический эффект - агрессивные проявления в поведении дошкольников и их снижение. Применим для возраста детей: 4-6 лет. [5].

После прослушивания детьми сказки им задается ряд вопросов:

- Как вы думаете, о чём, (о ком) эта сказка?
- Кто из героев вам больше всего понравился (*не понравился*)? И др.
- Как вы думаете, зачем Колобок так поступил?
- Придумайте, что было бы, если бы Колобок не помог Колобику измениться?
- Как вы думаете, если бы в сказке были одни хорошие герои (*или одни плохие герои*), что это была бы за сказка?
- Зачем в сказке есть плохие и хорошие герои?

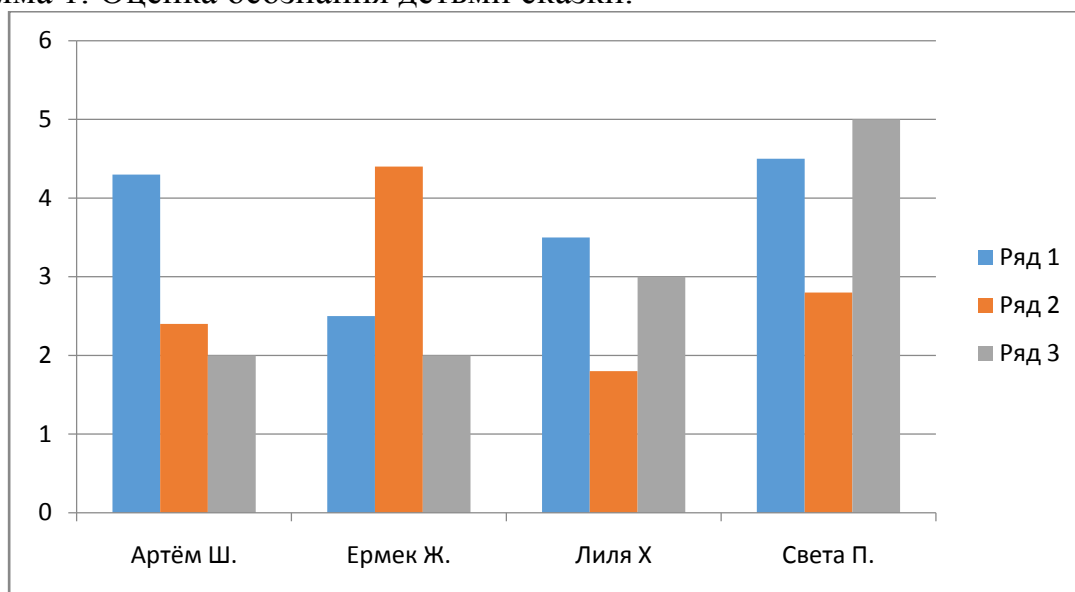
Обработка результатов

Была проведена диагностика конфликтного поведения у группы детей старшего дошкольного детского сада МБОУ «Берлинская СОШ» посёлка Берлин, Троицкого района, Челябинской области. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анализ восприятия и понимания детьми прослушанной сказки.

№ п/п	Опрашиваемый	Прав ли был Колобок, что помогал своему брату.	Как думаешь, правильно ли поступал Колобок?	А ты никого не обижаешь?
	Артём Ш.	-	-	+
	Ермек Ж.	+	+	-
	Лили Х.	+	-	+
	Света П.	-	-	-

Диаграмма 1. Оценка осознания детьми сказки.



Из диаграммы мы видим, что почти половина испытуемых (53 %) показала высокое осознание сюжета сказки, большая часть испытуемых (33 %) показала среднее осознание сюжеты сказки и лишь маленький процент испытуемых (7 %) показали низкий и очень низкий уровень осознания сюжета сказки. Таким образом, мы можем сказать, что в проверенной нами группе у детей хороший уровень осознания и понимания поступков героев сказки. Проводя наблюдения за общением дошкольников в учебной и свободной деятельности, можно прийти к выводу, что проведение сказкотерапии с детьми по снижению конфликтных ситуация способствует повышению общих положительных эмоций у детей и дальнейшего прогнозирования конфликтных ситуаций.

