МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»

Институт педагогики и психологии
Кафедра психолого-педагогического, дошкольного и начального образования

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы III Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов
системы образования, молодых ученых, студентов и обучающихся
(Бийск, 28 апреля 2022 г.)



Бийск – 2022
АГГПУ им. В.М. Шукшина

Об издании

ББК 74.0 + 88.41
УДК: 159.9 (063) + 37.0 (063)

Издается по решению кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования АГГПУ имени В.М. Шукшина

Редакционная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент М.В. Папина (отв. ред.);
кандидат педагогических наук, доцент Л.Н. Кузнецова;
кандидат педагогических наук, доцент Г.С. Петрищева;
кандидат педагогических наук, доцент И.Н. Чичканова.

П 86 **Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в пространстве образования**: Материалы III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы образования, молодых ученых, студентов и обучающихся (Бийск, 28 апреля 2022 г.) / Отв. ред. М.В. Папина. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2022. – 339 с. – 1 CD-R. – ISBN 978-5-85127-970-6. – Сист. требования : IntelPentium 500 GHz и более; 256 МБ ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – Текст: электронный.

В издании опубликованы материалы участников III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы образования, молодых ученых, студентов и обучающихся, проходившей в г. Бийске в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В.М. Шукшина 28 апреля 2022 г.

ISBN 978-5-85127-970-6

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и авторских норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2022
© Авторы, 2022

Содержание

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 13
Алябьева Е.В., Столлер Т.А. 13
Внутришкольная система повышения квалификации педагогических работников МБОУ «СОШ №17» 13
Баранова Ю.Н., Макарова О.Б. 16
Развитие познавательной активности обучающихся на базе учебно-опытного участка городской школы 16
Бенеш Н.И. 19
Педагогическое сопровождение групповой работы на уроках русского языка 19
Берестова Н.Н., Павлушина В.В., Хомягина Т.А. 27
Театрализованная деятельность как средство развития эмоционального благополучия у детей старшего дошкольного возраста 27
Бондарева Л.А., Санькова С.В. 29
Сказкотерапия как эффективный метод психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников и младших школьников 29
Гаврюшкина М.Ю. 32
Изучение химии в условиях смешанного обучения 32
Гостева М.О. 36
Система формирования у младших школьников навыка чтения как навыка функциональной грамотности на уроках литературного чтения в 3 классе 36
Грамотина Е.А. 40
Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках профильного труда 40
Жудро М.М., Селезнева С.В., Сухан Ю.С. 43
Использование потенциала учреждений образования для подготовки детей к жизни в цифровом обществе 43
Землянухина Е.В., Евсеева В.А. 47
Организация педагогической работы с детьми с нарушениями слуха в общеразвивающей группе образовательного учреждения 47

Зырянова К.А., Петрищева Г.С. 50
Формирование исследовательских умений младших школьников при изучении окружающего мира с использованием обучающей платформы ГлобалЛаб 50
Карташова Д.Е. 53
Развитие орфографической зоркости младших школьников с применением цифровых технологий 53
Костюченко Я. 56
Игра как средство обучения старших дошкольников 56
Кошкарова Е.С. 63
Наставничество как форма сопровождения процесса развития профессиональных компетенций молодых педагогов дошкольной образовательной организации 63
Кривощекова И.С. 65
Теоретические основы научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов образовательной организации 65
Кузнецова Л.Н. 67
Сопровождение родителей в патриотическом воспитании детей 67
Кузовлева П.В. 71
Предупреждение конфликтов в подростковой среде посредством тренинга 71
Кукоева Н.В. 73
Формирование у детей дошкольного возраста экологической культуры посредством внедрения проекта «Эколята-дошколята» 73
Кустова Г.Н. 76
Психолого-педагогическое сопровождение одарённых и высокомотивированных обучающихся в рамках модели формирования умений самообразовательной деятельности 76
Ларионова Д.А., Казарцева Т.А. 79
Эффективные медиативные формы и методы в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья 79
Максимова С.Е., Гаврутенко Т.В. 82
Педагогический класс как определяющая ступень в профессиональном самоопределении старших школьников 82

Манохина А.В., Папина М.В.....85
К вопросу о роли диалога и диалогического мышления в развитии младшего школьника 85
Медникова П.....89
Функции и роль книжной иллюстрации в организации восприятия литературных произведений дошкольниками.....89
Мерзлякова А.В. 94
К вопросу о формировании регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе работы над орфографическими ошибками 94
Мосина О.А.....97
Развитие логического мышления младших школьников посредством дидактических игр 97
Новичкова С.В. 100
Система работы с молодыми педагогами в дошкольной образовательной организации как условие развития кадрового потенциала 100
Обухов С.А. 103
Структура урока по адаптивной физической культуре в соответствии с ФГОС в коррекционной школе 103
Пестерева Н.Ю.....105
Главные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в условиях предшкольной подготовки в рамках реализации ФГОС 105
Петрова В.А. 107
Обучение ребенка способам выражения гнева 107
Попова О.В., Попов Д.В., Аксютина Е.А. 110
Управление объединением образовательных организаций: психологическое сопровождение в условиях неопределенности.....110
Пятунина О.И., Шубина О.А. 114
Синквейн на уроках биологии как прием систематизации знаний и контроля результатов обучения 114
Савинова Н.В. 117
Коррекция письменной речи обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях 117

Семинякина С. 120
Система работы по приобщению дошкольников к читательской деятельности средствами уголка книги....120
Сергеева А.С. 123
Развитие коммуникативных умений первоклассников во внеурочной деятельности...123
Старикова Е.С., Шубина О.А. 128
Методические основы проведения экскурсии с детьми старшего дошкольного возраста на пожарно-тактические учения 128
Уткина О.С....131
Организация проектной деятельности первоклассников при изучении окружающего мира....131
Худякова Д.И. 134
Система формирования коммуникативных умений дошкольников в процессе организации театрализованной деятельности 134
Черемнова О.В. 139
Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном учреждении 139
Чичканова И.Н., Рябова Е.В. 141
Математическое образование как средство формирования логических умений младших школьников с задержкой психического развития 141
Яковлева Н.В. 145
Профессионально-значимые качества личности студентов специальности «Экономика и бухгалтерский учет»....145
РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 148
Бартули Е.Н., Юношева И.В. 148
Патриотическое воспитание в процессе физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками 148
Бердникова М.С. 151
Обучение дошкольников описательным рассказам в дидактических играх....151
Ботова З.Л. 153
Развитие основ изобразительной деятельности у детей третьего года жизни в условиях Дома ребенка 153

Бочарова А.А. 156
Развитие эстетических чувств детей старшего дошкольного возраста посредством художественной деятельности 156
Волик М.С. 159
Гигиена голоса 159
Воробьева А.А., Пастухова С.В. 162
Рука – это инструмент всех инструментов 162
Галицкая Т.В. 164
Адаптации первоклассников в процессе обучения на уроках 164
Госниц Л.Н., Лобыгина О.Ю., Туктарова С.В. 168
Обмен опытом по теме «Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста через интеграцию разных видов искусства» 168
Дежурова А.С. 171
Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира в дидактических играх 171
Десяткова Н.В. 174
Специфика логопедической работы с детьми первого уровня речевого развития 174
Дмитриева Ю.Ю. 178
Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с разными профессиями в условиях сюжетно-ролевой игры 178
Добрынина Е.В. 179
Нарушение фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием 179
Долганова Е.А. 182
Формирование коммуникативных умений старших дошкольников в проектной деятельности 182
Доронина Ж.В., Артищева В.В., Ребрикова Т.Л., Симонова М.Ю. 186
Методы, приемы и средства обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: богатство и разнообразие, целесообразность и эффективность в начальной школе 186
Дремова К.А. 189
Физкультурные досуги как средство формирования физкультурно-оздоровительной деятельности у дошкольников 189

Дуплинская В.А. 192
Использование игр в логопедической работе с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием....192
Дуплинская О.С. 195
Формирование вычислительных умений в проектной деятельности....195
Журавлева Е.Х. 198
Формирование навыков общения у дошкольников в процессе использования конструктивных игр 198
Затеева Л. А. 201
Развитие репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников на основе художественной литературы....201
Иванова В. В. 204
Формирование представлений о малой родине у детей среднего дошкольного возраста 204
Казанцева А.А., Медведева Л.С. 207
Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в рамках реализации ФГОС детей дошкольного возраста....207
Казанцева И. В. 210
Развитие мелкой моторики кистей рук старших дошкольников посредством пальчиковых игр и упражнений....210
Карпунина Д.С. 213
Познавательное развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС 213
Кнуренко А. Д. 215
Формирование гуманных чувств у детей младшего школьного возраста на уроках 215
Коваленко Н.В. 218
Особенности работы по преодолению заикания у детей старшего дошкольного возраста....218
Колесникова С. Н. 222
Нарушения произносительной стороны речи у дошкольников 222
Кондратюк Л.И. 225
Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста посредством творческого конструирования....225

Кривцова Т.В. 228
Организация работы с детьми раннего возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном образовании....228
Куликова Е.С. 231
Развивающие игры как средство развития личности детей....231
Курлова Л. Ю.....234
Влияние устного народного творчества на речевое развитие детей 2-3 лет....234
Лежнина Е.Г., Маликова Е.В. 237
Педагогическое содействие позитивной социализации дошкольников в условиях ФГОС 237
Маничева Г.А.....239
Формирование первичных компетенций финансовой грамотности детей 5-6 лет на базе дошкольного образовательного учреждения 239
Морозова А. В.....242
Обучение младших дошкольников слушанию русских народных сказок 242
Найденова А.Е. 245
Проектная деятельность как средство развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения....245
Неверова О.А. 248
Формирование словарного запаса у детей раннего возраста посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок 248
Немтинова А.В. 251
Использование игр в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи 251
Неретина Е. В. 254
Использование оздоровительной гимнастики в процессе формирования здорового образа жизни у старших дошкольников 254
Оленева Е. Ю. 257
Опыт работы по формированию сенсорных способностей детей раннего возраста 257
Осипова А. Я.....260
Взаимодействие ДОУ и семьи по нравственно-патриотическому воспитанию 260
Панова А. С.....262

Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования вычислительных умений младших школьников 262
Паринова Л. Г. 265
Хороводная игра как средство гармоничного развития ребёнка дошкольного возраста 265
Петрова С. М. 268
Сказка как средство воспитания духовно-нравственных качеств личности ребёнка ... 268
Побежимова Л. В., Пашкова В. Е. 270
Психолого-педагогическое сопровождение в музыкальной деятельности дошкольника 270
Поклонова Е.А., Сидоркина С.Ю., Сайфуллина А.В. 274
Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативного развития дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО 274
Полякова И.М. 277
Выявление перспективных направлений развития ДОО для психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях реализации ФГОС ДОО 277
Рудофилова С.А. 280
Обучение младших школьников творческим пересказам на уроках литературного чтения 280
Рябушко Н.С. 283
Организация коммуникативного развития обучающихся на уроках иностранного языка 283
Салбашева Л.Ю. 286
Формирование познавательных (логических) универсальных учебных действий младших школьников при решении текстовых задач 286
Серебрякова А.А. 289
Обучение младших школьников анализу стихотворений на уроках литературного чтения 289
Солонина И.Е., Шумаева Е.В. 292
Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса в условиях реализации ФГОС дошкольного образования 292
Сорокина Н.Л. 295
Проблема обучения нотной грамоте детей старшего дошкольного возраста 295

Сысоева Т.С. 297
Конструирование как средство всестороннего развития детей дошкольного возраста 297
Теплоухова А. В. 300
Развитие диалогической речи старших дошкольников в проектной деятельности 300
Тишина Е.С. 303
Экологическое воспитание дошкольников на примере исследовательской деятельности по выращиванию растений в комнатных условиях 303
Тюнина Е.Е. 306
Развитие морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста в дидактических играх 306
Федак И.В. 309
Организация работы по патриотическому воспитанию в ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО 309
Фролова Н.Е. 312
Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста на основе сюжетной картины 312
Чекмарева Е.Н. 315
Дидактические игры и игровые упражнения как средство формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста 315
Чепрасова А.И., Чеботарёва Л.М. 318
Воспитание экологической культуры дошкольников посредством музейной педагогики в ДОУ 318
Чилина К.В. 321
Развитие речи младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку 321
Чуркина А.С. 324
Обучение детей старшего дошкольного возраста аппликации 324
Шарабарина Е.В. 327
Развитие любознательности младших школьников на основе фенологических наблюдений 327
Шевченко Н. Г., Копытова О. В. 330
Театрализованная деятельность как средство развития речи у детей среднего дошкольного возраста 330

Шепеленко Л.Г. 333
Формирование экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста через проектную деятельность.....333
Щербак Н. И. 336
Дыхательная гимнастика как основной вид здоровьесберегающих технологий для детей дошкольного возраста 336

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Алябьева Е.В.
(заместитель директора по УВР «СОШ №17», Бийск, Россия);
Столлер Т.А.
(директор, МБОУ «СОШ №17», Бийск, Россия)

Внутришкольная система повышения квалификации педагогических работников МБОУ «СОШ №17»

Аннотация. В условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты возникает объективная потребность в повышении профессиональной компетентности педагога. Эту задачу можно решать за счет разных форм повышения квалификации учителей. Сегодня актуальной становится внутришкольная система повышения квалификации как одна из составляющих профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: внутришкольная система повышения квалификации педагогических работников; педагогический совет, творческие группы педагогов.

Школа – это живой организм, который развивается и существует в соответствии с требованиями времени, новыми веяниями, возникающими в жизни общества, в образовании. Педагоги, работающие в школе, должны быть в курсе всего нового, что происходит в образовании.

Поэтому и возникает потребность в создании внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников. Внутришкольная система повышения квалификации обеспечивает соответствующую теоретическую и методическую уровни подготовки, обеспечивает внедрение педагогических новаций в образовательный процесс.

Функции внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников:

- развивающая – направлена на непрерывное обогащение педагогов новыми знаниями;
- стимулирующая – направлена на педагогический поиск в образовании;
- интегративная – направлена на объединение всех участников образовательного процесса для достижения цели.

Цель внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников – создание условий для профессионального роста педагогов, для непрерывного профессионального развития личности педагога.

К **основным задачам** внутришкольного повышения квалификации педагогических работников в МБОУ «СОШ №17» относятся следующие:

- выявить профессиональные дефициты учителей;
- разработать формы, методы и средства повышения квалификации педагогических работников;
- создать условия для овладения необходимым материалом по теме;
- смотивировать педагогов на обобщение и распространение приобретенного опыта.



Рисунок 1. Модель внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников

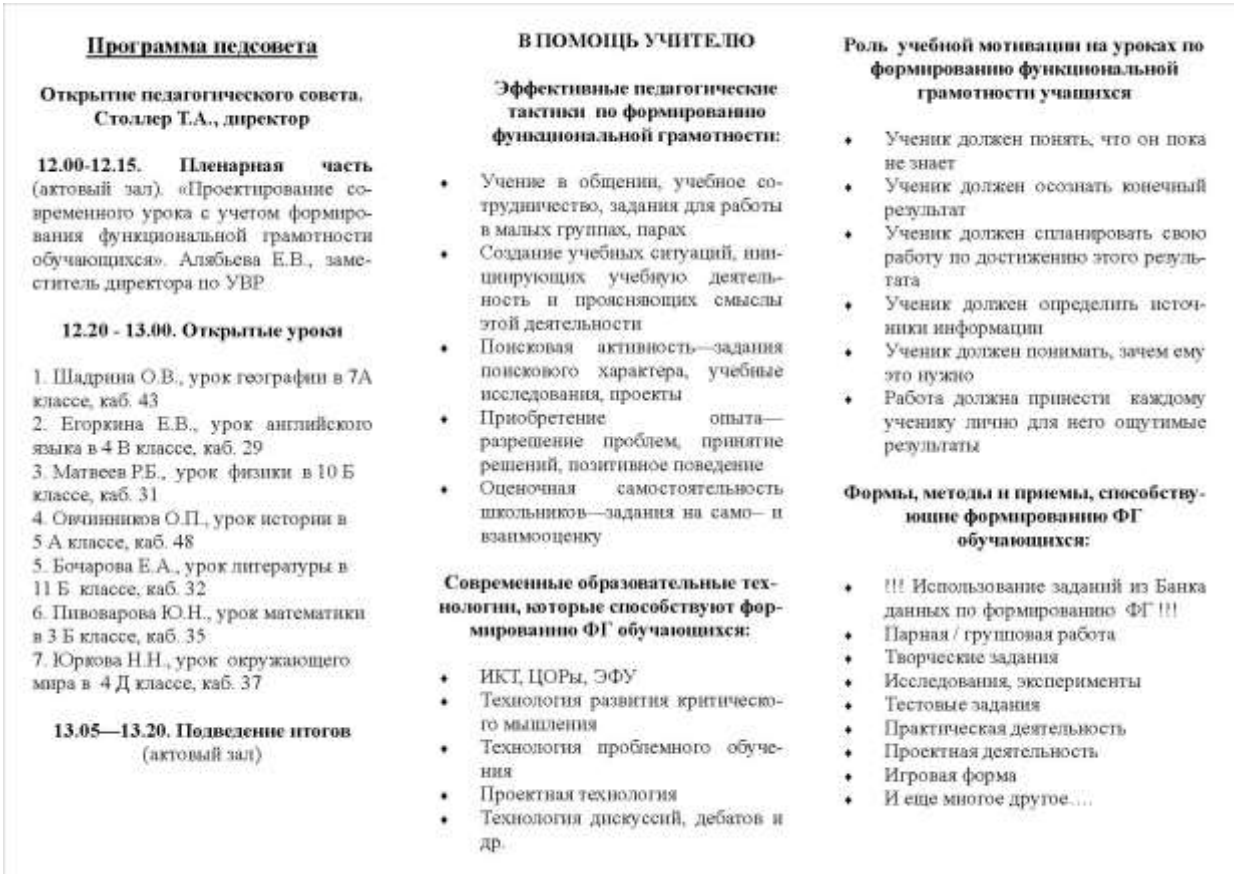
Внутришкольная система повышения квалификации педагогических работников должна сочетаться с внешними ресурсами, способствующими также повышению уровня профессионального мастерства педагогов. К этим ресурсам мы можем отнести курсы повышения квалификации (очные, заочные, очно-заочные), стажерские практики, вебинары, семинары и мн. др.

Успешное функционирование внутришкольной системы повышения квалификации педагогических работников непосредственно определяется следующей нормативно-правовой базой: Положением о внутришкольном повышении квалификации педагогических работников МБОУ «СОШ №17», Планом – графиком внутриучрежденческого контроля, Планом методической работы, Планом мероприятий по повышению профессионального уровня педагогических работников МБОУ «СОШ №17» на текущий учебный год.

Одна из эффективных форм повышения квалификации педагогических работников – **школьный педагогический совет**.

Обычно на учебный год планируется два тематических педсовета. Темы педсоветов определяются в соответствии с методической темой школы, а также исходя из профессиональных дефицитов учителей. Хочется отметить, что ведется серьезная подготовка к проведению педсовета. Разрабатывается Программа, в которой указаны не только место и время проведения педсовета, но и, в качестве памятки, размещен теоретический материал по теме педсовета. Считаем, что после каждого методического мероприятия педагоги должны уносить с собой полезную информацию, которую они осмыслят, запомнят и будут использовать в своей дальнейшей работе; информацию, которая будет способствовать их профессиональному росту и совершенствованию методической грамотности.

Педагогический совет состоит из пленарной части, на которой представляется теоретический материал, и практической части, которая включает в себя работу нескольких секций (это могут быть открытые уроки, мастер-классы, доклады, семинары-практикумы и мн.др.).



Программа педсовета

Открытие педагогического совета. Столлер Т.А., директор

12.00-12.15. Пленарная часть (актовый зал). «Проектирование современного урока с учетом формирования функциональной грамотности обучающихся». Алябьева Е.В., заместитель директора по УВР

12.20 - 13.00. Открытые уроки

1. Шадрина О.В., урок географии в 7А классе, каб. 43
2. Егоркина Е.В., урок английского языка в 4 В классе, каб. 29
3. Матвеев Р.Б., урок физики в 10 Б классе, каб. 31
4. Овчинников О.П., урок истории в 5 А классе, каб. 48
5. Бочарова Е.А., урок литературы в 11 Б классе, каб. 32
6. Пивоварова Ю.Н., урок математики в 3 Б классе, каб. 35
7. Юркова Н.Н., урок окружающего мира в 4 Д классе, каб. 37

13.05—13.20. Подведение итогов (актовый зал)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

Эффективные педагогические тактики по формированию функциональной грамотности:

- Учение в общении, учебное сотрудничество, задания для работы в малых группах, парах
- Создание учебных ситуаций, инициирующих учебную деятельность и проясняющих смыслы этой деятельности
- Поисковая активность—задания поискового характера, учебные исследования, проекты
- Приобретение опыта—разрешение проблем, принятие решений, позитивное поведение
- Оценочная самостоятельность школьников—задания на само– и взаимооценку

Современные образовательные технологии, которые способствуют формированию ФГ обучающихся:

- ИКТ, ЦОРы, ЭФУ
- Технология развития критического мышления
- Технология проблемного обучения
- Проектная технология
- Технология дискуссий, дебатов и др.

Роль учебной мотивации на уроках по формированию функциональной грамотности учащихся

- Ученик должен понять, что он пока не знает
- Ученик должен осознать конечный результат
- Ученик должен спланировать свою работу по достижению этого результата
- Ученик должен определить источники информации
- Ученик должен понимать, зачем ему это нужно
- Работа должна принести каждому ученику лично для него ощутимые результаты

Формы, методы и приемы, способствующие формированию ФГ обучающихся:

- !!! Использование заданий из Банка данных по формированию ФГ !!!
- Парная / групповая работа
- Творческие задания
- Исследования, эксперименты
- Тестовые задания
- Практическая деятельность
- Проектная деятельность
- Игровая форма
- И еще многое другое....

Рисунок 2. Пример программы педсовета

Еще одна из актуальных внутришкольных форм повышения квалификации педагогов, которая успешно осуществляется в МБОУ «СОШ №17» – это **работа творческих групп**. Творческая группа – модель педагогического сообщества, которая отражает все сферы деятельности учителя: методическую подготовку к урокам и внеклассным мероприятиям, консультации по использованию ИКТ, самообразование, участие в экспериментальной работе и профессиональных конкурсах, руководство проектной работой школьников и создание ЦОР.

Важно, что работая в рамках творческих групп, педагоги осуществляют взаимное консультирование с целью ликвидации затруднений в педагогической деятельности.

В текущем учебном году в школе функционирует несколько групп по интересам:

1 группа – «Освоение образовательной платформы «Сферум»;

2 группа – «Освоение и внедрение навыков функциональной грамотности обучающихся»;

3 группа – творческая группа учителей начальных классов – «Использование ЭФУ в образовательном процессе»;

4 группа – творческая группа по освоению новых ЦОР.

Активное участие педагогов во внутришкольной системе повышения квалификации способствует повышению уровня профессионального мастерства, методической грамотности педагогов школы; результативному участию в конкурсах профессионального мастерства различного уровня.

Литература

1. *Чуракова, Р.Г.* Организация методической работы в условиях введения стандарта второго поколения. / Р.Г. Чуракова. – Москва: Академкнига/Учебник, 2013. – С. 33-38.

2. *Чуракова, Р.Г.* Внутренняя система оценки качества образования. / Р.Г. Чуракова. – Москва: Академкнига/Учебник, 2015. – С. 51-53.

Баранова Ю.Н.
(учитель биологии, МБОУ СОШ №11, Новосибирск, Россия)
Макарова О.Б.
(доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия)

Развитие познавательной активности обучающихся на базе учебно-опытного участка городской школы

Аннотация. В статье говорится о роли учебно-опытного участка в развитии познавательной активности школьников. Школьный учебно-опытный участок представляет собой отличную площадку для мотивации учащихся к самостоятельному изучению биологических наук, осуществлению исследовательской деятельности.

Ключевые слова: формирование познавательной активности, школьный учебно-опытный участок, внеурочные занятия на школьном учебно-опытном участке.

Школьный предмет «Биология» обеспечивает формирование личностных и метапредметных результатов через две главные линии развития. Первая линия знакомит обучающихся с целостной картиной мира (развивается умение объяснять мир с биологической точки зрения), помогает развитию познавательных универсальных учебных действий. Благодаря ей происходит формирование системы научных знаний о живой природе, первоначальных систематизированных представлений о биологических объектах. Вторая линия обеспечивает формирование оценочного, эмоционального отношения к миру, способствует личностному развитию ученика [4]. С ней связаны такие задачи предмета, как формирование основ экологической грамотности, защиты здоровья людей в условиях быстрого изменения экологического качества окружающей среды. Среди основных средств формирования универсальных учебных действий выделяют: учебное сотрудничество; совместную деятельность; разновозрастное сотрудничество; проектную деятельность обучающихся как форму сотрудничества и другие средства. Общеизвестно, что для успешной познавательной деятельности нужна хорошая мотивация, чтобы добиться успеха, т.е. ребенок должен хотеть учиться самостоятельно. Но, часто, содержание учебной деятельности не совпадает с мотивом, и со временем мотив теряет свою актуальность.

Изучение биологии способствует развитию у обучающихся учебно-познавательных мотивов и приобретению опыта исследовательской деятельности. Активное участие школьников в исследованиях предполагает наличие мотивационного компонента, творческого похода и ответственного отношения к деятельности, желание овладеть новыми компетенциями. При этом учащийся становится субъектом деятельности, полноправным участником образовательного процесса [2]. Качественно выполненная исследовательская работа способствует появлению у школьника чувства удовлетворенности. В том случае, если его труд признается общественно полезным и

важным, то у школьника формируется чувство ответственности, собранности, развивается умение грамотно распределять свое время и иные ресурсы [1]. Одним из первых проблемой определения понятия «исследовательские умение» занялся

В. Успенский, который считал, что исследовательское умение является способностью, позволяющей вести самостоятельное наблюдение, выполнять опыты, решать исследовательские задачи. А. Иодко называет исследовательские умения системой интеллектуальных и практических умений учебного труда, необходимых для самостоятельного выполнения исследования или его части.

Таким образом, в теории обучения естественных дисциплин сформировалось мнение, что исследовательские умения – это умение использовать тот или иной метод исследования для решения определенной проблемы или исследовательского задания [4].

Сегодняшние выпускники общеобразовательной школы должны не только знать, но и уметь добывать необходимые знания в процессе обучения посредством исследовательской деятельности. Достижение метапредметных результатов обучения ориентирует весь процесс образования не только на передачу знаний основных наук, представленных в содержании учебных предметов, но и на формирование у школьников умений и навыков, их получения, и манипулирования ими, что позволит личности реализовать свой творческий потенциал. В теоретических и практических исследованиях последних лет акцентируется внимание на изучении новых, личностно-деятельностных подходов к реализации процесса обучения. Педагогам при обучении школьников необходимо использовать методы, способствующие развитию творческой и познавательной активности учащихся.

Получение образования в области биологии формирует у школьников общеучебные, экономические, агрономические исследовательские умения. Основой для организации данной работы может быть учебно-опытный участок. Для получения высоких образовательных результатов и развития у учащихся исследовательских умений необходимо не только проведение уроков в условиях учебного класса, но и реализация учебных исследований на базе школьного учебно-опытного участка. Выбор темы должен быть «продиктован» внутренним интересом и потребностью исследователя, а не «навязан» учителем или родителем. Учебно-опытный участок является основным местом проведения исследований. Процесс совместной работы учащихся и педагога включает ряд этапов, таких как: выбор темы, постановка задач, подбор методов, сбор информации, исследование, обработка, анализ, оформление выводов и отчёта. Продукт исследовательской деятельности может быть представлен в разных видах: отчетах, проектах, на выставках, конференциях. Учебное исследование на учебно-опытном участке должно мотивировать учащихся и развивать познавательные интересы к изучению живой природы. Кроме того, в процессе исследовательской деятельности у учащихся формируются следующие умения: находить творческое, нестандартное решение проблемы; наблюдать, отбирать и классифицировать материал; готовить собранный материал для представления другими учащимся, педагогам на конференциях, конкурсах.

Главными направлениями деятельности учащихся на пришкольном учебно-опытном участке являются выращивание растений и наблюдение за их ростом и развитием, проведение различных опытов. На основании полученных результатов обучающиеся совместно с учителем-предметником имеют возможность написания рефератов и исследовательских работ, которые можно представить не только в стенах школы, но и на районных и городских форумах.

Для формирования исследовательских умений школьников нами была разработана система внеурочных (экскурсии, коллекционирование, опытнические работы и т.д.) и урочных занятий, в ходе которых проводилась теоретическая подготовка к работе на пришкольном участке и исследовательская работа на участке. Важно, чтобы учащиеся могли экспериментировать на участке: создавать миниатюрные природные зоны своего края, декоративные уголки, альпийские горки и т.д. [3].

Нами были разработаны внеклассные занятия: «Зеленые фильтры», «Влияние света на всхожесть семян», «Птицы за моим окном». Достоинство такой формы работы состоит в том, что педагог не ограничен временными рамками урока и строгим следованием изучаемой темы, при этом школьники получают возможность расширить и углубить свои знания, а также приобрести практические навыки. Также были разработаны и проведены уроки («Цветок. Плоды», «Биологическое путешествие», «Вегетативное размножение растений», «Органы растений. Корень». «Жизненные формы растений», на которых учащиеся осваивали учебный материал с привлечением знаний, полученных в ходе наблюдения на опытном участке. Таким образом, организация работы на учебно-опытном участке имеет свои аспекты. Так как изучение курса биологии в школе не совпадает по времени с периодом, когда можно проводить работы на участке, а затрагивает лишь начало осени и конец весны, именно в этот период были проведены занятия непосредственно на опытном участке. Уроки в течение 2020-2021 учебного года строились таким образом, чтобы актуализировать знания учащихся, которые они приобрели в ходе экскурсий и наблюдений за растениями на опытном участке и подготовить их теоретически к дальнейшим исследованиям на пришкольном участке. Разработанная и апробированная система уроков и внеклассных занятий была направлена на формирование исследовательских умений учащихся на базе школьного учебно-опытного участка МБОУ СОШ №11. По результатам диагностики методом экспертного опроса в конце учебного года можно сделать вывод о том, что средний показатель сформированности исследовательских умений учащихся в экспериментальной группе оказался на 12% выше, чем в контрольной группе.

В целом, содержание опытнической работы в школе вытекает из учебных программ и может дополняться в зависимости от интересов учащихся, от условий почвенно-климатической зоны и поставленных задач. Распределенные в течение года занятия и уроки, которые проводятся на опытном участке, используют знания и наблюдения на опытном участке или подготавливают учащихся к опытной работе, позволяют в полной мере провести теоретическую подготовку и помочь школьникам освоить практические умения и навыки с освоением навыков исследовательской работы, позволяют мотивировать и активизировать познавательную деятельность обучающихся городской школы.

Литература

1. *Азамова, И.И.* Формирование исследовательских умений через социально-значимую деятельность на пришкольном учебно-опытном участке / И.И. Азамова // Биологическое и экологическое образование студентов и школьников: актуальные проблемы и пути их решения: материалы III международной научно-практической конференции, посвящённой 230-летию отечественной методики обучения биологии и 75-летию со дня рождения методиста-биолога Е.С. Пекер, Самара, 09–10 февраля 2016 года / отв. ред. А.А. Семенов. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2016. – С. 148-151.

2. *Захарченко, Г.Г.* Учебные задания по сельскохозяйственному труду. / Г.Г. Захарченко. – Москва: Владос, 2003. – 199 с.

3. *Макарова, О.Б.* Методика обучения биологии: монография: в 2 ч. / О.Б. Макарова, Л.Н. Сивохина; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб.гос.пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.

4. *Петрищева, Г.С.* Формирование личностных качеств учащихся при выполнении проекта по озеленению пришкольной территории / Г.С. Петрищева, Н.В. Захарюта // Биология в школе.– 2019. – № 5. – С.57-61.

5. Ярошенко, О.Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии и биологии как задача профильной школы / О.Г. Ярошенко, Т.В. Коршевнюк, В.И. Баштовый // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 294-297.

Бенеш Н.И.
(канд. пед. наук, доцент, ассоциированный профессор кафедры педагогического образования и менеджмента НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», Усть-Каменогорск, Казахстан)

Педагогическое сопровождение групповой работы на уроках русского языка

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации совместной деятельности обучаемых на уроках русского языка. Автор приводит определение совместной деятельности, раскрывает содержание ее компонентов. На примере фрагментов уроков показывает процесс организации работы в малых группах, опираясь на модели совместной деятельности.

Ключевые слова: совместная деятельность, педагогические подходы, навыки широкого спектра, малые группы, элементы совместной учебной деятельности, модели организации совместной деятельности.

Современная система образования, и в первую очередь начального, одним из основных педагогических подходов определила системно-деятельностный подход. Что закреплено в Программах Республики Казахстан по учебным предметам начальной школы. И это совершенно обосновано, так как на этапе начального образования психологическим новообразованием, с точки зрения Л.С. Выготского [1] и В.В. Давыдова [2, с.102-103], является учебная деятельность. Задача начальной ступени общего среднего образования – сформировать у учащихся учебную деятельность и тем самым создать благоприятные условия в процессе дальнейшего обучения.

Наряду с системно-деятельностным подходом наши Программы определяют в качестве ведущего коммуникативный подход. Таким образом, учебный процесс согласно педагогических подходов в нашей системе образования строится через организацию совместной деятельности, с одной стороны, и совместной деятельности учителя и обучающихся, – с другой. Именно такой подход в организации процесса обучения, по мнению Л.С. Выготского, является основным условием развития личности обучаемого [1].

Современные учебные программы ориентируют процесс обучения на использование методического потенциала каждого предмета для осознанного усвоения учащимися знаний и умений, развитие самостоятельности путем овладения способами учебной, проектной, исследовательской деятельности. Одним из основных требований к процессу обучения является организация активной деятельности обучаемого по самостоятельному «добыванию» знаний, а также совместной деятельности.

Что такое совместная деятельность? Под совместной деятельностью мы понимаем деятельность, совершаемую одновременно всеми членами группы обучающихся в процессе решения общей учебной задачи под руководством учителя.

Такой подход способствует не только приобретению предметных знаний, социальных и коммуникативных навыков, но и личностных качеств, которые позволяют ему осознавать собственные интересы, перспективы и принимать конструктивные решения. В условиях сотворчества и поддержки учителя как партнера и консультанта активная познавательная деятельность ученика приобретает устойчивый характер.

Кроме того, современные учебные программы ориентированы на развитие следующих навыков широкого спектра: функциональное и творческое применение знаний, критическое мышление, проведение исследовательских работ, использование информационно-коммуникационных технологий, *применение различных способов коммуникации, умение работать в группе и индивидуально*, решение проблем и принятие решений. Именно эти навыки рассматриваются ГОСО РК как залог успешности обучаемых в школьной образовательной практике и на перспективу [3, 4].

Коммуникативный подход, являясь основой обучения языкам, рассматривается как ведущий принцип развития речевой деятельности учащихся средствами каждого учебного предмета – обмен знаниями и навыками в различных учебных ситуациях, правильное использование системы языковых и речевых норм.

Мы считаем, что основной подход в обучении русскому языку – коммуникативно-деятельностный, определяющий такую организацию и направленность уроков, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу общения, в котором, собственно, происходит организация учебной деятельности и, следовательно, учащиеся приходят к пониманию необходимости новых знаний. А это, в свою очередь, способствует реализации исследовательского подхода, при котором обучающиеся определяют, что они уже знают, что хотят узнать и как, чему они научились. Таким образом, обучаемые овладевают системой учебных действий, учатся конструировать и управлять ими. Немаловажным является еще и тот факт, что на уроке русского языка мы рассматриваем текст, и как одно из средств в работе с которым обучаемые получают новые знания, и как результат получения новых знаний. Таким образом, происходит реализация текстоориентированного подхода.