Таким образом преодоление конфликтов приобрело особую актуальность в настоящее время. Это проблема, которую часто мы не замечаем. К сожалению конфликты в настоящее время считаются нормой. Социальные перемены вызвали повышение эмоциональной напряженности во взаимоотношениях людей. Кроме того, истоки противоречий и столкновений проявляются в самой природе образовательного процесса. Уже в дошкольном возрасте у детей происходят столкновения со сверстниками, сопровождаемые острыми эмоциональными переживаниями. Несмотря на расширение границ исследований проблемы конфликтов у дошкольников, их преодолений, поиска путей и условий эффективного решения этой проблемы, остается недостаточно исследований в области педагогической науки. Этим объясняется неготовность воспитателей правильно строить отношения с воспитанниками в сложной жизненной ситуации.

Мы пришли к выводу, что разрешение конфликтной ситуации достигается путем налаживания взаимопонимания между детьми. Устраняя различные недоразумения, трения, несогласованности, взаимодействие между детьми достигается через установление осознанности. Существуют различные способы, помогающие понять другого человека. Метод интроспекции заключается в том, что ребенок ставит себя на место другого, а

затем в своем воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации. После того, как такая психологическая имитация внутреннего мира другого произведена, делается вывод о мотивах и внешних побудителях его поведения, целях и устремлениях. На основе результатов анализа строится взаимодействие со сверстником.

Поэтому существенными индивидуальными различиями в отношении ребенка к сверстникам, которые во многом определяют его состояние здоровья, положение среди других и, в конечном счете, особенности формирования личности, являются проблемные формы межличностных отношений: агрессия, обида, застенчивость.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. // Конфликтология. М, 1999.
2. Авдеева Н.Н. и др. Большой психологический словарь/ Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 1983.
3. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
4. Эльконин Д. Б. «Детская психология». — М., 2007.
5. Сказки для сказкотерапии. Сказка для дошкольников: «Колобок и Колобик» 2014.

Мартьянова Е.Е.,

студентка 3-го курса факультета дошкольного образования

Научный руководитель: Филиппова О.Г.,

д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства ЮУрГГПУ, г. Челябинск

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ И РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация. *Всем известная фраза «Речь ребёнка находится на кончиках его пальцев» никогда не потеряет свою актуальность. Молодым родителям всегда советуют уделять особое внимание мелкой моторике ребёнка, следствием такого внимания является успешное развитие его речевых способностей. Подробнее о связи физического развития и развития речи и их комплексном развитии в процессе игровой деятельности описано в данной статье.*

Ключевые слова: *игра, двигательная активность, физические способности, речевые способности, подвижная игра.*

С ранних лет ребёнок активно развивает свои физические способности: научается держать голову, сидеть, ходить и т.д. Чуть позже ребёнок учиться говорить и тому, как нужно играть. Все эти на первый взгляд разные виды деятельности неразрывной нитью связаны между собой. Во время игровой

деятельности развитие физических и речевых способностей может проходить невероятно эффективно, так как именно с помощью игровых действий уговорить ребёнка сделать что-то им нежеланное легче.

Связь физического и речевого развития очевидна и обусловлена физиологически: в головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движение пальцев рук, расположены очень близко. Чем меньше ребёнок, тем больше его желание исследовать мир вокруг него руками. Развивая мелкую моторику ребёнка, мы активизируем речевые центры, что неумолимо ведёт к развитию речевых способностей ребёнка.

Развитие физических способностей в игровой деятельности осуществляется посредством двигательной активности. Это понятие включает в себя необходимую сумму движений, производимых человеком в процессе его жизнедеятельности [1]. От природы ребёнок очень активный, он постоянно в движении. Если правильно направить этот поток энергии, то он принесёт ребёнку невообразимую пользу в ключе физического развития. К старшему возрасту ребёнок сильнее ощущает потребность в двигательной активности в связи с увеличением образовательных ситуаций, при которых ему чаще приходится находиться в сидячем положении. Именно поэтому именно в данном возрасте необходимо активно развивать именно эту сферу жизни ребёнка.

Цель занятий по развитию речевых способностей в детском саду – овладение ребёнком основ родного языка [2]. Но ребёнок дошкольного возраста – это не ученик в школе. Объяснить всё это ему будет чрезвычайно сложно. Именно поэтому речевое развитие через игровую деятельность может проходить довольно эффективно. Игра при развитии речевых навыков является ключевым элементом, так как игровая деятельность стимулирует определённые участки мозга, что побуждает ребёнка говорить активнее.