Какой может быть форма организации деятельности обучаемых, при которой возможно обеспечение реализации всех вышеназванных подходов? Мы считаем, что это возможно в процессе организации групповой формы, использования на уроках технологии совместной деятельности обучаемых в малых группах. Именно такая организация деятельности детей обеспечивает им уверенность, активную позицию в обсуждении учебных задач, поиске путей их решения, оценке результатов выполненной работы и т.п.

В педагогике, как известно, существует два альтернативных подхода к совместной деятельности. Первый предусматривает упор на индивидуальные особенности участников в процессе взаимоотношений в совместной деятельности. Это было характерно для традиционной организации учебного процесса и соответствует концепции Ж. Пиаже. Второй, в соответствии с теорией Л.С. Выготского, предусматривает взаимоотношения участников учебного процесса в малых группах, в том числе и взаимодействие педагога и обучаемого, предполагающего «социокультурный механизм» передачи образцов от взрослого к ребенку. А это характерно для деятельностного обучения. Вместе с тем, педагогическая практика

показала, что не всякое взаимодействие педагога и обучаемого ведет к возникновению нового действия, не всякие формы сотрудничества будут определять зону ближайшего развития обучаемого [5]. Чтобы определить, какое сотрудничество будет этому способствовать, попытаемся раскрыть сущность совместной деятельности. При этом будем отталкиваться от теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, определивших следующие элементы совместной учебной деятельности [2]:

1. Позитивная взаимозависимость. Каждый обучающийся понимает, что он связан с другими в той мере, которая не позволяет ему одному достичь успеха в решении учебной задачи, если его не достигнут другие члены группы.
2. Личное взаимодействие. В процессе решения учебной задачи обучаемые должны общаться друг с другом, помогать товарищам в поиске идей и путей решения задачи.
3. Индивидуальная ответственность. Каждый обучаемый лично отчитывается за свою работу. Оценка дается и персональному вкладу каждого участника группы и, в целом, коллективному результату.
4. Навыки общения. В процессе совместной деятельности обучаемые осваивают навыки коммуникации и умение их использовать в процессе решения учебных задач.
5. Совместная оценка хода работы.

Для чего нам необходимо использование совместной деятельности обучаемых на уроке? Прежде всего для того, чтобы обеспечить активную деятельность всех обучаемых, их рост и развитие в освоении учебного предмета. Мы руководствуемся в организации совместной деятельности несколькими проверенными практикой моделями. Рассмотрим организацию и руководство совместной деятельности обучаемых в малых группах на примере фрагментов уроков русского языка в 3 классе по разделу «Вода – источник жизни» в процессе изучения наречия. Формирование групп происходит на основе добровольного выбора учащимися карточек с вопросами, на которые отвечают наречия разных разрядов по значению.

А. Общая учебная задача решается каждым членом группы, а затем проводится общее обсуждение способов и результатов решения с возможностью выбора наиболее эффективного / удачного / результативного.

Пример (на этапе постановки учебной задачи урока).

Предварительно на карточках готовим текст притчи с пропусками вместо наречий и раскладываем в конвертах для каждой группы.

Два кувшина

Ж…ла-была женщина. Было у неё два б…льших кувш**…**на. У одного была трещина. Каждый день старая женщина_____ х…дила за в…дой и прин**…**сила только полтора кувш**…**на в**…**ды. Целый кувш…н см…трел на своего брата, а кувш…н с трещиной р…змышлял: « осознавать, что я могу делать только половину св…ей работы».

Спустя два года он _____признался в этом св…ей хозяйке. Женщина_____ улыбнулась: «На твоей стороне доро…ки я п**…**сеяла семена цветов. Ты_____ п**…**ливаешь их каждый день. Два года все любуются_____ красивыми цветами. Если бы у тебя не было трещины, в да никогда не дала бы ж…знь цветам. Этой красоты сейчас не было бы ...».

К тексту дается следующее задание:

- *Прочитайте текст притчи. Вставьте пропущенные буквы.*
- *Подумайте, чего не хватает в тексте.*
- *Какие слова нужно вставить на месте пустых подчеркиваний? К какой части речи они относятся?*

– *Заполните пустые места в тексте. Как изменился текст?*

Задание выполняется каждым членом группы, а затем проводится общее обсуждение результатов работы. Каждый член группы предлагает свои ответы на поставленные вопросы. Подводятся итоги и представляются для оценки классу.

Ожидаемый результат.

Два кувшина

Ж**и**ла-была женщина. Было у неё два б**о**льших кувш**и**на. У одного была трещина. Каждый день старая женщина ***довольно*** ***далеко*** х**о**дила за в**о**дой и ***обычно*** прин**о**сила только полтора кувш**и**на в**о**ды. Целый кувш**и**н ***гордо*** см**о**трел на своего брата, а кувш**и**н с трещиной ***грустно*** р**а**змышлял: «***Обидно*** осознавать, что я могу делать только половину св**о**ей работы».

Спустя два года он ***честно*** признался в этом св**о**ей хозяйке. Женщина ***загадочно*** улыбнулась: «На твоей стороне доро**ж**ки я п**о**сеяла семена цветов. Ты ***старательно*** п**о**ливаешь их каждый день. Два года все любуются ***необыкновенно*** красивыми цветами. Если бы у тебя не было трещины, в**о**да никогда не дала бы ж**и**знь цветам. Этой красоты сейчас не было бы ...».

Ответы на вопросы:

- Какие слова нужно вставить на месте пустых подчеркиваний? К какой части речи они относятся? – *На месте пропусков мы вставили наречия места, меры и степени, образа действия.*

- Как изменился текст? – *Вставленные слова – наречия – помогли сделать текст красивее и понятнее.*

На основе выполненной работы обучаемые определяют тему урока*:* **Роль наречий в тексте**. А еще мы будем говорить о роли воды в жизни.

Б. Учебная задача решается одновременно всеми членами группы в процессе взаимодействия каждого со всеми. При этом каждый несет ответственность за общий результат. То есть поиск и решение в процессе совместного / коллективного обсуждения.

Пример (на этапе решения учебной задачи).

Учебная задача. Определить характеристики жанра, которые объединяют тексты «Вода – источник жизни» и «Вода всему госпожа».

Ответить на ключевой вопрос: Тексты «Вода – источник жизни» и «Вода всему госпожа» являются статьями?

Для выполнения первой части задания группам предлагается работа на основе следующего материала, предложенного на карточке:

1. Актуальная проблема.
2. Яркий, притягивающий заголовок.
3. Доказательства.
4. Основная цель – воздействие на читателя (агитация).
5. Эмоциональность, призывность.

Для ответа на ключевой вопрос обучаемым предлагается изучить материал двух других карточек. На основе предложенного в них материала группам следует определить, содержание какого текста представлено в каждом плане, затем ответить на ключевой вопрос, аргументируя свой вывод.

1-я карточка

1. Вода жизненно необходима всем.
2. Запасы пресной воды составляют лишь небольшую часть водных запасов.
3. Расходуйте воду экономно.
4. Строго соблюдайте закон, бережно относитесь к воде!

2-я карточка

1. Воду по праву называют источником жизни.
2. Там, где вода, там и жизнь ладится.
3. Что будет, если вдруг вода исчезнет?
4. Вода – главное богатство на Земле.

В процессе совместной деятельности учащиеся приходят к выводу, что оба текста соответствуют характеристикам жанра статьи. На первой карточке представлен план статьи «Вода всему госпожа», на второй – «Вода – источник жизни».

Следующий шаг работы – построение монологического высказывания на тему «Вода всему госпожа» по предложенному в учебнике плану.

В. Решение общей учебной задачи при условии автономного выполнения каждым членом группы своей части (вопроса) задачи.

Пример (продолжение работы на этапе решения учебной задачи).

Учитель сообщает обучающимся, что выполненная работа подготовила их к следующему шагу – построение монологического высказывания на тему «Вода всему госпожа» по плану, предложенному в учебнике. Предварительно предлагаем учащимся вспомнить, что такое монолог, монологическое высказывание. Обучаемые коллективно вспоминают, что **монолог** – это устное или письменное высказывание одного человека. Он не должен прерываться репликами окружающих его людей.

Затем обучаемые в группе обращаются к учебнику и знакомятся с планом монологического высказывания.

Вода всему госпожа

1. Вода – источник жизни.
2. Отношение человека к воде.
3. Как нужно беречь воду?
4. Берегите воду!

Далее предлагается выполнить работу по инструкции, которая находится на столах. (*Заранее подготавливаем необходимые для работы материалы*.)

ИНСТРУКЦИЯ

1. Каждый учащийся в группе составляет свой монолог.
2. Воспользуйся стратегией «Думай, объясняй, делись».

Алгоритм работы:

– Прочитай вопросы, подумай над ним и выскажи свое мнение.

– Подбери примеры для обоснования своей точки зрения. Примеры должны быть понятными и убедительными.

– Построй монологическое высказывание. При составлении монолога используй наречия.

– Говори четко и ясно, чтобы убедить слушателей.

(*Учащиеся в группе знакомятся с планом монолога.*

Обсуждают в группе и составляют монолог. По окончании работы выбирают того, кто будет представлять монолог классу. Хорошо пойти таким путем: по каждому пункту плана говорит один из участников группы. Таким образом, все учащиеся несут ответственность за результат.)

Затем по окончании времени, отведенному на данное задание, обсуждаем, выбираем лучший монолог и вносим коррективы (если это необходимо).

Результат работы:

«Вода – источник жизни» – говорят ученые. И мы им верим. Потому что на нашей планете очень много воды. А вот запасов пресной воды совсем немного. Они

составляют лишь небольшую часть по отношению ко всем водным запасам на планете. Без влаги не произрастёт ни одно семя, не выживет ни одно живое существо. Вода – главное богатство на Земле.

Но задумываемся ли мы всерьёз, что будет, если вдруг вода исчезнет? Честно признаться, нет. Не все люди умеют бережно относиться к воде. Мы должны сохранять запасы воды. Иначе наша планета станет полностью безжизненной, превратится в пустыню.

Давайте будем расходовать воду бережно и экономно. Это в силах каждого человека. Самое простое – вовремя закрыть кран, не сбрасывать в водоемы промышленные и бытовые отходы, вовремя чистить их от естественного мусора.

Вода – это сама жизнь. Строго соблюдайте закон. Берегите воду!

— Скажите, если бы мы поместили его в газете, то к какому жанру можно было отнести данный текст? Почему? – *Учащиеся отвечают, что данный текст – статья, потому что соответствует всем требованиям статьи.*

Возможна еще одна модель организации групповой работы. Мы предлагаем использовать следующую форму работы: взаимодействие между малыми группами, когда группам предлагается проанализировать работу «соседей» и дать оценку результатам их деятельности. Всем группам предлагается решить одну и ту же учебную задачу: **Прочитайте текст в рубрике «Обсудим». Ответьте на вопросы (задание предлагается на карточке и раздается каждой группе):**

1. В чем особенность этого текста?
2. Определите жанр текста. Обоснуйте своё мнение.
3. Почему текст короткий, каковы его тема и цель? Где можно встретить такие тексты?
4. Найдите в тексте наречие, подберите к нему однокоренные слова. Запишите в тетрадь и определите части речи однокоренных слов.

Учащиеся в группе обсуждают предложенные на карточке вопросы, формулируют ответы. Затем обмениваются результатами работы, передавая последовательно в каждую группу, и дают оценку. После такого обмена спикер в группе высказывает мнение, к которому пришли в группе.

Результат деятельности учащихся

1. *Особенность данного текста в том, что он очень короткий. Он состоит из двух предложений. Второе предложение очень длинное и записано интересно. Текст начинается со слова* ***ВНИМАНИЕ.*** *Такое слово часто* ***используют в объявлениях,*** *потому что хотят* ***привлечь внимание людей*** *к информации.* ***Текст содержит краткую информацию о чистой питьевой воде, сообщает о выставке-продаже, указывает телефон для получения дополнительной информации.***

2. ***Это рекламное объявление.*** *С одной стороны, в нем* ***сообщается о выставке-продаже*** *питьевой воды. А с другой –* ***сообщается о полезных качествах воды*** *«Хрустальная роса», ее преимуществах.* ***Поэтому этот текст одновременно и объявление, и реклама, или рекламное объявление.***

3. *Тексты объявлений и реклам должны быть короткими,* ***точными, понятными, не отвлекать от главного.*** *Тема текста –* ***выставка-продажа воды*** *«Хрустальная роса». Цель –* ***привлечь внимание к воде****, рассказав об особенностях рекламируемого продукта.*

4. *Такие тексты можно встретить на страницах журналов, газет, баннерах, плакатах.*

5. *Легко – легонько (нареч.), легкий, легонький (прилагат.), легкость (существ.), облегчить (глагол).*

Далее предлагаем познакомиться с текстом, выведенным на экран / размещенным на доске. Ставим перед группами учебную задачу:

1. Прочитайте текст. Сравните его с рекламным объявлением в учебнике. Что между ними общего? Чем различаются? Можно этот текст считать рекламным объявлением? Докажите свое мнение.

2. Обратите внимание на правописание наречий.

Приглашаем обязательно посетить выставку-продажу чистой питьевой воды «Хрустальная роса»!

Издавн… чистая вода:
идеально подходит для приготовления пищи;
легко усваивается;
старательно улучшает обмен веществ и процесс пищеварения;
отлично помогает организму восстанавливаться после болезни;
великолепно сохраняет здоровье!

Сначал… попробуйте – потом решайте!
Начинаем работать засветл… и продолжаем допоздн…
Телефон: 8 (788) 567-45-56
Живите здорово!

Используем для работы в группах модель **Б**. Затем коллективно оцениваем работу каждой группы и принимает наиболее полный и точный ответ.

Результат работы:

1. Тема и цель этих текстов одинаковы: тема – ***выставка-продажа воды*** *«Хрустальная роса». Цель –* ***привлечь внимание к воде****, рассказав об особенностях рекламируемого продукта. Поэтому второй текст тоже можно считать рекламным объявлением.*

Но второй текст интереснее рассказывает о достоинствах воды «Хрустальная роса». Поэтому он привлекательнее. Люди больше обратят на него внимание, чем на первый. Для этого в нем использованы наречия.

2. *Автор второго текста сделал пропуски в написании наречий с приставками. Видимо, он незнаком с правилом. Наречия надо написать так:* ***издавна, сначала, засветло, допоздна.***

Ставим новую учебную задачу:

1. Прочитайте задание и познакомьтесь с планом монологического высказывания о водоеме. Обсудите его в группе. Ответьте на вопрос, который лежит у вас на столах: ***Как вы думаете, что необходимо для того, чтобы построить монологическое высказывание о водоеме?***

Прежде, чем приступить к работе, предлагаем вновь вспомнить, что такое монолог. Учащиеся в группах обсуждают вопрос и предлагают ответы. По очереди выслушиваем каждую группу, обобщаем сказанное и приходим к следующему результату:

1. Надо определиться с тем, о каком водоеме будем составлять монолог.
2. Изучить информацию об этом водоеме:
- выяснить какой это водоем,
- где он находится,
- чем он интересен,
- как используется данный водоем человеком.

В завершении работы предлагаем группам выполнить следующее задание:

1. Рассмотрите фотографии к данному заданию. Выберете фотографию того водоема, о котором будете составлять монолог. Затем обратитесь к источникам информации: энциклопедия, интернет (если есть).

2. Составьте монолог о выбранном водоеме в соответствии с подготовленным вами алгоритмом.

Для работы предлагаем группам источники и заранее подготовленную информацию, используем литературу из школьной библиотеки. Можно подготовить распечатки из интернет-источников.

Учащиеся в группе выбирают водоем, о котором будут составлять монолог и определяют его тему. Затем приступают к работе, используя предоставленные источники информации, распределив между собой работу по поиску информации согласно каждому пункту алгоритма.

По окончании работы каждая группа представляет свой монолог, обсуждает другие монологи.

По итогам работы задаем вопрос: Как вы считаете, получились у нас монологи? Какая информация вас заинтересовала, что нового и интересного вы узнали? (*Учащиеся высказывают свое мнение).*

Таким образом, мы рассмотрели процесс организации групповой работы на уроках русского языка, реализуя педагогические подходы, предусмотренные ГОСО РК и Программой по учебному предмету «Русский язык», обеспечив процесс формирования навыков функциональной грамотности через включение обучаемых в совместную деятельность с учителем, друг с другом и между группами, одновременно обеспечивая активную деятельность всех обучаемых, их рост и развитие в освоении учебного предмета.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский, под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

2. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов – Москва: Интор, 1996. – 544 с.

3. Государственный общеобязательного стандарта среднего общего образования в рамках обновления содержания образования Республики Казахстан. Начальное общее образование. – Астана, 2015.

4. Учебная программа «Русский язык» для 2-4 классов общеобразовательной школы. – Астана, 2016. – 63 с.

5. *Воронцов, А.Б.* Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / из опыта рвботы ЭУК «Школа развития (подразделение школы №1133 г. Москвы). / А.Б. Воронцов – Москва: ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.

Берестова Н.Н.
(старший воспитатель, МБДОУ Детский сад № 4 «Березка»,
Республика Хакасия, с. Туим, Россия)
Павлушина В.В.
(воспитатель, МБДОУ Детский сад № 4 «Березка»,
Республика Хакасия, с. Туим, Россия)
Хомягина Т.А.
(воспитатель, МБДОУ Детский сад № 4 «Березка»,
Республика Хакасия, с. Туим, Россия)

Театрализованная деятельность как средство развития эмоционального благополучия у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. С целью эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста нами был разработан и реализован проект по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности. Эмоциональное благополучие ребенка – это важнейшая основополагающая задача дошкольного воспитания и показатель эффективной работы детского сада, которая составляет основу психологического здоровья дошкольника.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, дети старшего возраста, эмоции, театрализованная деятельность.