В старшем дошкольном возрасте основными направлениями для работы с ребёнком при развитии речевых способностей являются:

- расширение опыта,
- работа над пониманием речи,
- работа над мотивацией к речи,
- работа над произношением [3].

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Она всегда в том или ином виде присутствует в жизни дошкольника, а иногда раскрывает ему разные области жизнедеятельности людей. При помощи игровой деятельности ребёнок познаёт взаимоотношения людей, многому научается и всесторонне развивается.

В педагогической литературе специалисты указывают, что игра – это средство стимуляции психических процессов ребёнка, средство диагностики, коррекции и адаптации к жизни [4]. В игре происходит психическое развитие, социализация ребёнка, расширяется его кругозор и, что немаловажно, развиваются его речевые и физические способности. Всё это проходит успешно благодаря вариации видов игр, проводимых в стенах ДОО:

сюжетно-ролевые, игры-драматизации, подвижные, дидактические, пальчиковые, игры с переодеванием и т.д.

В отечественной педагогике подвижным играм придавалось большое значение. Их рассматривали как основу физического воспитания (работы Н.И.Пирогова, Е.Н.Водовозовой, П.Ф.Каптерева и др.), что обуславливает их активное использование в ДОО в настоящее время.

В настоящее время существует огромное количество подвижных игр. Далее, на примере конкретных подвижных игр, мы рассмотрим развитие двигательных и речевых навыков[5].

Таблица 1

Развитие двигательных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх

Название и ход игры	Физические навыки	Речевые навыки
«Карусель» Ход игры: Двигаться по кругу, держа шнур, завязанный с обоих концов. Увеличивать и уменьшать темп по ходу стихотворения, а также менять направления по команде педагога.	По ходу игры дети развивают ритмичность при смене темпа с ходьбы на бег и наоборот, упражняются в беге, ходьбе по кругу и построении в круг.	При помощи данной игры дети научаются согласовывать движения со словами и следовать командам педагога. Связано это со стихотворением и с обговоренной в нём сменой темпа движения.
«Мы весёлые ребята» Ход игры: На площадке проводится две черты. Задача детей – перебежать по сигналу с одной стороны на другую. В центре стоит водящий, его задача поймать детей, которые не успели перебежать за линию.	Цель данной игры – упражнять детей в беге по определённому направлению с уклонением.	В этой игре дети учатся выполнять движения по словесному сигналу. Также игра способствует активному речевому развитию ввиду наличия стихотворений, которые следует произносить в начале игры.
«Мышеловка» Ход игры: Дети делятся на две неровные группы – «мыши» и «мышеловка», образованная кругом. «Мышеловки» должны поймать «мышей», которые не успели по сигналу выбежать из круга.	Данная игра подразумевает упражнение в беге и приседаниях, построении в круг, ходьбе по кругу.	Основная задача игры – развитие выдержки и формирования умения согласовывать свои действия со словами. Игра направлена на активное развитие речи детей.

Из таблицы можно сделать вывод, что развитие физических способностей детей старшего дошкольного возраста направлено на закрепление уже имеющихся навыков (бег, прыжки, ходьба по кругу и т.д.), а также приобретение новых (бег с уклонением, бег в определённом направлении с уклонением). В развитии речевых способностей основная задача – соотнесение движений со словами, выучивание стихотворений для успешной игры, формирование умения действовать по сигналу педагога.

Также в этом возрасте активно идёт обучение новым словам и их переход в активный словарь детей.

Важно отметить неразрывную связь физического и речевого развития. Движение (физическая составляющая) может быть совершено только после словесного (речевая составляющая) сигнала. Но есть и такие подвижные игры, в которых ключевые слова игры могут быть произнесены только после определённого действия [6].

Разумеется, подвижные игры могут быть чётко направлены на развитие физических или речевых способностей по отдельности. Однако, подвижные игры, где комплексно развиваются обе эти составляющие, имеют своё преимущество. Как сказано выше, активно развивается умение соотносить слова с движениями. Это не только учит ребёнка закреплять значение уже известных ему слов посредством их выполнения (т.е. после слов «садись», «беги» и т.п. выполнять соответствующие действия), но и выстраивает определённый ассоциативный ряд для запоминания новых слов. Таким образом, пополняются словарный запас и активный словарь детей. Ещё одним преимуществом можно назвать стихотворения в игре. Они побуждают ребёнка повторять одни и те же слова из раза в раз для того, чтобы начать, выполнять и завершить игру правильно. Если в арсенале педагога есть достаточное количество таких игр, развиваться будет и память ребёнка, и его произношение, а также ребёнок научится логически правильно выстраивать свои планы.