В работе с детьми и наблюдая за воспитанниками, в последнее время стали замечать, что у детей стали проявляться такие проблемы, как негативное поведение, сверхактивность, нарушение сна, трудности в обучении, наличие низкой самооценки. А это, в свою очередь, отражает эмоционально-личностные проблемы, что свидетельствует об имеющемся эмоциональном неблагополучии. К тому же в последние время наблюдается рост эмоционально-психического напряжения среди взрослых, который приводит к распространению невротических явлений среди детей. ФГОС ДО – документ из ряда психолого-педагогических условий, направленных на создание социальной ситуации развития детей, на первое место он ставит – обеспечение эмоционального благополучия воспитанников. Таким образом, обеспечение эмоционального благополучия ребенка – это важнейшая основополагающая задача дошкольного воспитания и показатель эффективной работы детского сада, которая составляет основу психологического здоровья дошкольника.

С целью эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста нами предлагается опыт работы по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности. Нами был разработан и реализован проект по коррекции и развитию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности.

Целью проекта стало эмоциональное развитие детей 5-7 лет.

Работа велась по следующим направлениям:

- осознание старшими дошкольниками факта возникновения эмоций;
- осмысление внешних признаков выражения эмоций – отрицательных, положительных, границ их адекватного проявления;
- развитие интегративного качества «эмоционально отзывчивый» (сопереживание персонажам историй, сказок, рассказов, отклик на эмоции людей, эмоциональное реагирование на музыкальные и художественные произведения, произведения изобразительного искусства, мир природы);

- расширение словаря эмоциональной лексики, овладение понятиями, соответствующими тому или иному состоянию;

- развитие эмоциональной культуры.

Для достижения поставленной цели мы создали насыщенную среду в группе. Именно поэтому мы смоделировали ячейку «Мое настроение сегодня», которая была размещена в раздевалке для определения эмоционального состояния и настроения каждого ребенка. Кроме того, мы подобрали сборник мультфильмов, видеосюжетов, картин, иллюстраций социально-нравственного характера, набор схем и фотографий различного настроения, пиктограммы, дидактические пособия психологической направленности, семейные мини-фотоальбомы, дидактические игры эмоционально-ценностного направления. Блок «Я в окружающей Среде» был оборудован экраном оценивания себя: «Я с товарищем», «Я со взрослыми», «Я с родителями», «Я в природе». В данном блоке ребенок учился сосредотачиваться на собственных мыслях, поощрялся к апробации различных программ поведения, у детей развивалась эмпатия.

Все мероприятия строились на принципе интеграции образовательных областей, соответствовали возрасту и психолого-педагогическим особенностям детей, а также специфике и возможностям образовательных областей.

Эмоциональное благополучие мы достигали через непосредственное общение с каждым ребенком и через уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям.

Для поддержки индивидуальности и инициативы детей мы создавали условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; а также осуществляли недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности

Большое внимание было уделено установлению правил взаимодействия в разных ситуациях. Для этого были созданы условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми; для развития коммуникативных способностей, позволяющих разрешить конфликтные ситуации со сверстниками, а также для развития умения детей работать в группе сверстников.

Выстроив вариативное развивающее образование, ориентированное на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым: мы способствовали овладению культурными средствами деятельности; развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей.

В вопросах взаимодействия с родителями по вопросам образования детей, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей.

Театрализованные игры и другие элементы театрализованной деятельности проводились в повседневной жизни детей в течение дня и во время НОД.

По итогам реализации проекта можно отметить, что у детей формировались способы саморегуляции деятельности: приемы самопроверки, самоконтроля, самооценки успешности своей деятельности. Развивались детская инициатива, воображение, активность, самостоятельность, а также коммуникативные навыки, умение дошкольников сотрудничать со взрослыми и сверстниками в процессе игр. В процессе реализации проекта дети стали выражать дружеские чувства с помощью мимики и пантомимики. Произошло расширение их представления об основных эмоциях (радость, печаль, удивление, злость, страх, стыд); развилось умение передавать эмоциональные состояния, используя выразительные средства (мимика, пантомимика).

Таким образом, можно отметить, что через театрализованную деятельность детям легче научиться выражать свои эмоции, снимать эмоциональное напряжение.

Литература

1. *Абраменкова, В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. / В.В. Абраменкова. – Воронеж: МОДЭК, 2014. – 416 с.
2. *Белобрыкина, О.А.* Особенности эмоционального развития дошкольников в современных условиях / О.А. Белобрыкина. // СМАЛЬТА. – 2016. – № 1. – С. 9-15.
3. *Васина, Т.* Развитие эмоциональной сферы дошкольников в театрализованной деятельности / Т. Васина. // Актуальные проблемы художественно-эстетического развития дошкольников. – 2015. – С. 26-28.
4. *Данильченко, Е.В.* Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / Е.В. Данильченко. // Педагогический опыт: от теории к практике. – 2017. – С. 162-164.
5. *Полтаева, А.В.* Развитие эмоциональной сферы дошкольников посредством театрализованной деятельности / А.В. Полтаева. // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. – 2016. – С. 373-375.

Бондарева Л.А.
(педагог дополнительного образования МБОУ «СОШ №33», Бийск, Россия)
Санькова С.В.
(педагог-психолог, МБОУ «СОШ №33», Бийск, Россия)

Сказкотерапия как эффективный метод психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников и младших школьников

Аннотация. Статья рассматривает использование метода сказкотерапия в психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста в дошкольных группах МБОУ «СОШ №33» г. Бийска с целью коррекции поведения детей средствами психокоррекционных сказок.

Ключевые слова: комплексная сказкотерапия, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольный и младший школьный возраст, коррекционные сказки.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования наиболее востребованным становится метод психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса: воспитанников, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Проблема психолого-педагогического сопровождения реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) изучалась рядом авторов: Т.П. Абдуловой, О.В. Гавриченко, Л.А. Григорович, Е.И. Изотовой, О.А. Комаровой, Т.В. Костяк, Г.В. Молчановой, Е.В. Поневаж и др. По их мнению, «психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде. Деятельность по сопровождению направлена на создание благоприятных социально-психологических условий, способствующих успешному развитию детей» [1].

Забота о реализации права ребёнка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой целью деятельности любого образовательного учреждения. Создание системы психолого-педагогического сопровождения обеспечит решение этих

проблем. Задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является совместная деятельность всех специалистов по выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. В ее основании лежат возрастные особенности детей в разные периоды развития и психолого-педагогические направления деятельности.

Обеспечить одно из современных требований к дошкольному образованию, а именно, организовать психолого-педагогическое сопровождение в дошкольных группах МБОУ «СОШ №33» нам помогает технология сказкотерапии.

К сказкам в своем творчестве обращались известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И.В. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и другие. В понимании Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой сказкотерапия – это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур.

Сказка не только позволяет лучше понять детей, обучать и воспитывать их, но и лечит, став эффективным, полезным лекарством. Сказка даёт возможность найти общий язык с ребенком, помочь ему преодолеть первые трудности. Часто бывает сложно выяснить, что конкретно тревожит ребенка, ведь многие дети стесняются своих страхов, а некоторые даже чувствуют себя виновными в них, поэтому им трудно рассказывать о своих проблемах. А когда педагог заводит с ними разговор на эту тему, дети зачастую замыкаются. Вот тут и приходит на помощь сказкотерапия, ведь ребенку легче рассказать о том, что беспокоит не его, а далекого сказочного героя.

Из нескольких определений комплексной сказкотерапии, предложенных Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, нам ближе следующее: «комплексная сказкотерапия – это система развития эмоционального интеллекта. Благодаря методикам, разработанным в комплексной сказкотерапии, развиваются самосознание, саморегуляция, социальная чуткость и способность управлять отношениями» [2].

В деятельности с детьми старшего дошкольного возраста мы опираемся на следующие принципы комплексной сказкотерапии:

1. Принцип Жизненной силы. Сказкотерапевт работает над накоплением, восстановлением и познанием Жизненной Силы.

2. Принцип Моста. Это работа сказотерапевта над образованием символического моста между внешними и внутренними мирами, материальным и духовным.

3. Принцип кристалла. Каждая жизненная ситуация – это кристалл со множеством граней. Также нами используются такие формы комплексной сказкотерапии: диагностическая и воздействующая. Сказкотерапевтическое воздействие происходит на сознательном и бессознательно-символическом уровне, благодаря использованию пяти видов сказок: художественных, дидактических, психокоррекционных, терапевтических и медитативных.

Работая с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, наблюдая за поведением детей в 1 классах, беседуя с воспитателями, учителями, мы пришли к выводу, что в поведении дошкольников и учеников присутствуют агрессивные состояния, используется «плохие слова», дети не умеют предлагать дружбу и редко используют вежливые слова. У детей дошкольного возраста имеют место капризы.

Поэтому, положив в основу принципы, формы и методы комплексной сказкотерапии, мы разработали коррекционно-развивающую программу по сказкотерапии для детей старшего дошкольного возраста с трудностями поведения и адаптации в коллективе со сроком реализации три месяца.

Целью данной программы стало обеспечение психолого-педагогического сопровождения ребенка, создание эмоционального комфорта через снижение уровня детской конфликтности, агрессивности, коррекция поведенческих реакций с использованием методов сказкотерапии и социально ориентированных психологических игр. В основу программы были заложены следующие задачи:

- учить детей выстраивать более конструктивные отношения с окружающими;
- знакомить с приемами позитивного поведения в конфликтных ситуациях;
- предупреждать психоэмоциональное напряжение детей;
- развивать эмоциональный интеллект.

Уже давно известно, что сказка формирует первые поведенческие модели ребёнка. Это инструмент, который удовлетворяет его потребность в конкретном жизненном опыте. Именно поэтому так важно понимать, какие сказки читать детям. Если ребёнок ведёт себя плохо: капризничает, не слушает родителей или даже проявляет агрессию, то общепринятые методы воспитания могут оказаться бессильны. Можно силой принудить малыша к послушанию, но это оставит негативный отпечаток на его психике. Простые просьбы и попытки объяснить, почему надо делать так, а не иначе, дети зачастую игнорируют. А вот сказка может заинтересовать ребёнка. На своих занятиях с детьми использовали психокоррекционные сказки. Под психокоррекционными сказками мы понимаем «замещение неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего» [2]. Интересные истории способны полностью завладеть вниманием непослушного ребенка, погрузив его в сказочный мир, в котором он будет переживать всё то, что переживают герои, ощущать их эмоции и даже отождествлять себя с ними. Когда ребенок выбирает неэффективный способ достижения цели, сказкотерапевт подбирает или сочиняет коррекционную сказку, в которой доводит до абсурда то неверное, что делает ребенок. Таким образом, психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка.

Мы проводили с детьми старшего дошкольного возраста групповые сказкотерапевтические занятия, на каждом из которых работали над одной проблемой, которая решалась через определенную сказку. В процессе реализации программы нами использовались разнообразные темы психокоррекционных сказок для решения определенных проблем. Для решения проблем с детскими капризами мы выбрали сказку «Волшебные способы против Нехочух и Капризуль» Г.В. Кислицына, Т.В. Мамаева. Для детей-драчунов мы использовали «Сказку про ежа-драчуна» Ю. Кузнецовой. А вот для коррекции проблемы у детей, использовавших плохие слова, мы взяли сказку «Использование детьми «плохих слов». Г.В. Кислицыной, Т.В. Мамаевой. С детьми, не обладающими чувством меры, мы работали со сказкой «Слон с шариками» Н. Никитиной. В итоге реализации программы дети стали осознанно корректировать свое поведение в различных ситуациях, вспоминая положительные примеры поведения сказочных героев.

Осознавая, что для коррекции детских проблем в поведении одних занятий с детьми будет недостаточно, мы организовали разнообразные мероприятия с родителями детей. Было проведено анкетирование родителей на тему «Использование «плохих слов» в семье» (72 человека); подготовлены консультации для родителей на

темы «Драчуны: как исправить ситуацию», «Капризы ребенка и как с ними бороться», «Плохие слова», «Сочинение родителями психокоррекционных сказок для детей».

Для повышения профессиональных компетенций воспитателей было проведено методическое объединение на тему «Роль коррекционных сказок в изменении поведения у старших дошкольников», на котором они увидели и проанализировали открытое занятие по сказкотерапии по использованию коррекционных сказок с дошкольниками и получили практические советы по их сочинению с учетом разных детских проблем.

Подводя итог, мы уверенно можем сказать, что сказкотерапия является эффективной технологией в психолого-педагогическом сопровождении старших дошкольников. Она помогает выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в усвоении их знаний, взаимодействии с педагогами, родителями и сверстниками.

Литература

1. *Абдулова, Т.П.* и др. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) / Т.П. Абдулова. – Москва: ВЛАДОС, 2016. – 60 с.

2. *Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д.* Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, Москва: Речь, 2017. – 320с.

Гаврюшкина М.Ю.
(доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Изучение химии в условиях смешанного обучения

Аннотация. Статья посвящена технологиям обучения: адаптивная система и технология смешанного обучения. Особое внимание уделено организации и их применению при изучении химии.

Ключевые слова: педагогическая технология, адаптивная система обучения, технология смешанного обучения.

В настоящий период времени актуальной остается проблема освоения химии. Каждому ученику необходима траектория движения по учебному материалу в соответствии с его целями, потребностями и интересами. Основными элементами образовательного процесса является дифференциация обучающихся и постоянная диагностика их образовательных результатов. В этих условиях невозможно воздействовать на каждого ученика в отдельности. Можно воздействовать на ту среду, в которой он находится. Важно, с позиции учителя, проектировать процесс воздействия на среду так, чтобы это вызывало максимальное развитие каждого ученика. Как один из способов при обучении можно рассматривать педагогические технологии, в том числе и смешанного обучения, способствующие повышению качества знаний учащихся по химии и развитию интереса к предмету.

Существует множество трактовок понятия «технология». Н.Н. Суртаева рассматривает педагогические технологии как системный способ организации совместной деятельности субъектов образовательно-развивающего процесса с

включением всего арсенала средств учебно-материальной базы школы и других элементов педагогической системы [10].

Наиболее крупные группы образуют так называемые знаниевые и личностно ориентированные технологии. К знаниевым технологиям относятся программированное и дифференцированное обучение, технология полного усвоения знаний, интегрированное обучение, разные методики коллективного способа обучения (КСО), а также адаптивная система обучения (АСО). В этих технологиях особое внимание уделяется вопросам усвоения именно предметного содержания. Группу личностно ориентированных технологий составляют такие технологии, которые в большей степени ориентированы на развитие и воспитание обучающихся в процессе освоения конкретного содержания. В эту группу входят Вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, система развивающего обучения Л.В. Занкова, технология развивающего обучения в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, личностно ориентированное развивающее обучение И.С. Якиманской, гуманно-личностная технология развития Ш.А. Амонашвили, школа адаптивной педагогики Е.А. Ямбурга.

Среди известных в настоящее знаниевых технологий наибольший интерес представляет адаптивная система обучения (АСО), возникшая под влиянием психологических теорий, в частности, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и деятельностного подхода к обучению А.Н. Леонтьева. Она позволяет обучать всех учащихся и руководить обучением каждого.

Учебное занятие начинается, как правило, с коллективно-групповой работы, в которой участвуют все учащиеся класса и преподаватель; затем учащиеся переходят к самостоятельной работе, а преподаватель в это время начинает работать индивидуально, отключая одного учащегося от самостоятельной работы, затем другого и т.д. Групповая работа сочетается также с фронтальной формой организации обсуждения результатов с учащимися всего класса. Она чрезвычайно важна для воспитания личности учащихся, создания мотивации всех видов, особенно социальной мотивации. В процессе групповой работы, учащиеся чувствуют себя раскованно, свободно, не возникает комплексов неполноценности [6]. Работать индивидуально преподаватель может лишь при том условии, если задания для самостоятельной работы будут выполнять и контролировать учащиеся (взаимоконтроль и самоконтроль). Для самостоятельной работы учащихся их рабочие места заранее оснащаются разного рода дидактическими материалами, учебниками и другими учебными пособиями, лабораторным оборудованием и реактивами, карточками с заданиями, вопросами для самоконтроля и взаимного контроля [1; 4]. Кроме того, учащиеся должны самостоятельно переходить от задания к заданию и вести учет количества выполненных заданий, определяя достигнутые ими уровни владения знаниями и умениями.

Взаимоконтроль в парах позволяет перейти к коллективному обучению, когда учащийся не только работает одновременно с товарищами, но и вступает с ними в поочередные контакты (динамическая пара) с целью взаимоконтроля, взаимопомощи и взаимонаблюдения.

Также целесообразно использовать дидактические игры и элементы занимательности, в ходе которых реализуются межпредметные связи химии с биологией, географией, литературой, иностранными языками [9]. Особое внимание уделяется формированию химической грамотности (компетентности) обучающихся. Принципиальное отличие от других подобных изданий - включение в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов, а также элементов дополненной реальности.

Индивидуальное обучение и адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся осуществляется во время индивидуальной работы преподавателя и в процессе автономного функционирования системы самостоятельной работы учащихся.

Преподаватель, работая со всем классом, тщательно обдумывает план использования времени коллективно-группового режима, чтобы обеспечить одновременную активную деятельность всех учащихся класса. Переход к АСО позволяет среднему и слабому учащемуся выполнить задания с учетом их способностей. Также условия обучения позволяют каждому учащемуся выполнять задания с индивидуальной скоростью и в индивидуальной последовательности [2].

Таким образом, в этих условиях обучение становится многослойным, разноуровневым, адаптирующимся к индивидуальным особенностям обучающихся при сохранении коллективности обучения. Главным в методике обучения становится управление всей разнообразной деятельностью учащихся при высокой контролируемости учебного процесса.

При адаптивной системе обучения наблюдается усиление самостоятельности учащихся, самостоятельная работа является ведущим видом учебной деятельности, позволяющим своевременно корректировать учебно-познавательную деятельность.

На начальном этапе обучения учитель демонстрирует приемы самостоятельной работы, контролирует первые попытки выполнения самостоятельных заданий всеми учениками одновременно. Домашние задания также даются дифференцированно. Предполагается три уровня домашних заданий: воспроизводящий, самостоятельное выполнение заданий, аналогичных тем, которые были на уроке, и творческие задания. Многоуровневые задания позволяют избежать уравниловки, обеспечивают учащимся истинную свободу и гарантируют справедливость оценки их работы. Каждый ученик получает возможность двигаться к более высокой оценке в присущем ему темпе.

Реализуя адаптивную систему обучения, учитель выступает не столько в роли носителя знаний, сколько в роли организатора учебной деятельности учащихся: развивает положительную мотивацию учения, обеспечивает взаимопонимание, организует коллективное обучение, создает условия для рефлексии, взаимопомощи учащихся, заботится о доступности заданий, которые вызывали бы у учащихся желание работать, а успешное выполнение их - положительные эмоции, ощущение ситуации успеха [3].

В практике обучения химии в настоящее время чаще всего применяется технология смешанного обучения. Смешанное обучение чаще всего рассматривается как организация обучения, «в рамках которой традиционная форма в равной пропорции смешивается с дистанционной формой обучения, подразумевающей использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет для достижения максимальной эффективности обеих форм обучения» [7].

Никакая, даже самая совершенная видеозапись химического опыта, а тем более - модель эксперимента, не заменит реальный эксперимент, особенно если он проведен руками самого обучающегося. Поэтому в смешанном обучении должны применяться разные сочетания (комбинации) работы обучающихся со средствами обучения: обучение в аудитории с неэлектронными и электронными средствами, обучение дома также с неэлектронными и электронными средствами. Электронные средства обучения очень разнообразны, к ним можно отнести электронные учебные пособия, электронные учебники, виртуальные лаборатории, различные мультимедиа ресурсы, системы электронного опроса и электронного контроля и оценивания. Главным фактором в выборе комбинации средств обучения должна быть целесообразность их применения. Приоритет должен быть за натуральными объектами, но при их отсутствии можно

использовать экранные пособия, мультимедийные средства обучения. Электронные средства следует использовать тогда, когда другие средства не эффективны, когда именно информационные технологии могут обеспечить более высокий уровень образовательного процесса по сравнению с другими методами обучения [5; 8].

Приемы использования электронных ресурсов помогут при реализации разных моделей смешанного обучения, что сделает процесс обучения химии соответствующим требованиях современного образовательного стандарта.

Литература

1. *Гаврюшкина, М.Ю.* Инструктивные материалы по химии: учебное пособие по химии для учащихся 8-9 классов / М.Ю. Гаврюшкина, Г.С. Качалова – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – 76 с.

2. *Границкая, А.С.* Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя / А.С. Границкая. – Москва: Просвещение, 1991. – 174 с.

3. *Дубровина, Г.С.* Из опыта реализации адаптивной системы обучения / Г.С. Дубровина //Химия в школе. – 1998. – № 6. – С. 28-32.

4. *Емельянова, Е.О.* Из опыта использования тестовых заданий для организации самоконтроля /Е.О. Емельянова, А.Г. Иодко //Химия в школе. – 1996. – № 6. – С. 39-44.

5. *Злотников, Э.Г.* Компьютерные технологии при изучении органической химии в средней школе / Э.Г. Злотников, Е.Э. Киут // Актуальные проблемы химического и экологического образования: сборник научных трудов 62 Всерос. научно-практ. конф. химиков с международным участием. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. - 430 с. - С.163-168.

6. *Иванова, Р.Г.* Педагогические технологии: адаптивная система обучения / Р.Г. Иванова //Химия в школе. - 1998. - № 6. - С. 25-27.

7. *Качалова, Г.С.* Технология смешанного обучения химии: учебно-методическое пособие / Г.С. Качалова, Т.К. Багавиева, В.В. Бутаков, Р.В. Опарин; Мин-во просвещения РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2021. – 98 с.

8. *Кузнецов, В.А.* Использование информационных технологий в образовании // Естественнонаучное образование: информационные технологии в высшей и средней школе / В.А. Кузнецов // Методический ежегодник Химического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Том 15. – Москва: Изд-во МГУ, 2019. – 248 с. – С.41-53.

9. *Петрищева, Г.С.* Использование технологии развитие критического мышления через чтение и письмо / Г.С. Петрищева // Биология в школе. – 2018. – № 4. – С.61-66.

10. *Суртаева, Н.Н.* Педагогические технологии в реализации гуманистической концепции образования / Н.Н. Суртаева // Химия в школе. – 1997. – № 7. – С. 17-23.

Гостева М.О.
научный руководитель – канд. пед. наук доцент, ассоциированный профессор кафедры педагогического образования и менеджмента Н.И. Бенеш
(НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», Усть-Каменогорск, Казахстан)

Система формирования у младших школьников навыка чтения как навыка функциональной грамотности на уроках литературного чтения в 3 классе

Аннотация. В данной статье рассматривается система работы по формированию у младших школьников навыка чтения, как навыка функциональной грамотности. В системе отражены педагогические подходы к организации образовательного процесса в современной школе. Автор представляет технологии, формы, методы и приемы работы на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: читательская грамотность, навык чтения, функциональная грамотность, реализация целей, коммуникативные умения, система работы, работа с текстом, круг детского чтения.

На современном этапе сформировать у младших школьников устойчивый интерес к чтению – первостепенная задача общества. Цели и задачи, прописанные в учебной программе по литературному чтению, направлены на возрождение интереса к чтению, роста престижности чтения как культурной и личностной ценности.

При рассмотрении чтения как навыка функциональной грамотности, стоит отметить, что при функциональном чтении упор делается не на технику чтения и буквальное понимание текста, а на понимание и осознание прочитанного [1].

Проблема понимания текста особенно усиливается сейчас, в условиях резкого увеличения объема информации, которая должна быть переработана и осмыслена. Увеличение этого объема требует умения быстро и эффективно воспринимать и обрабатывать информацию. Чем раньше обучаемые освоят чтение как навык функциональной грамотности, тем успешнее будет его продвижение в процессе обучения. Поэтому решение данной проблемы ставится уже на этапе обучения в начальной школе. В большей степени формированию данного навыка функциональной грамотности будет способствовать учебный предмет «Литературное чтение», так как именно он решает проблему формирования полноценного навыка чтения и обучение младших школьников различным видам чтения в процессе работы над текстами литературных и научно-познавательных текстов. Это означает, что учащиеся начальной школы должны не только научиться читать вслух и молча, но и пользоваться умением читать для поиска новой информации в текстах разных типов, стилей и жанров, чтобы получать необходимые знания, осваивая другие дисциплины, обогащать свой читательский опыт и интеллект [2].

Таким образом, можно считать, что курс «Литературное чтение» закладывает фундамент всего последующего образования, в котором чтение является важным компонентом, определяющим учебные действия, совершаемые обучаемыми. А уроки литературного чтения играют важнейшую роль в формировании читательской компетентности [3].

Для совершенствования навыка чтения как навыка функциональной грамотности, необходимо вызывать и поддерживать интерес к чтению у младшего школьника. Учителю, с одной стороны, следует предложить ребенку высокохудожественные

произведения, способные затронуть душу и ум, с другой, – обеспечить комплекс читательских умений и навыков [4].

Для решения проблемы формирования читательской грамотности нами была разработана система организации работы на уроках литературного чтения, реализующая следующие задачи:

- формирование полноценного навыка чтения;
- овладение учащимися системой читательских умений;
- освоение читательской и эмоционально-оценочной деятельности;
- формирование у учащихся таких видов речевой деятельности как слушание, говорение и письмо, соотносящихся с навыками функциональной грамотности.

Разработанная система строится на основе органического сочетания в организации образовательного процесса традиционных педагогических подходов с инновационными. Подходы являются основными ориентирами в построении принципиально новой структуры обучения предмету «Литературное чтение».

Традиционно организация работы на уроках строится на основе таких подходов, как: научный, системный, преемственности и перспективности, учета возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых, наглядный, культурологический [5]. Наряду с ними разрабатываемая система учитывает инновационные подходы к обучению литературному чтению, к которым мы относим деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный, ценностно-ориентированный, исследовательский, интегрированный подходы, что зафиксировано в Типовой программе «Литературное чтение. 2 – 4 классы» [6].

Особенность инновационных подходов и их использование в процессе реализации обозначенной проблемы заключается в том, что они направлены на развитие индивидуальности, раскрытия потенциальных возможностей личности учащегося, приобретения самостоятельного опыта решения разнообразных задач. Так как на сегодняшний день происходит смена базовой парадигмы образования от «знаниевой» на системно-деятельностную, которая ставит акцент в образовании с изучения основ наук на развитие универсальных учебных действий.

Подходы, основанные на самостоятельном «добывании» знаний, способствуют не только приобретению предметных знаний, социальных и коммуникативных навыков, но и личностных качеств, которые позволяют учащимся осознавать собственные интересы, перспективы и принимать конструктивные решения. Активная познавательная деятельность ученика приобретает устойчивый характер в условиях сотворчества и поддержки учителя как партнера, консультанта.

Система использует такие технологии обучения, методы и формы работы как:

- индивидуальное обучение;
- междисциплинарное обучение;
- модульное обучение;
- обучение на основе опыта;
- интерактивные методы обучения (проектный метод, работа в малых группах (команде), кейс-стади (анализ конкретных ситуаций), ролевые и деловые игры, проблемное обучение).

Интерактивные методы обучения в различных сочетаниях создают предпосылки для сотрудничества всех участников образовательного процесса, не допуская авторитарности во взаимоотношениях.

Использование диалоговых и рефлексивных технологий сочетается с организацией проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Информационно-коммуникативные технологии предполагают овладение учащимися навыками поиска, обработки, извлечения, создания и презентации необходимой информации, сотрудничество для обмена информацией и идеями, оценивание и совершенствование своей работы через использование широкого спектра оборудования и приложений.

Все инновационные подходы к организации образовательного процесса превращают обучение в модель общения учащихся в реальном творческом процессе, предполагающем активный обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Согласно разработанной системе, чтение художественного произведения рассматривается в курсе «Литературное чтение» как процесс воображаемого общения, как диалог ученика с автором произведения и его героями. Процесс общения заключается в том, что учащиеся в диалоге с автором и героями произведения, осознают окружающий мир, учатся общению. Кроме того, курс «Литературное чтение» способствует пониманию художественного произведения как искусства слова, чему способствует изучение слова как двусторонней единицы, как взаимосвязи лексического и грамматического значения слова в языке и речи и как изобразительного средства языка в художественном произведении.

Отличительной особенностью системы является включение в содержание интегрирующего понятия «культура», которое нацеливает учащихся на изучение литературы в тесной взаимосвязи с музыкальным и изобразительным искусством.

Система работает по следующим направлениям:

1. Виды речевой деятельности.

Система ориентирована на совершенствование всех видов коммуникативно-речевой деятельности: умений слушать и говорить, читать и писать, использовать различные виды речевой деятельности в разных ситуациях общения.

2. Виды работы с текстом (коммуникативно-познавательная деятельность).

Система направлена на формирование у учащихся таких речевых умений, как говорение, слушание, чтение и письмо, при работе с текстами произведений, а также решение различных коммуникативно-речевых задач. Содержание системы направлено на освоение основных видов текстов (текст-описание, текст-рассуждение, текст-повествование).

3. Круг детского чтения.

В круг детского чтения входят произведения отечественных и зарубежных классиков (художественные и научно-познавательные), произведения детской литературы современных детских писателей разных стран, а также произведения устного народного творчества из золотого фонда детской литературы (сказки, былины, песенки, пословицы, загадки).

4. Жанровое разнообразие произведений:

- историко-литературные понятия: фольклор и авторские художественные произведения; различение прозаической и стихотворной речи, выделение особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма);

- общее представление о рассказе, стихотворении, басне, а также особенностях построения и выразительных средствах данных жанров;

- знание художественных особенностей сказок: сказочные герои, выразительных средств, построения;

- узнавание, определение основного смысла малых фольклорных жанров (колыбельные песни, потешки, пословицы и поговорки, загадки).

Уделяется внимание и творческой деятельности учащихся. В содержание курса с целью развития и стимулирования творческой активности учащихся вводятся приёмы

театральной драматизации произведений. Они обеспечивают более глубокое понимание сюжетных линий произведения, поступков героев (их мотивы), смысла прочитанного, развивают чувство сопереживания и отзывчивости. Творческая деятельность включает в себя:

- формирование умения делать творческий пересказ произведения или его фрагмента, создавать устный рассказ от лица одного из героев, продолжать созданный писателем сюжет;
- обучение подбору рифм, недостающих слов в поэтическом тексте;
- придумывание сказок и составление рассказов по аналогии, включение в рассказ элементов описания или рассуждения; придумывание возможного варианта развития сюжета сказки;
- интерпретация текста литературного произведения: чтение по ролям, инсценирование; устное словесное рисование; использование различных способов работы с деформированным текстом; создание собственного текста на основе художественного произведения, репродукций картин художников, по серии иллюстраций к произведению или на основе личного опыта.
- сопоставление произведений словесно-художественного, музыкального, изобразительного творчества; составление высказываний на основе прослушивания музыки и стихов, выражение своего отношения и формулирование его в слове.

Тематические разделы системы отражают разнообразие интересов детей младшего школьного возраста. Их содержание привлекает внимание учащихся к различным сторонам жизни: взаимоотношениям детей со сверстниками и взрослыми, приключениям, природе, истории и культуре разных национальностей нашей Родины, а также даёт возможность сравнивать произведения на одну и ту же тему разных авторов. Разнообразие тематики обогащает социально-нравственный опыт, расширяет познавательные интересы ребёнка, развивает читательскую самостоятельность, формирует культуру чтения.

Таким образом, освоив систему, учащиеся получат знания о мире и человечестве в целом, осознают ценность языка и литературного наследия Казахстана и других народов мира, что будет способствовать социализации личности.

Обучение, построенное по такой системе откроет перед учащимися новые возможности самовыражения, поможет выявить специфику литературы в сопоставлении с другими видами искусства: живописью, театром, кино, музыкой, а также поддержит их в творческом самовыражении для уверенного и эффективного общения с другими. Изучение предмета «Литературное чтение» позволит учащимся использовать виды речевой деятельности в реальной жизни для получения, отбора, обработки и передачи необходимой информации с коммуникативными задачами.

Литература

1. Рождественская Л., Логвина И. Формирование навыков функционального чтения. Пособие для учителей. Курс для учителей русского языка как родного.

2. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. – Москва: Книга, 1975. – 224 с.

3. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла [Электронный ресурс]. / Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 38 с.

4. Наталимова Л.В., Семенова С.Н. Развитие читательского интереса младших школьников. – Москва: Ментор. – 2007. – №1. – С. 11-13

5. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский; авт.

вступ. ст. Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев; авт. коммент. А.М. Моисеев. – Москва: Педагогика, 2009. – 558 с.

6. Учебная программа «Литературное чтение» для 2-4 классов общеобразовательной школы. – Астана, 2016. – с.52

Грамотина Е.А.
(учитель технологии, МБОУ ООШ №45 для детей с ограниченными возможностями здоровья, Томск, Россия)

Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках профильного труда

Аннотация. Статья посвящена особенностям социально-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках профильного труда в условиях коррекционной школы. В материале представлен общий обзор системы работы по профориентации и социализации обучающихся с нарушениями в развитии. Представлены условия, обеспечивающие успешное овладение доступными профессиями, навыками труда.

Ключевые слова: система работы по профориентации, социализация обучающихся с ОВЗ, конкурсы Абилимпикс, проект Территория интеллекта.

Социально-педагогическое сопровождение ребенка с нарушениями в развитии в образовательном процессе - это целостная системно организованная деятельность, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Значение слова «сопровождать» в Новом толково-словообразовательном словаре русского языка Ефремовой Т.Ф. значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть, под социально-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно подразумевать движение вместе с изменяющейся личностью ребенка, рядом с ней, своевременное указание возможных путей оптимального развития, при необходимости - помощь и поддержка.

Целью социально-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум.

Группа детей с нарушениями в развитии в нашей школе неоднородна. В нее входят обучающиеся с разными нарушениями развития и задача педагогического коллектива – осуществлять индивидуально ориентированную помощь детям с учётом особенностей их развития, индивидуальных возможностей. Также важной задачей любой школы, в которой обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), является формирование и развитие у них общетрудовых умений и навыков, нужных в любой трудовой деятельности. В процессе усвоения общетрудовых умений и навыков важно, чтобы дети научились контролировать и регулировать свои действия, планировать их выполнение, использовать ранее усвоенные знания и опыт в новых условиях деятельности, работать точно и аккуратно.

На уроках профильного труда социально-педагогическое сопровождение заключается в предоставлении детям необходимого социального и педагогического содействия и продолжается оно с 5-го по 9-ый класс.

Первый год обучения профильному труду занимает важное место, так как именно в этот период изучаются основы, знакомство с профессией, закладывается фундамент трудового обучения в последующих классах. От того, как дети начнут овладевать трудовыми умениями и навыками, какие первоначальные эмоциональные впечатления получат от первых изделий, как сформируется их отношение к продукту труда, к взаимоотношениям со сверстниками в совместной работе, во многом зависит успешность их дальнейшего обучения, отношение к трудовой деятельности вообще. В первый год обучения у детей поддерживается познавательный интерес, они выполняют все виды работ с охотой, увлеченно. Это связано еще и с тем, что уроки проводятся в мастерских и на соответствующем оборудовании.

Социально-педагогическое сопровождение на уроках профильного труда – это система корректирующих воздействий, которая основана на отслеживании изменений в развитии личности каждого ребенка. Индивидуальный подход к каждому ученику, профилактика наступления утомления, использование методов и приемов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки – вот основные составляющие этой системы. Немаловажным является и поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактичная помощь каждому ребенку, развитие в нем веры в собственные силы и возможности. Все умения и навыки, полученные в школе на уроках профильного труда, позволят в дальнейшем продолжить обучение в средних специальных учебных заведениях и получить интересную и нужную профессию.