Развивать физические и речевые способности можно разными путями. Однако комплексно это можно сделать при помощи разных видов игр. В подвижных играх наиболее явно виден данный процесс. Именно в таких играх ребёнок учиться действовать согласно речевым шаблонам игры, которые позже можно перенести на разные сферы жизнедеятельности. Также активно развиваются физические способности (выносливость, бег и т.д.), т.к. ребёнок очень много двигается. В дошкольном возрасте необычайно важно развивать эти способности комплексно, неотрывно друг от друга. Таким образом, в дальнейшей жизни ребёнку, игравшему в подобные игры, будет намного легче перенести жизненные трудности, т.к. он сможет находить схожести в разных видах деятельности и активно их использовать комплексно для достижения наилучшего результата.

Библиографический список

1. Адашкявичене Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду / Э.И. Адашкявичене. – М.: Просвещение, 2002. – 96 с.
2. Алтухова Н.Г. Научитесь слушать звуки / Н.Г. Алтухова. – СПб.: Речь, 1999. – 120 с.
3. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков / Е.А. Пожиленко. – М.: Луч, 2003. – 112 с.
4. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
5. Громова О. Е. Подвижные игры для детей ФГОС ДО / О.Е. Громова. – М.: Сфера, 2018. – 128 с.
6. Андреев И.Л. Игры, которых не знает Европа /И.Л. Андреев // Мир Психологии. – 1998. – № 4.

Медведева Н.С.,
студентка 1-го курса факультета дошкольного образования,
Научный руководитель: О.Г. Филиппова,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГПУ, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В данной статье планируется изучить интересы детей в изобразительной деятельности. Выявить особенности формирования умений дошкольников в художественной деятельности. Провести опрос среди детей и родителей. Разработать советы/рекомендации для педагогов.*

***Ключевые слова:** изобразительные умения, дошкольник, художественная деятельность.*

Во всём мире изобразительная деятельность является важнейшим фактором в формировании личности ребенка. Эта деятельность дарит детям радость познания творчества.

Основная задача обучения рисованию заключается в помощи дошкольникам познать окружающую действительность, развитию у них наблюдательности, воспитанию чувства прекрасного и обучении приемам изображения. Одновременно осуществляется основная задача изобразительной деятельности - формирование творческих способностей детей в создании выразительных образов различных предметов доступными для данного возраста изобразительными средствами.

Согласно ФГОС ДО Пункт 2.6 «Художественно-эстетическое развитие дошкольников предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, формирование элементарных представлений о видах искусства, реализация самостоятельной творческой деятельности детей.» [1].

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке данной проблеме уделяется большое внимание. Г.Г. Григорьева, Т.Н. Дронова, Т.Г. Казакова, Г.С. Швейко неоднократно указывали на необходимость обучения детей дошкольного возраста художественной деятельности в системе ДО. Большое значение придаётся теории и методике художественного воспитания дошкольников. Так считали В.Б. Косминская, Рут Мюллер, Фридрих Фребель, Ц. Шейтанов и др.

В настоящее время в России в условиях педагогического процесса уделяется недостаточное внимание искусству изобразительных умений. Некоторые его виды вынесены за рамки занятий в дошкольных учреждениях и практикуются в виде совместной или самостоятельной деятельности, что не способствует развитию основных умений детей дошкольного возраста.

В современной педагогике искусство изобразительных умений понимается как освоенные субъектом способы действий по передаче в виде наглядного образа предметов и явлений окружающей действительности, впечатлений, полученных в жизни, своего отношения к изображаемому. Для изобразительного искусства характерны произведения, эстетическая ценность и образность которых воспринимается чисто зрительно. [2].

Обучение детей младшего дошкольного возраста искусству изобразительных умений возбуждает выбор ребенка обучаться изобразительной деятельностью, инициативой, любознательностью, совершенствованием своих знаний, умений и навыков, самостоятельностью в своем любимом деле. Это создаёт основу для формирования разностороннего интереса.