В последние годы в России проводятся конкурсы «Абилимпикс», основная цель которых – обеспечение эффективной профессиональной ориентации и мотивации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе. В рамках профориентационной работы обучающиеся нашей школы принимают участие в данных конкурсах и соревнуются по таким компетенциям как бисероплетение, флористика, художественное вышивание. Конкурсанты, а также обучающиеся, которые не принимают участие в конкурсах «Абилимпикс», но присутствуют на конкурсных площадках, параллельно знакомятся с другими соревновательными компетенциями. В числе таких: гончарное дело, швейное дело, роспись по шелку, ремонт обуви и другие.

На протяжении последних трех лет обучающиеся 5-9 классов участвуют в региональном проекте «Территория интеллекта». Проект инициирован в 2018 году администрацией Томской области. В рабочую программу по профильному труду включаются разделы по выполнению проектов естественнонаучной и технической направленности, преимущественно с низким уровнем сложности. Работа с детьми направлена на формирование и проявление цифровых компетенций, профнавигацию и самоопределение школьников.

Системный подход, позволяющий оказывать комплексную, разностороннюю помощь обучающимся с нарушениями в развитии (особенно со сложными нарушениями), составляет научно-методическое обоснование вариативных моделей системы профориентационной работы с такими детьми. Помощь начинается с психолого-педагогического изучения развития детей данной категории, а затем на основе данных диагностики проектируется индивидуальная программа развития.

Опыт работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, показывает, что обучающиеся способны в той или иной мере овладеть трудовыми и профессиональными навыками. Этот процесс может быть оптимизирован и успешно реализован с помощью семьи. Психолого-педагогическое сопровождение семей

обучающихся с нарушениями в развитии включает просветительскую, профориентационную работу, диагностические и консультативные мероприятия. Семьи детей активно привлекаются к участию в различных творческих конкурсах, организации выставок изделий и продуктов творчества, как детей, так и родителей, проводимых образовательной организацией.

Диагностическая работа направлена на изучение мотивации и способности к обучению, сформированности практических и трудовых навыков обучающихся.

В рамках консультативной работы с родителями детей обсуждаются вопросы и даются рекомендации по привлечению обучающихся к трудовым занятиям, включению в выполнение посильных домашних обязанностей.

Социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ реализуется как неразрывное психологическое и педагогическое взаимодействие, поддерживаемое социальной и медицинской службами образовательной организации, т.к. специальная психология и специальная педагогика тесно связаны друг с другом. Эффективность обучения детей и формирования у них профориентационного выбора требует от специалистов в коррекционных школах (учитель, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог) наличия специальных знаний и учет особенностей психического, речевого, физического, двигательного развития.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей с нарушениями в развитии на уроках профильного труда в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ и умственной отсталостью, способствует успешной адаптации обучающихся в учебной и трудовой деятельности.

Можно сделать вывод: социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса на уроках профильного труда в школе для детей с ОВЗ происходит в следующих направлениях:

- работа с детьми;
- работа с родителями, как напрямую, так и через классных руководителей и воспитателей;
- работа со специалистами школы (социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог);
- создание ситуации успеха и прогнозирование позитивных перспектив для ребенка и членов его семьи;
- участие детей в коллективных видах детской деятельности в учебное и внеурочное время.

Социально-практическая направленность обучения предполагает ослабление зависимости ребенка с нарушениями в развитии от ближайшего окружения и повышение степени готовности к самостоятельной жизни в социуме на максимально доступном уровне.

Литература

1. *Ефремова, Т.Ф.* Новый словарь русского языка. 2005. [Электронный ресурс]. URL: https://slovar.cc/rus/efremova/237459.html

2. *Зарубина, С.В.* Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс. [Электронный ресурс]. URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/113963-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-vned#:~:text

3. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития : учебное пособие / В.В. Ткачёва, И.В. Евтушенко, М.В. Жигорева ; по ред. В.В. Ткачёвой. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 198с.

4. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Методическое пособие. / М.В. Агрба, И.П. Бородулина, Е.О. Гордиевская. Под ред. Е.М. Старобиной. – Москва: Форум, ИНФРА-М, 2007. – 304 с.

5. *Шульгина, Е.В.* Комплексная программа медико-социально-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специальной коррекционной школы VII и VIII видов. [Электронный ресурс]. URL: https://psy.su/psyche/projects/560/

Жудро М.М.
(ректор учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования», Могилев, Республика Беларусь)
Селезнева С.В.
(начальник отдела организаторов образования и педагогического процесса учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования», Могилев, Республика Беларусь)
Сухан Ю.С.
(начальник центра развития регионального образования учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования», Могилев, Республика Беларусь)

Использование потенциала учреждений образования для подготовки детей к жизни в цифровом обществе

Аннотация. Утверждение в марте 2019 года Министерством образования Республики Беларусь Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы (далее – Концепция) обусловлено необходимостью совершенствования процессов в системе образования в Республике Беларусь на основе развивающихся цифровых технологий в целях формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала.

Ключевые слова: образование, информационно-коммуникационные технологии, конкурс, эксперимент, STEAM-подход.

Повышению качества образования Могилевской области способствует использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий. Для внедрения электронных услуг в практику работы учреждений образования области используются 9 653 компьютера, из них – 7 714 в образовательном процессе (в 448 компьютерных классах и 1 467 учебных кабинетах, где установлены отдельные компьютеры); 807 мультимедийных установок и 693 интерактивных доски (системы). 100 % учреждений образования Могилевской области, в том числе 63 % компьютеров, используемых в образовательном процессе, имеют выход в Интернет. Более 90 % педагогов (без учета учителей информатики) применяют или готовы применять информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности. Все учреждения образования используют либо имеют возможность использования интернет-услуг и интернет-сервисов.

Продолжается обновление и наращивание количества компьютерной техники в учреждениях образования. Так, в конце 2021 года в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь в учреждения общего среднего

образования Могилевской области поступили 222 интерактивных сенсорных панелей и 500 персональных компьютеров. Планируется поступление 3D-принтеров в учреждения общего среднего образования, а также комплекты средств обучения и учебного оборудования для учебных кабинетов естественно-математического направления.

Педагоги и обучающиеся Могилевской области активно используют электронные копии учебников, преобразованные в формат, удобный для навигации и добавления дополнительного цифрового контента и размещенный на Национальном образовательном портале. В настоящее время в соответствии с письмом Министерства образования Республики Беларусь по поручению Министра образования Республики Беларусь разрабатывается единый информационно-образовательный ресурс для учебно-методического обеспечения образовательного процесса на уровне общего среднего образования. В связи с этим педагогические работники Могилевской области получили задание на разработку 15 учебных курсов. Каждый учебный курс состоит из модулей, в свою очередь один учебный модуль состоит из следующих блоков: тема и задачи учебного модуля; видеофрагмент к учебному модулю: объяснение нового материала; соответствующий параграф учебного пособия (pdf-версия); тестовые задания для самопроверки; дополнительные материалы (при необходимости). Платформа начала действовать с 1 сентября 2021 года. Для учителей специалисты учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования» (далее – институт, МГОИРО) проводят семинары, на которых обучают пользоваться новым ресурсом. Планируется, что единая образовательная онлайн-платформа может пригодиться при осуществлении обучения удаленно.

Одним из ключевых факторов успешного развития информационного общества является создание качественного человеческого капитала – людей, способных создавать новые информационные технологии, эффективно использовать их в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Основными задачами, решаемыми УО «Могилевский государственный областной институт развития образования» в этой области, являются:

Совершенствование образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Формирование информационной культуры педагогических работников Института и слушателей как специалистов, свободно владеющих современными ИКТ.

Использование, разработка и внедрение (в том числе на базе самого института) современных ИКТ.

С 23 марта 2020 года МГОИРО начал использовать смешанные (удаленные) образовательные технологии при проведении повышения квалификации руководящих работников и специалистов, а также мероприятий дополнительного образования взрослых. Всю техническую составляющую реализует отдел информационных технологий в образовании под личным руководством начальника центра развития регионального образования. Специалисты центра провели более 100 тематических обучающих семинаров по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности для педагогических работников г. Могилева и Могилевской области.

Для решения одной из задач в рамках проведения цифровой трансформации процессов в системе образования в Могилевском регионе 59 учреждений общего среднего образования проводят занятия, связанные с робототехникой и языками программирования (например, факультативное занятие «Создание компьютерных игр

на языке визуального программирования «Scratch», объединение по интересам «Робототехника»).

В 2017 г. ГУО «Гимназия №3 г. Бобруйска» выиграла конкурс «Хочу учиться в STEM-классе». Ассоциация «Образование для будущего» при содействии ведущих белорусских IT-компаний 17.04.2019 открыла STEM-центр на их базе. Подобные STEM-кабинеты открыты в Чаусском и Краснопольском районах.

Занимаясь в STEM-центрах, специально оборудованных кабинетах, ребята занимают достойные места в республиканских и международных конкурсах. Таких как: международный конкурс по информатике и вычислительной логике «Бобёр», республиканский конкурс инновационного и технического творчества учащейся молодежи «Hi-Tech», республиканский конкурс «100 идей для Беларуси», республиканский конкурс компьютерных разработок патриотической направленности «Патриот. by» и др.

Международный онлайн-конкурс по информатике и вычислительной логике «Бобёр» проводится с целью создания условий для развития интеллектуальных способностей детей и учащейся молодежи, их самовыражения и самореализации, повышения интереса учащихся к информатике и информационным технологиям, популяризации информатики, развития изучения основ алгоритмизации, логики, компьютерной техники и литературы по этим направлениям, повышения их информационной культуры, осуществления индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение образовательных интересов и запросов учащихся, внедрения образовательных информационно-коммуникационных технологий.

Национальным координатором Конкурса является УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», координатором по Могилевской области – МГОИРО.

В 2021 году достигнуты положительные результаты участия учащихся общего среднего образования в Международном онлайн-конкурсе по информатике и вычислительной логике «Бобёр». Из 19283 учащихся Могилевской области, принявших участие в конкурсе, 5070 отмечены дипломами их них: 1738 – I степени, 1880 – II степени, 2665 – III степени. Результат участия области в республиканском конкурсе – 6-е место по количеству участников, 1-е место – по результативности (32,58%).

В 2020 году совместно с государственным учреждением «Администрация Парка высоких технологий» в институте был открыт STEM-центр. В структуру данного центра вошли виртуальные лаборатории «Информатика без розетки», «Алгоритмы и роботы». Это дает возможность распространять идеи STEM-образования среди педагогов области, обучать их лего-конструированию, робототехнике и алгоритмизации.

Специалистами центра развития регионального образования разрабатываются мастер-классы, семинары-практикумы и практические модули по совершенствованию профессиональной компетентности педагогических работников учреждений образования по использованию робототехнических конструкторов в образовательной деятельности. Так, институтом были приобретены три линейки робототехнических конструкторов для использования их на повышении квалификации и в межкурсовой период.

Институт в текущем учебном году приобрел 3D принтеры. Рассмотрение вопросов по овладению педагогическими работниками технологии 3D печати и использованию данного оборудования в образовательном процессе включено в темы повышения квалификации, а также мероприятия межкурсового периода.

Специалисты института знакомят слушателей с дополненной и виртуальной реальностью, использованием игровых и ИКТ технологий в образовательном процессе, что позволяет реализовывать Концепцию цифровой трансформации образования в Могилевской области.

В 2020 году начальником центра и начальником отдела информационных технологий в образовании учреждения образования «МГОИРО» была разработана программа повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования для педагогических работников учреждений образования «STEAM-подход в образовании: сущность, компоненты, принципы, инструменты и практики реализации». Цель данного повышения квалификации – развитие STEM-грамотности субъектов образовательного процесса Могилевской области, а также создание условий для общения и взаимодействия педагогов, разделяющих идеи STEM-образования, освоения ими теоретических основ и практических аспектов STEM-образования.

В 2022 году была разработана и внедрена учебная программа повышения квалификации для педагогических работников учреждений общего среднего образования «Использование образовательной робототехники как средства развития метапредметных компетенций у обучающихся».

В декабре 2020 года, а затем ежегодно, специалисты МГОИРО впервые провели областной конкурс по креативному программированию с целью поддержки инициатив обучающихся и педагогов в вопросах изучения креативного программирования на визуальном языке Scratch в соответствии с планом работы STEM-центра учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования».

Результаты проведенного опроса учителей информатики и учителей начальных классов выявили недостаточную степень готовности младших школьников к решению логических задач и обучению программированию.

Новизна республиканского образовательного проекта «Информатика без розетки» для учреждений дошкольного образования обеспечивается тем, что в Республике Беларусь в учреждениях дошкольного образования отсутствуют общеобразовательные программы по изучению информатики без использования компьютера.

Цель проекта – развитие алгоритмического мышления и логики у детей старшего дошкольного возраста как основы пропедевтики к изучению информатики, формирование интеллектуальной готовности детей к обучению на первой ступени общего среднего образования.

С сентября 2020 года в шести учреждениях дошкольного образования (ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева», ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 8 г. Могилева», ГУО «Ясли-сад № 50 г. Могилева», ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 49 г. Бобруйска», ГУО «Ясли-сад № 65 г. Бобруйска», ГУО «Дошкольный центр развития ребенка аг. Александрия Шкловского района») и одном учреждении общего среднего образования (ГУО «Учебно-педагогический комплекс детский сад – средняя школа № 42 г. Могилева») Могилевской области был реализован республиканский экспериментальный проект «Апробация методики формирования алгоритмической грамотности у воспитанников 5-7 лет».

В связи с изложенным, состояние цифровой трансформации процессов в системе образования можно определить как стартовое: система образования Могилевской области имеет достаточную степень готовности к цифровой трансформации, созданы отдельные точки роста. Вопросы дальнейшей реализации концепции требует разработки и внедрения общегосударственной концепции цифровой трансформации

процессов в системе образования, а также принятия ряда других нормативных правовых актов, которые определят конечные цели и методы оценки эффективности данного процесса.

Литература

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск :[б. и.], 2019 – 18 с.

2. STEM-подход в образовании: идеи, методы, практика, перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu4future.by/storage/app/media/camp/stem-podkhod-v-obrazovaniiprint.pdf (дата обращения 06.03.2020).

Землянухина Е.В.
(старший воспитатель МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия)
Евсеева В.А.
(инструктор по физической культуре МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия)

Организация педагогической работы с детьми с нарушениями слуха в общеразвивающей группе образовательного учреждения

Аннотация. В статье говорится о разработке документов для работы со слабослышащим ребёнком в соответствии с действующим законодательством РФ. Поэтапно описывается работа, проведенная с воспитанником в течение четырех лет пребывания в ОУ и приближении его к достижению целевых ориентиров для поступления в школу.

Ключевые слова: тугоухость, слуховой аппарат, индивидуальный образовательный маршрут.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о значимости социализации и самореализации детей с особыми образовательными потребностями, их умению жить в обществе, учиться в течение жизни.

В нашем образовательном учреждении в группе общеразвивающей направленности на протяжении четырех лет обучался ребёнок с диагнозом Сенсоневральная тугоухость 4 степени. Под тугоухостью понимают понижение слуха разной степени выраженности, при котором восприятие речи затруднено, но все же возможно при создании определенных условий (в нашем случае применение слухового аппарата).

Изучив нормативно-правовую базу, прописали в содержательном разделе в подразделе описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития ребенка ООП ДО основные направления Примерной Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17, опубликованной на ФГОС реестре. Основным методическим пособием к реализации направлений являлась «Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста»,

разработанная авторским коллективом под руководством Головчиц Людмилы Адамовны.

С учетом АООП и согласно перечня мероприятий, разработанных в целях реализации индивидуальной программы реабилитации и абилитации инвалида (ребенка-инвалида), был разработан индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ). Разработка и внедрение ИОМ осуществлялась командой педагогов, входящими в штат учреждения: старший воспитатель, воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. В ИОМ прописывались: цели и задачи работы, общие сведения о ребёнке, сведения социального характера (о родителях (законных представителях), индивидуальный график психолого-педагогического сопровождения ребёнка специалистами по дням недели, фиксировалось количество пропусков ребенком, динамика развития, медицинские показатели. Особое внимание обращалось на решение определенных задач конкретным специалистом.

Исходя из вышесказанного, была определена цель работы: создание образовательной среды, обеспечивающей слабослышащим и позднооглохшим детям личностный рост с актуализацией и реализацией ими компенсаторного потенциала в рамках возрастных и индивидуальных возможностей через удовлетворение особых образовательных потребностей, формирование социокультурной среды, обеспечивающей психоэмоциональное благополучие в условиях осуществления жизнедеятельности в грубо суженной сенсорной системе.

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

1) формировать общую культуру личности слабослышащих и позднооглохших детей с развитием ими социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, активности, инициативности, доступной самостоятельности и ответственности;

2) обеспечивать освоение слабослышащими и позднооглохшими детьми целостной картины мира с расширением знаний и формированием предметных причинно-следственных, родовых, логических связей;

4) формировать у слабослышащих и позднооглохших детей образ Я с развитием знаний и представлений о себе и окружающем мире;

5) обеспечивать психолого-педагогическую поддержку семьи с повышением компетентности родителей в вопросах особенностей развития и воспитания, образования слабослышащих и позднооглохших детей.

С момента поступления ребёнка в образовательное учреждение осуществлялось тесное взаимодействие с семьей. При первичной встрече с семьей собрали информацию о развитии ребёнка (как ребёнок общается со сверстниками, как выражает свои просьбы, в какие игры любит играть, умеет ли одеваться и т.п.). Далее проводили наблюдение в течение дня, создавали комфортную психологическую среду, так как период адаптации ребёнка проходил тяжело, с трудом шел на контакт со сверстниками и взрослыми. У ребёнка отсутствовала разговорная речь (в речи употреблял только два слова – «да», «нет» и подражал звукам некоторых животных). Навыки самообслуживания были сформированы по возрасту.