Разносторонний интерес к изобразительной деятельности дает возможность детям присоединяться к различным видам изобразительной деятельности. Это определено тем, что в дошкольном возрасте еще рано судить о профессиональной направленности интересов, и ребенок должен познать свои силы в разных областях знания и видах деятельности. Но на фоне разностороннего интереса к изобразительной деятельности у отдельных детей могут выражаться и некоторые относительно устойчивые интересы. Так, использование нетрадиционных техник и приёмов обучения изобразительной деятельности является наиболее востребованным и эффективным средством изображения, включающим новые художественно-выразительные приемы создания художественного образа, композиции и колорита, позволяющим обеспечить наибольшую выразительность образа в творческой работе. Разнообразие предоставляемых детям изобразительных материалов, отход от традиционных, привычных способов создания рисунков, поиск новых творческих решений способствует развитию детского творчества, активности, воображения, интереса. Дети любят новизну, им интересно разнообразие материалов, в результате они получают успешный продукт деятельности.

Изучение, развитие интересов и склонностей детей к разным видам художественной деятельности – это основная задача педагогов в условиях дошкольной образовательной организации.

Мы изучили интересы детей в изобразительной деятельности, а также узнали, стремятся ли родители создать благоприятные условия для развития творческих способностей у своих детей. После чего мы сделали выводы, что 90% детей любят рисовать, из них 70% красками и 30% карандашами. 10% предпочитают лепить, нежели рисовать. У каждого ребёнка дома имеются инструменты для рисования, однако только 50% родителей отметили, что их дети занимаются изобразительной деятельностью дома, 30% сказали, что ребенок крайне редко испытывает желание рисовать, остальные 20% детей не рисуют дома. На просьбу ребёнка порисовать вместе с ним 40% сразу включаются в творческий процесс, 35% просят порисовать самому, 25% предлагают заняться этим в другой день. Проанализировав все ответы, можно

сделать вывод, что родители недостаточно уделяют времени для развития творческих способностей своих детей.

Основное значение художественной деятельности заключается в том, что она является средством эстетического воспитания. В процессе художественной деятельности создаются благоприятные условия для развития эстетического восприятия и эмоций дошкольника, которые постепенно переходят в эстетические чувства, содействующие формированию эстетического отношения к действительности и призывающие к благородным поступкам.

На основании имеющихся в педагогике представлений можно дать следующее определение художественной деятельности. Художественная деятельность – это форма деятельности человека или коллектива - создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего [3].

Особенности формирования умений детей младшего дошкольного возраста (3-4 года) в художественной деятельности заключаются в повышении восприимчивости к художественным произведениям, к некоторым элементам их художественной формы, например, к цвету, величине, фактуре предметов, развитию способности всматриваться, вслушиваться, анализировать предметы, явления, видеть в них общее и отличительное, быть внимательным. У детей становятся разнообразными реакции и на содержание произведения в целом, активно развивается подражание в простейших видах художественной деятельности, формируются новые интересы и потребности. Все это свидетельствует о наличии эстетического характера художественной деятельности младших дошкольников.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) происходит существенное развитие детского восприятия, его точности и дифференциальности. Вместе с тем эстетическое восприятие продолжает характеризоваться фрагментарностью; оно тесно связано с личным опытом ребенка, его интересами. У детей отчетливо проявляется стремление к творчеству, самостоятельному решению поставленной задачи в изобразительной деятельности. Дошкольники среднего возраста способны различать разные виды изобразительной деятельности, у них лучше развита память. Появляется интерес не только к процессу рисования, но и к результату своей работы. Они становятся способными сознательно добиваться выразительности образа в искусстве.

К концу старшего дошкольного возраста (5-7 лет) постепенно у детей формируется эмоциональная отзывчивость на различные выразительные средства в их сочетании, на простейшие художественные образы. Они начинают не только видеть, но и осознавать первоначальные эстетические качества в произведениях искусства. У старших дошкольников шире развит кругозор, они воспринимают большее количество информации, т. к. становятся усидчивее и внимательнее, значительно развита моторика рук. Формируется интерес к прекрасному в окружающей жизни.

Формирование изобразительных умений наиболее ярко просматривается у детей младшего дошкольного возраста, поскольку их художественная деятельность осуществляется посредством развития творческого потенциала, основанного на самовыражении, саморазвитии и сотрудничестве.

Для эффективности процесса формирования изобразительных умений у детей младшего дошкольного возраста нами был разработан перечень рекомендации по соответствующей теме:

1. Использование в работе с детьми разнообразных инновационных программ художественно-эстетической направленности;
2. Достижение состояния успешности, психологической защищенности детей;
3. Регулярное совершенствование педагогического мастерства на открытых занятиях, выступлениях, семинарах;
4. Создание совместно с детьми и родителями проектов по художественно-эстетическому развитию;
5. Регулярное проведение в ДОО смотров-конкурсов;
6. Активное вовлечение родителей к участию в образовательном процессе ДОО;
7. Создание в группе центра по художественно-эстетическому развитию.

Таким образом, художественно-эстетическое развитие - важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность. Реализуя полноценное эстетическое воспитание и развитие ребенка, ДОО обеспечивает в будущем становление такой личности, которая будет сочетать в себе духовное богатство, истинные эстетические качества, нравственную чистоту и высокий интеллектуальный потенциал.

Библиографический список

1. Сайт Федеральных государственных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс]<https://fgos.ru/>
2. Сокольникова, Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства [Текст]: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.М. Сокольникова. - М.: Академия, 2013. – 256 с
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002.

Новоселова В.Е.,
студентка 3-го курса факультета дошкольного возраста,
Научный руководитель: Филиппова О.Г.,
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики
и психологии детства ЮУрГГПУ г. Челябинск

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье рассматривается влияние гендерных стереотипов на индивида. Разработаны психолого-педагогические условия для педагогов и родителей, влияющие на эффективность гендерного воспитания детей дошкольного возраста.*

Ключевые слова: *гендер, пол, семья, дошкольный возраст.*

На современном этапе развития общества вопросы гендера весьма актуальны. Актуально все: от гендерного воспитания до гендерного неравенства.

Для анализа данных вопрос возникает необходимость разделения понятий «гендер» и «пол». Термин «гендер» трактуется как спектр характеристик, относящихся к маскулинности и фемининности. Другими словами, не что иное, как социальные роли, которые ожидаются от мужчин и женщин. Понятие «пол» в свою очередь определяется как каждый из двух генетически и физиологически противопоставленных разрядовживых существ (мужчин и женщин, самцов и самок), организмов.

Анализируя эти два понятия, мы можем утверждать, что понятие гендера затрагивает психические, культурные и социальные различия, а понятие пола - только физические различия. Гендер (социальный пол) в широком понимании не обязательно совпадает с биологическим полом индивида, с его или её полом воспитания.

Осознание гендерной принадлежности, переживание и принятие своей гендерной идентичности является основой субъективности человека, системообразующим фактором построения социальных отношений. Источником первичной гендерной социализации является семья. Гендерноевоспитания, какправило, совпадаетсполого ребёнка. Однако в современном обществе так происходит не всегда.

Современное общество столкнулось с проблемой преодоления гендерных стереотипов. Благодаря гендерным стереотипам в сознании людей укрепляется и передается из поколения в поколение образ поведения мужчины и женщины, который является в обществе свойственным «настоящему мужчине» и «настоящей женщине» [1]. Иными словами,они отражают то, что в данное время в данном обществе считается свойственным мужчине, а что женщине. Данные представления формируются в конкретном обществе и культуре, на основе существующих стереотипах женственности и мужественности, которые отражают взгляды людей на роли, которые каждый

из полов должен играть в обществе, способы поведения мужчины и женщины, а также их моральные качества и др.

В повседневной жизни гендерные стереотипы помогают человеку быстро ориентироваться в обыденных ситуациях, оценивать, как собственные поступки, так и поступки других, закрепляют нравственные реакции на определенные события и действия людей, позволяют сконцентрироваться на более сложных задачах. Однако в нестандартной ситуации, данные стереотипы могут нести негативный характер, препятствуя человеку превзойти существующие устойчивые представлениями и оценить ситуацию независимо от них.

Как было сказано выше, источником первичной гендерной социализации является семья. Гендерные стереотипы формируются на неосознанном уровне еще в детстве под влиянием передаваемых в процессе воспитания традиций, родительских представлений и моделей их поведения. Что впоследствии влияет на внутренний и внешний моральный облик человека на протяжении всей его жизни, так как гендерные стереотипы проявляются во всех сферах жизни человека: самосознании, межличностном общении, межгрупповом взаимодействии.