Развивающая предметно-пространственная среда была оснащена по возрасту. В групповом помещении были выделены отдельно зоны «Учимся слушать» и «Учимся говорить», которые выполняли коррекционную и развивающую функцию. Зона «Учимся слушать» включала: набор музыкальных инструментов; комплект шумящих игрушек, погремушек; наборы табличек для закрепления словаря; наборы геометрических фигур, мелких предметов для выстраивания ритмов; графические схемы для отхлопывания, отстукивания ритмов; альбомы для рассматривания,

подкладывания табличек. Зона «Учимся говорить» – дидактические игры на формирование правильного речевого дыхания; комплекты картинок и табличек со звукоподражаниями; тексты сказок, в виде полотен, табличек, книжек-малышек, адаптированных книг.

Для занятий и совместной деятельности познавательного цикла, по развитию речи, ознакомлению с окружающим, сюжетно-ролевых играх, играх – драматизациях, дидактических играх использовался речевой материал, предложенный авторами Примерной программы: при организации сюжетно-ролевой игры в средней группе ребёнку предлагалась игрушка, игра и задавался вопрос: «Кем ты хочешь быть?», в старшей группе – «Какая у тебя роль? С кем ты хочешь играть?» и в подготовительной группе «Будем играть в игру, придумай название. Кто будет с тобой играть?». Предлагался набор слов, которые ребёнок может использовать в игре. Каждый год речевой материал пополнялся новыми словами.

На занятиях по изодеятельности в младшей и средней группах часто приходилось повторять несколько раз инструкции к действию, чтобы ребёнок взял карандаш или кисть в руку, начал лепить или рисовать, вкладывая в свою руку ребёнка.

На занятиях по математике и обучению грамоте воспитатель проводила индивидуальную работу, обращаясь несколько раз к ребёнку для того, чтобы он повторил одно и то же слово (до пяти раз). Повторяла одну и ту же инструкцию, добиваясь, чтобы ребёнок понял какое задание нужно выполнить.

Все инструкции на занятиях, в совместной деятельности педагога и детей, при проведении индивидуальной работы педагоги проговаривали артикуляционно четко, чтобы ребёнок мог воспринимать устную речь по чтению с губ говорящего и с использованием слухового аппарата. Индивидуальная работа проводилась на занятиях, в первую или вторую половину дня перед ООД (по необходимости, в основном перед занятиями по изодеятельности), после нее. Индивидуальная работа прописывалась в календарно-тематическом плане и была направлена на решение задач ООД и задач коррекционного раздела ООП ДО. Чаще чем обычно педагоги в своей работе использовали бубен, колокольчик, погремушку и другие звуковые сигналы.

Нормализация развития стала наблюдаться со средней группы: начал взаимодействовать со сверстниками, научился читать по губам и воспринимать информацию на слух с помощью слухового аппарата, понимать правила игры, предложенные детьми; инструкции педагогов; принимать участие в праздниках и развлечениях, танцевать.

При проведении утренней гимнастики, на физкультурных и музыкальных занятиях в младшей и средней группах выполнял все движения и упражнения с помощью и по подражанию воспитателя, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя. К середине учебного года в средней группе к 5 годам начал выполнять, повторяя за детьми. В старшей и подготовительной группе некоторые движения выполнял по четкой инструкции педагога.

В совместной деятельности мальчик с интересом слушал сказки, рассказы воспитателя, рассматривал картинки и иллюстрации. К участию в опытно-экспериментальной деятельности привлекали постепенно.

Пассивный словарь был сформирован по возрасту. К концу подготовительной группы стал развиваться активный словарь ребёнка, сначала произносил отдельные слова, затем в речи появились простые предложения. В подготовительной группе участвовал в конкурсе творческих работ «Мой добрый мир» в рамках семейного фестиваля «Ты не один» и награжден дипломом за I место.

Таким образом, описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития ребенка обеспечило приближение к достижению целевых ориентиров ребёнком для поступления в школу – ребенок без выраженных дополнительных отклонений в развитии, отстающий от возрастной нормы по уровню общего и речевого развития, но имеющий перспективу сближения с ней, при значительной систематической специальной поддержке.

Литература

1. *Головчиц, Л.А.* Программа: Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития. – Москва: Гном и Д, 2006. – 127 с.

2. Примерная Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей /Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17.

Зырянова К.А.
(педагог МБОУ СОШ 34, корпус 4, Бийск, Россия)
Петрищева Г.С.
(доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Формирование исследовательских умений младших школьников при изучении окружающего мира с использованием обучающей платформы ГлобалЛаб

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования исследовательских умений младших школьников; анализируется широкий спектр методов, средств и приемов, в том числе использование современных информационных технологий.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, исследовательский метод, окружающий мир, образовательная информационная платформа ГлобалЛаб.

На сегодняшний день формирование исследовательских умений у младших школьников является довольно актуальной темой. Актуальность проблемы определена направленностью современного образования на формирование личности, которая обладает такими качествами как самостоятельность, активность, умение творчески подходить к решению создавшихся проблем. Формирование исследовательских умений, исследовательской культуры следует начинать ещё в начальной школе, потому что именно в данный период закладываются многие качества личности, от которых зависит успешность человека в будущем.

Ребенок рождается исследователем, поэтому его потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Важнейшими чертами детского поведения являются: любознательность, жажда новых впечатлений, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать. Педагог и психолог А.И. Савенков считает, что интерес к исследованию порождает должное поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития [4].

Многие отечественные исследователи, такие как С.В. Абрамова, В.И. Андреев, А.В. Леонтович, А.И. Савенков, подчеркивают важность исследовательской деятельности в начальной школе. И.В. Стрельцова, В.П. Ушачев рассматривали вопросы развития исследовательских умений у младших школьников.

По мнению П.В. Середенко, «исследовательские умения – это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [5, с. 39].

Давно установлено, что каждый ребёнок на начальном этапе обучения стремится к творчеству, познанию и активной деятельности. В таком аспекте исследовательская деятельность является одним из важнейших способов получения ребёнком представлений об окружающем мире. Однако объем материала, включающего задания на развитие исследовательских умений у младших школьников, очень мал.

Необходимо применять к учащимся исследовательский метод обучения. Сам по себе такой метод привлекает обучающихся к самостоятельным и непосредственным наблюдениям, на основе которых они устанавливают связи между предметами и явлениями действительности, делают выводы, познают закономерности. По мнению П.В. Середенко, его основные составляющие – выработка и постановка гипотез, выявление проблем, наблюдения, эксперименты, опыты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения [5].

Столь же значительным является диагностирование исследовательских умений младших школьников. Учитель, вовлекая ребёнка в исследовательскую деятельность, должен быть нацелен на результат и на те умения, которые прописаны во ФГОС НОО:

1) освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, классификация, сравнение и др., с получением информации из любых источников);

2) развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире [6].

В своем исследовании, посвященном формированию исследовательских умений младших школьников при изучении окружающего мира, были использованы модифицированные диагностические методики А.И. Савенкова [3]. Учащимся были предложены практические задания, состоящие из трех частей:

- 1 часть – позволяет выявить умение выводить следствия;
- 2 часть – умение находить источники информации;
- 3 часть – умение понимать и интерпретировать любой текст.

Апробация данных методик диагностики проходила на базе МБОУ «Красноануйская ООШ» с. Солонешного и МБОУ «Смоленская СОШ №2» Смоленского района Алтайского края. В качестве респондентов приняли участие 30 учащихся 4-х классов. Цель диагностики – определение начального уровня развития исследовательских умений. Результат в диагностических заданиях оценивался в баллах.

Диагностика показала, что исследовательские умения присутствуют у младших школьников 10 -11 лет, которые не вовлечены в специально организованное обучение исследованиям, но у многих сформированность исследовательских умений находится на среднем (44%) или низком уровне (35%). Это подтверждает отмеченную в научной литературе изначальную способность детей к исследованиям благодаря природной поисковой активности, некоторому социальному опыту, обучению уже с дошкольного возраста.

В период исследования было выявлено, что самыми сложными для ребят оказались задания на умение выводить следствие и интерпретировать текст. Анализ

заданий, которые младшие школьники выполняли на бланках, показал, что у большей части респондентов ответы характеризуются однотипностью, отсутствием изобретательности, и в основном состоят из одного простого предложения.

В связи с этим возникла необходимость проведения работы по формированию исследовательских умений младших школьников на уроках и внеурочных занятиях по окружающему миру.

Исследовательскую деятельность можно организовать на разных учебных предметах, но курс окружающего мира предоставляет обучающимся гораздо больше выбора и интереса, чем любая другая дисциплина. Использование при этом информационных технологий в учебном процессе позволяет не только повысить его эффективность, модернизировать его, мотивировать учащихся, но и дифференцировать процесс с учётом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Включение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в работу учителя способствует увеличению доступности образования, улучшению качества обучения, обеспечению развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве [2].

Цифровые и интерактивные технологии создают условия для образования, направленного на развитие творческих способностей, доступного большинству граждан России. Но помимо технологических условий в этой сфере необходимы новые идеологические подходы, средства и методы педагогической практики, направленные на совместное творчество.

Обучающая российская информационная платформа ГлобалЛаб предлагает учителям мультимедиа-насыщенный инструментарий для организации проектной и исследовательской деятельности школьников в условиях реализации ФГОС нового поколения [1].

Проекты, разработанные на платформе ГлобалЛаб самими участниками образовательного процесса – учителями и учащимися, относятся к разным областям знаний: от экологии и математики до литературы и истории. Как правило, это междисциплинарные проекты, основанные на реальных событиях. Их объединяет совместный характер исследования, при котором ожидаемый результат формируется из опыта и наблюдений всех участников проекта, несмотря на то, что они находятся в разных городах, странах и даже на разных континентах.

Проекты ГлобалЛаб могут использоваться в качестве элементов или основы урока, как варианты краткосрочного, среднесрочного или долгосрочного домашнего задания, проекта или исследования, сопровождающего курс в целом, элемента или основы внеклассного мероприятия. Это хорошо работает и в условиях дистанционного обучения.

Специальный редактор – конструктор проектов – позволяет создавать веб-опросы, которые являются частью исследовательских проектов ГлобалЛаб. В тоже время у школьников развивается способность сужать проблему, формулировать вопрос и, прежде всего, анализировать результаты. В ГлобалЛаб обучающиеся осваивают азы исследования, привыкают к форме обучения, в которой они играют активную роль и не являются объектом, получающим готовое задание, а становятся непосредственными участниками конструирования знания.

Таким образом, в процессе формирования исследовательских умений младших школьников может использоваться широкий спектр методов, средств и приемов. При этом огромное значение приобретает использование современных цифровых технологий и методов работы.

Литература

1. ГлобалЛаб — глобальная школьная лаборатория [Электронный ресурс] – https://globallab.org/ru/#.YlQxLbTP3IU

2. *Петрищева, Г.С.* Информатизация и интеграция естественнонаучного образования учащихся при использовании комнатных растений в школе / Г.С. Петрищева, Н.В. Захарюта // Биология в школе. – № 3. – 2020. – С. 42-47.

3. *Савенков, А.И.* Методика исследовательского обучения младших школьников: методическое пособие / А.И. Савенков. – Самара: «Учебная литература», 2004. – 80 с.

4. *Савенков, А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности педагогика и психология / А.И. Савенков. – Москва: Просвещение, 2006. – 480 с.

5. *Середенко, П.В.* Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография / П.В. Середенко. – Южно-Сахалинск: Изд-во Сахалинского гос. ун-та, 2014. – 207 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 13.31.2015 г. №1576. – Москва: Перспектива, 2015. – 45 с. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 09.04.2022).

Карташова Д.Е.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие орфографической зоркости младших школьников с применением цифровых технологий

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития орфографической зоркости младших школьников с применением цифровых технологий. Представлены и проанализированы результаты первоначального уровня развития орфографической зоркости младших школьников до применения в обучении цифровых технологий.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, младшие школьники, цифровые технологии

Развитие орфографической зоркости стоит одной из важнейших задач в обучении младших школьников русскому языку. Орфографические ошибки, как известно, являются типичными и устойчивыми во всех классах и требуют особое внимание в начальной школе, когда в ребенка только закладываются знания. Грамотное письмо способствует точному выражению мыслей и взаимоотношению между людьми, а потому от полноты сформированности навыков правописания в начальных классах будет зависеть и дальнейшее обучение детей в школе, а также их речевая и орфографическая грамотность.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования среди предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в русском языке отображается следующий результат: овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах

речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач [4,5].

Формированию орфографической зоркости сопутствуют несколько факторов:

1. Зрительный фактор. Он срабатывает при запоминании непроверяемых написаний. Стоит ребенку один раз неправильно записать слово, которое он запомнит зрительно, и неправильное написание отложится в памяти так крепко, что придется сильно постараться, чтобы запомнить, как писать правильно.

2. Слуховой фактор. Развитие фонематического слуха очень важно в обучении школьников, поскольку человек при написании отталкивается от того, что и как он слышит.

3. Рукодвигательный фактор. Механическая память позволяет на автоматизированном уровне запомнить написания некоторых слов, вот почему так важно на уроках много писать.

4. Проговаривание. Правильное проговаривание позволяет закрепить правильное написание слов, запомнить каждый звук и соотнести его с соответствующей буквой [1].

Невозможно представить современный мир без использования цифровых технологий, с которыми мы встречаемся повсеместно – дома, на улице, на учебе и на работе. Современные дети тоже живут в мире электронной культуры, в которой учитель играет немаловажную роль – становится координатором информационного потока. Современную школу сложно представить без использования цифровых технологий, ведь они дают неограниченные возможности для организации учебного процесса [3]. Н.В. Иванова писала, что вместе с внедрением ИКТ в школы обеспечивается и эффективная организация познавательной деятельности учащихся. Качество усваиваемой учебной информации школьниками повышается за счет используемой текстовой, графической, аудиоинформации и анимации, которые объединены в компьютере [2].

Цели использования цифровых технологий следующие:

• повысить мотивацию обучения;
• повысить эффективность процесса обучения;
• способствовать активизации познавательной сферы обучающихся;
• совершенствовать методики проведения уроков;
• своевременно отслеживать результаты обучения и воспитания;
• планировать и систематизировать свою работу;
• использовать, как средство самообразования;
• качественно и быстро подготовить урок (мероприятие) [6].

Количество цифровых технологий, используемое в наше время, огромно. Они есть практически в любых школах любого уровня, и воспользоваться ими может каждый учитель.

Так, например, одним из частого дополнения к урокам является презентация. Презентация проста и удобна в использовании, позволяет не только помочь детям определить не только цели, тему и задачу на уроках русского языка, но и запомнить памятки, правила, выполнять какие-либо упражнения. В отличии от стандартных программ на компьютер (PowerPoint), в настоящее время существует и огромное количество онлайн-ресурсов (Canva), которые позволяют сделать не только интересную презентацию, но и работать детям в парах и группах, поскольку сервисы позволяют многопользовательское использование. Также презентация позволяют создать мини-игры для детей, что только повысит их интерес к обучению.

Интерактивная доска – также частый спутник современных школьников. Данные доски имеют большое количество преимуществ в обучении, среди которых: использование широкого потенциала электронных форматов, открывает возможности для удобной коллективной работы, позволяют участвовать в видеоконференциях, а также можно использовать поверх выведенного электронного экрана как обычную доску. Для использования интерактивных уроков на таких досках существует большое количество электронных порталов: Promethean Planet, интерактивные уроки от Classic Solution, Smart Exchange, портал для учителей Interwrite.

Онлайн-тренажеры также имеют огромную популярность и позволяют быстро и без проблем провести проверку качества усвоенных знаний, а также провести самопроверку, чтобы определить, есть ли пробелы в знаниях или нет. Так, например, портал Kid-mama предлагает большое количество тренажеров по русскому языку на самые различные темы.

В педагогическом исследовании, направленном на развитие орфографической зоркости младших школьников, участвовали учащиеся 3 класса МБОУ «СОШ №5» города Бийска.

Для определения уровня развития орфографической зоркости был проведен и проверен диктант по УМК «Школа России». Критерием оценивания являлась отметка от двух до пяти: 5, «отлично» – нет ошибок, 4, «хорошо» – 1-2 ошибки, 3, «удовлетворительно» – 3-4 ошибки, 2, «неудовлетворительно» – 5 и больше ошибок.

В экспериментальном классе результат первой диагностики показал, что 40% учащихся имеют средний уровень развития орфографической зоркости, 20% – высокий, а 40% – низкий. В контрольном классе средний уровень имело 40% детей, высокий – 30%, средний – 30%.

Для работы над развитием орфографической зоркости использовались различные цифровые технологии. Проводилась работа с онлайн-тренажерами, которые они должны были выполнить на скорость и показать качественный результат – спортивный интерес не оставил равнодушным никого, включая всех учащихся экспериментальной группы. Дети с удовольствием присоединялись к игре и уже вскоре практически не совершали ошибок при написании правильной орфограммы.

Использование презентаций PowerPoint также повысило интерес учащихся к урокам, а создание в данной программе мини-игр поспособствовало развитию орфографической зоркости младших школьников: дети быстро справлялись с заданием, со временем совершая все меньше и меньше ошибок.

Также использовался интернет-ресурс Canva. Детям было предложено поработать с данным ресурсом в группах и создать свои памятки, которые помогут как им, так и их друзьям совершать меньше орфографических ошибок и запомнить орфографические правила.

Проблем с использованием цифровых технологий во время проведения урока практически не было: почти у всех современных школьников есть смартфоны с выходом в интернет, которые можно использовать в разумных количествах на уроках для повышения интереса к уроку и более эффективному его проведению.

Экспериментальное исследование по развитию орфографической зоркости младших школьников показало, что в процессе выполнения диагностического задания повысился уровень орфографической зоркости у экспериментальной группы: детей с высоким уровнем стало 35%, со средним – 60%, а 5% – низкий.