Самое раннее представление о своей половой принадлежности происходит у ребенка в полтора года. С возрастом развивается гендерная идентичность. Осознание ребенком своего гендера процесс многосторонний. Во многом гендерная идентичность закладывается родителями. В дошкольном возрасте под влиянием взрослых ребенок учится определять пол других людей по одежде, причёске, чертам лица. К 6-7 годам дети осознают необратимость половой принадлежности, то есть что физический пол остается неизменным, что сопровождается усилением половой дифференциации поведения и установок [2].

Социокультурный подход предполагает, что различия между полами формируются обществом. В российском обществе все еще бытуют такие гендерные стереотипные формулировки как «мужчины не плачут», «ты же девочка» и т. п. Девочкам и мальчикам обществом предписываются определённые цвета, так, например, розовый ассоциируется с женским цветом, а голубой с мужским. Общество разделяет и хобби, и игрушки, и одежду по двум категориям: «для девочек» и «для мальчиков». Нередко предписываются и определенные качества личности, например, «девочка должна быть тихой и скромной». Впоследствии сформированные еще в дошкольном возрасте гендерные стереотипы становятся причинами внутренних конфликтов личности.

Влияние гендерных стереотипов приводит к невозможности выражения своих истинных эмоций, не реализации своего творческого и личностного потенциала, социальным конфликтам, внутриличностным конфликтам. Гендерный стереотип закрепления социальных ролей оказывает решающее влияние на возникновение гендерных конфликтов. Негативная сторона усвоения гендерных стереотипов состоит в том, что они могут тормозить личностное развитие человека, искажая его социальное сознание. Таким образом, необходимо проведение работы по гендерному просвещению с

целью расширения сознания каждого индивида, предоставления личности больших возможностей самоактуализации, права выбора своего стиля жизни, творческого подхода к собственной жизни[3].

Исходя из этого в последние тридцать лет на территории стран западной цивилизации укрепилась теория гендерного равенства, благодаря которой западный мир постепенно избавляется от гендерных стереотипов и уравнивает в правах женщин и мужчин.

Однако полное отсутствие внимания к гендерным различиям и особенностям гендерной социализации в детских возрастах способствует формированию «бесполой» личности, что трансформирует глубинные основания субъективного самосознания, приводя к личностному кризису в старших возрастах.

Также на фоне данных социальных изменений меняются и внутренние позиции детей: девочки теряют свою «женственность», проявляют агрессию и грубость, а мальчики становятся более мягкими и ранимыми. У детей теряется культура поведения по отношению к противоположному полу.

Исходя из всего вышесказанного, нами были предложены следующие психолого-педагогические условия для педагогов и родителей, влияющие на эффективность гендерного воспитания детей дошкольного возраста:

- необходимо больше обращать внимания на то, что ребенок чувствует, позволять выражать свои эмоции открыто независимо от его пола. Не проявлять негативное отношение к слезам мальчиков и проявлению ими других эмоций;

- необходимо больше обращать внимания на то, что нравится ребенку. Это способствует дальнейшей творческой и личностной реализации индивида;

- подавать личный пример поведения как женщины или мужчины;
- преодолевать разобщенность между детьми противоположного пола;
- не отказывать ребёнку в доступе к тем занятиям, которые ему интересны, из-за гендерных стереотипов;
- необходимо прививать ребенку общечеловеческие ценности;
- не употреблять гендерные стереотипные фразы (например, «ты же мальчик», «ты же девочка»).

В заключении хочется сказать, что ребенок вырастет гармоничной личностью, если родители не будут «вписывать» его в определенные общественные рамки. Наиболее эффективным будет проведение просветительских работ не только с детьми дошкольного возраста, их родителями и с педагогами, но и внедрение гендерного подхода во все сферы жизнедеятельности социума.

Библиографический список

4. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 320 с.
5. Клёцина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. - СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. - 92 с.
6. Клёцина И.С. Гендерная идентичность и права человека / ред. Малинова О.Ю. и Сунгурова А.Ю. СПб.: Норма, 2005.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО
И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НОВАТОРСТВО

Сборник научно-методических статей

*Под научной редакцией
д-ра пед. наук, доцента О. Г. Филипповой*

ISBN 978-5-6044620-1-0

ISBN 978-5-6044620-1-0



9 785604 462010

Подписано в печать 28.08.2020.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 10,00.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman суг.

Печать лазерная. Тираж 100 экз. Заказ № 2617/20.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»

Тел. +7 351 215-04-15; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»

454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а

Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: printmed@inbox.ru