Можно сделать вывод, что внедрение новых информационных технологий в учебный процесс начальной школы в полной мере позволяет удовлетворять познавательные и игровые потребности учащихся и приспосабливать их к

современному миру, а также повысить мотивацию и эффективность процесса обучения, совершенствовать методику проведения уроков, своевременно отслеживать результаты обучения и воспитания, планировать и систематизировать работу учителя, использовать как средство самообразования.

Литература

1. *Иванова, В.Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» / В.Ф. Иванова. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Просвещение, 1976. – 288 с.

2. *Иванова, Н.А.* Современные компьютерные технологии как средство индивидуализации в начальной школе / Н. А. Иванова // Молодой ученый. – 2017. – № 49. – URL: https://moluch.ru/archive/183/46959/ (дата обращения: 27.03.2021).

3. *Киселев, Г.М.* Информационные технологии в педагогическом образовании : Учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., переработанное и дополненное – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2014. – 304 с.

4. *Папина М.В.* Актуальные проблемы преемственности языкового и литературного развития дошкольников и младших школьников. // Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Арзамас, 22-23 ноября 2018 г.). – Арзамас: Арзамасский фил. ННГУ, 2019. – 442 с. – С.38-43.

5. ФГОС Начальное общее образование Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020) [сайт]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (Дата обращения: 20.03.2022).

6. *Шамшиева, А.М.* Применение ИКТ на уроках русского языка и литературы для активизации познавательной деятельности учащихся / А.М. Шамшиева // Инновационные педагогические технологии. – 2016. – №4. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10336/ (дата обращения: 11.04.2021).

Костюченко Я.
научный руководитель – канд. пед. наук доцент, ассоциированный профессор кафедры педагогического образования и менеджмента Н.И. Бенеш
(НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», Усть-Каменогорск, Казахстан)

Игра как средство обучения старших дошкольников

Аннотация. В статье рассматриваются различные точки зрения на игру и игровую деятельность. Автор представляет позиции различных ученых: педагогов, психологов, методистов. В статье на основе анализа теоретических источников дана характеристика игры как средства обучения и развития старших дошкольников, ее функции.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, ролевая игра, дидактическая игра, ролевая игра, функции игры.

Игра имеет особо важное значение в жизни детей дошкольного возраста. «Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни,

без которой эта пора её была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства», – писал С.А. Шацкий [1, с.143].

С точки зрения А.А. Леонтьева, игра – «одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей …» [2, с.196].

Г.К. Селевко определяет игру как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3, с.66].

В структуру игры как деятельности личности входят этапы целеполагания, планирования, реализации цели, анализа результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностью выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации. В структуру игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средства реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

С.А. Шмаков определяет игру как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Большинство игр отличают следующие черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий характер, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [4, с.18].

По мнению С.А. Шмакова, игра выполняет следующие важные функции.

1. Социализации. Игра — есть сильнейшее средство включения ребенка в систему общественных отношений, усвоения им богатств культуры.
2. Межнациональной коммуникации. Игра позволяет ребенку усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны».
3. Самореализации ребенка в игре как «полигоне человеческой практики». Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой – выявить недостатки опыта.
4. Коммуникативная. Игры ярко иллюстрирует тот факт, что игра – деятельность коммуникативная, позволяющая ребенку войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций.
5. Диагностическая. Игра предоставляет возможность педагогу диагностировать различные проявления ребенка (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.). В то же время игра – «поле самовыражения», в котором ребенок проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

С точки зрения Д.Б. Эльконина, «эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые ребенок получает в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослым, так и со сверстниками, отношений свободы и сотрудничества, взамен отношений принуждения и агрессии, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту» [5, с.124].

6. Коррекции. Внесение позитивных изменений, дополнений в структуру личностных показателей ребенка. В игре этот процесс происходит естественно, мягко.

7. Развлекательная [6, с.51].

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Педагогические игры достаточно разнообразны по дидактическим целям, организационной структуре, возрастным возможностям их использования, специфике содержания.

Г.К. Селевко делит игры на творческие и игры с правилами. Творческие игры, в свою очередь, включают: театральные, сюжетно-ролевые и строительные. Игры с правилами – это дидактические, подвижные, музыкальные игры и игры-забавы [3, с.37].

Г.П. Щедровицкий отмечает, что игра есть особое отношение ребёнка к окружающему миру; особая деятельность ребёнка, которая изменяется и развёртывается как его субъективная деятельность; социально заданный и усвоенный ребёнком вид деятельности; деятельность, в ходе которой происходит усвоение материала самого разнообразного содержания и развитие психики ребёнка; социально-педагогическая форма организации всей детской жизни [7, с.27].

Д.Б. Эльконин даёт такое определение игры: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [6, с.4].

Необходимо сказать, что игра – одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей; это средство, снимающее неприятные или запретные для личности школьника переживания.

Разумеется, обучение нельзя превращать в сплошную игру. И в дальнейшем дети, когда станут старше, поймут, что учение не игра, а труд, и труд серьёзный и ответственный, хотя по-прежнему радостный и увлекательный.

В игре, по мнению Д.В. Менджерицкой, детям следует предоставлять большую самостоятельность, в то же время на них нельзя возлагать и большую ответственность. Важно, чтобы ребята сами следили за выполнением правил, чтобы каждый участник игры чувствовал ответственность перед коллективом. Мы можем наблюдать, как в игре проявляются особенности характера ребёнка, обнаруживается уровень его развития. Поэтому игра требует индивидуального подхода к детям. Учитель должен считаться с индивидуальными особенностями каждого ребёнка при выборе задания, постановке вопроса: одному дать задание надо легче, другому – труднее, одному стоит задать наводящий вопрос, а от другого потребовать вполне самостоятельного решения. Особого внимания требуют дети робкие, застенчивые: иногда такой ребёнок знает правильный ответ, но от робости не решается ответить, смущенно молчит. Учитель помогает ему преодолеть застенчивость, одобряет его, хвалит за малейшую удачу,

старается чаще его вызывать, чтобы приучить выступать перед классом (коллективом) [8, с.7].

Впрочем, существуют и другие точки зрения на функцию игры в жизни людей. В.Н. Дружинин считает, что основная функция интеллекта – это создание прогностических моделей, построение возможных вариантов будущего. Тогда ролевая игра (создание вероятных миров и действия с ними) – это одно из проявлений интеллекта, его неотъемлемое свойство. Это свойство не зависит от возраста, просто «порождение моделей мира» взрослыми называется иначе – искусством, философией. И чем интеллектуальнее человек, тем более он должен быть склонен к игре [4, с.163].

Л.С. Выготский еще в 20-х годах прошлого столетия обратил внимание на изменение содержания и динамики детской игры. «Уже давно обнаружено, – пишет Л.С. Выготский, – что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы. ... Они (игры) организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил. ... В ролевой игре усилие ребёнка всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит, как непременное её условие умение координировать своё поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперёд результат своего хода в общей совокупности всех играющих.

Такая игра есть живой, социальный, коллективный опыт ребёнка, и в этом отношении она представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений» [9, с.76].

В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлёкшись, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию. Даже самые пассивные из детей включаются в игру с огромным желанием, прилагают все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре, действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности. Из всего существующего многообразия различных видов игр именно дидактические игры самым тесным образом связаны с учебно-воспитательным процессом. Они используются в качестве одного из способов и средств обучения и развития.

Дидактическая игра (игра обучающая) – это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Дидактическая игра, как и каждая игра, представляет собой самостоятельный вид деятельности, которой занимаются дети: она может быть индивидуальной или коллективной. Данная игра является ценным средством воспитания действенной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней охотно дети преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создаёт радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний. В дидактических играх ребёнок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступный ему анализ и синтез, делает обобщения.

Существенный признак дидактической игры – устойчивая структура, которая отличает её от всякой другой деятельности. Структурные компоненты дидактической

игры: игровой замысел, игровые действия и правила. Игровой замысел выражен, как правило, в названии игры. Игровые действия способствуют познавательной активности детей, дают им возможность проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения целей игры. Правила помогают направлять игровой процесс. Они регулируют поведение детей и их взаимоотношения между собой. Дидактическая игра имеет определённый результат, который является финалом игры, придаёт игре законченность. Он выступает прежде всего в форме решения поставленной задачи и даёт моральное и умственное удовлетворение участникам игры. Для педагога результат игры всегда является показателем уровня достижений детей в освоении знаний или в их применении.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой и отсутствие любого из них разрушает игру.

Например, к использованию ролевой игры методика преподавания идет уже давно. Упражнения типа «разыграем диалог» занимают прочное место в арсенале методических приемов, так как всем ясно, что в процессе драматизации происходит более полное осознание смысла текста и одновременно более глубокое восприятие глубины языкового материала. Однако в драматизации присутствуют лишь некоторые возможности ролевой игры. В настоящее время идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны теории, которая получила название «теория ролей», разработанная социологами и социопсихологами. Сторонники этой теории (К. Ливингстоун, М.Ф. Стронин) считают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей: например, 6-летний ребенок в семье – сын, вне семьи – школьник и т.д. Эти роли в обществе определяют речевое и неречевое поведение человека. От человека в роли сына ожидают, что он будет любить и уважать родителей, от него же в роли школьника – что он будет успешно и заинтересованно учиться и т.д.

Понятие социальной роли является, таким образом, элементом общественных отношений: окружающая среда выступает по отношению к человеку как первичная социализация. В ней он усваивает социальный опыт, зафиксированный в средствах речевой коммуникации. Поэтому при использовании ролевой игры как средства обучения мы будем говорить о «вторичной социализации», имитирующей первую в ее самых существенных чертах. Социальные роли в рамках вторичной социализации носят неизбежно искусственный, условный характер (представь, что ты врач, продавец, журналист и т.д.). Мера условности может быть различной: перевоплощение в реальных людей, в литературных персонажей, героев сказок и т.д. Иногда ролевая игра носит характер уподобления, т.е. разыгрываются ситуации, типичные для окружающей действительности (врач и пациент), а иногда она может быть театрализованной: с конфликтом, кульминацией и развязкой. Но элемент условности присущ всем видам ролевой игры.

Зимняя И.А. дает такое определение: «Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. С точки зрения детей, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Учебный характер игры ими часто не осознается. С позиции педагога, ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому общению. Для него цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений детей. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается педагогом» [10, с.39].

С позиции Т.В. Семеновой и М.В. Семеновой игра обладает большими обучающими возможностями.

1. Игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.
2. Игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана.
3. Игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Ребенок входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное «я», но через «я» соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет.
4. Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении речевого материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности.
5. Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь ее исполнение предполагает охват группы детей, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогать друг другу. При этом удачно найденный жест, немое действие, если соответствует ситуации, поощряется всей группой. В результате детям с более слабой подготовкой удается преодоление робость, смущение и со временем полностью включиться в ролевую игру.
6. Игра имеет образовательное значение. Дети, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра. Учитель должен побуждать их заботиться о простом реквизите. Поощряется всякая выдумка, так как в учебных условиях возможности в этом отношении ограничены, а для изобретательности открываются большие просторы [11, с.18].

Игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение разнообразного языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому игре следует отводить достойное место на всех этапах работы на занятии и вне его.

Также игра – одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей; это средство, снимающее неприятные или запретные для личности ребенка переживания.

К. Ливингстоун считает, что ролевые игры можно условно разделить на две основные группы: контролируемая ролевая игра и свободная ролевая игра. Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. В первом случае учащиеся знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его. Затем совместно с педагогом они обсуждают содержание диалога, прорабатывают нормы речевого этикета и необходимую лексику. После этого детям предлагается составить свой вариант диалога. Кроме того, по мере необходимости педагог может давать инструкции по ходу ролевой игры.

Вторым видом контролируемой ролевой игры является ролевая игра на основе текста. В этом случае после знакомства с текстом можно предложить одному из детей сыграть роль какого-либо персонажа из текста, а другим – взять у него интервью. Причем ученики-репортеры могут задавать не только те вопросы, ответы на которые есть в тексте, но и любые другие, их интересующие, а ученик, исполняющий роль персонажа, может проявить свою фантазию при ответах на эти вопросы. Как и в первом случае, учитель может давать инструкции и помогать учащимся по ходу ролевой игры.

Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении дети сами должны решать, какую лексику им использовать и как будет развиваться действие. Педагог называет тему ролевой игры, а затем просит детей составить различные ситуации, затрагивающие разные аспекты темы. При этом, если потребуется, он помогает детям распределить роли, обсудить, что может быть сказано по выбранной ситуации, или оказать какую-либо другую помощь [12, с.13-14].

Игры особенно необходимы в воспитании и обучении старших дошкольников. В них удаётся сконцентрировать внешне даже самых инертных детей. В начале дети проявляют интерес только к игре, а затем и к тому учебному материалу, без которого участие в игре невозможно. Как показывают наблюдения, наибольших успехов достигают те педагоги, которые ставят игру в центр занятия, делают его стержнем. Недооценка или переоценка игры отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе. При недостаточном использовании игры снижается активность детей, ослабляется интерес к занятию. В то же время, чрезмерное использование игры приводит к тому, что дети с трудом переключаются на обучение в неигровых условиях.

Литература

1. *Мухина, В.С.* Возрастная психология / В.С. Мухина. – Москва: АСАДЕМА, 2002. – 380 с.
2. *Леонтьев, А. А.* Деятельность. Сознание. Личность / А.А. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 420 с.
3. *Селевко, Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 420 с.
4. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 1998. – 470 с.
5. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры/ Д.Б. Эльконин. – Москва: Высшая школа, 1999. – 320 с.
6. *Эльконин, Д.Б.* Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста / Д.Б. Эльконин. – Москва: Политиздат, 1957. – 295 с.
7. *Щедровицкий, Г.П.* Методические замечания к педагогическим исследованиям игры. // Психология и педагогика игры дошкольников. Под ред. П.К. Запорожца/ Г.П. Щедровицкий. – Москва: ИКЦ «МарТ»: Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 1996. – 512 с.
8. *Менджерицкая, Д.В.* Воспитателю о детской игре/ Д.Б. Менджерицкая. – Москва: Просвещение, 1982. – 260 с.
9. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология/ Л.С. Выготский. – Москва, Образование, 1991. – 530 с.
10. *Зимняя, И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 228 с.
11. *Семенова, Т.В.* Ролевые игры на уроках иностранного языка. / Т.В. Семенова, М.В. Семенова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №2. – С. 16-18.
12. *Ливингстоун, К.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Левингстоун. – Москва: Высшая школа, 1988. – 263 с.

Кошкарова Е.С.
(заместитель директора по УР МБОУ «Гимназия №2», Бийск, Россия)

Наставничество как форма сопровождения процесса развития профессиональных компетенций молодых педагогов дошкольной образовательной организации

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическому сопровождению педагогов дошкольной образовательной организации посредством наставничества

Ключевые слова: наставничество, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное развитие.

В условиях модернизации системы образования России значительно возрастает роль педагога, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции. Молодые специалисты имеют те же должностные обязанности и несут ту же ответственность, что и коллеги с многолетним стажем работы, а воспитанники и их родители, администрация образовательного учреждения ожидает от них столь же безупречного профессионализма.

Перемены в обществе и образовании обусловили ряд социальных и профессиональных трудностей в процессе адаптации молодого педагога к трудовой деятельности. Период вхождения молодого педагога в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. От того, как он пройдет, зависит, состоится ли новоявленный воспитатель как профессионал, останется ли он в сфере дошкольного образования или найдет себя в другой сфере деятельности.

Вопрос о том, кто является главным в детском саду довольно не новый вопрос, но для нас ответ на него однозначный. Каждый руководитель образовательной организации, старший воспитатель (методист) осознаёт тот факт, что достижение желаемых результатов в воспитании, развитии и обучении дошкольников невозможно без оптимального подхода к работе с кадрами. Для эффективной организации воспитательно-образовательного процесса необходима высокая профессиональная компетентность педагогов.

Одним из четырех основных направлений развития системы образования в соответствии с Национальным проектом «Образование» на 2019-2024 годы является подготовка и повышение квалификации педагогических кадров, способных решать поставленные задачи, используя современные формы и методы. Важная роль в решении этой задачи отводится наставничеству. И «… это должно быть эффективное современное наставничество, передача опыта, конкретных навыков», как отмечал В.В. Путин.

Идея создания нашей программы наставничества появилась в результате осознания необходимости сопровождения профессионально-личностного развития молодых воспитателей. При взаимодействии опытных и молодых педагогов происходит интеллектуальное единение, обмен опытом, развитие совместного творчества, развитие профессионального мастерства, самовыражения.

История нашего учреждения началась в 1976 году. Сегодня в учреждении 16 групп для детей дошкольного возраста, две из которых – специализированной направленности для детей с общим недоразвитием речи. Активно осуществляется работа по обогащению предметно-развивающей среды, принимаются комплексные

меры по совершенствованию методической работы и условий труда сотрудников, поскольку данные факторы напрямую влияют на качество образовательных услуг.

Отличительной чертой нашего коллектива является его профессионализм и стабильность. Стабильность – признак мастерства – гласит народная мысль

Среди наших коллег, есть специалисты, проработавшие в учреждении более 10, 15 и даже 40 лет. Мониторинг движения кадров, показывает, что более 30% педагогов начали свою профессиональную деятельность в нашем коллективе, и продолжают ее до сих пор. Во многом, благодаря тем людям, профессионалам, которые ввели молодых специалистов в профессию. В каждом детском саду с годами складываются свои традиции, так или иначе связанные с воспитанием и обучением детей, а так же традиции коллектива работников.

Нашей доброй традицией, стало наставничество. Сегодня мы смело можем сказать: у нас есть, у кого поучиться молодым специалистам – 70% педагогов имеют высшую и первую квалификационные категории. За этими цифрами стоит огромный профессиональный опыт и жизненный путь.

Методическая система работы с кадрами представлена тремя основными модулями: изучение профессиональных интересов и затруднений, методическое сопровождение, а так же педагогические практикумы и мастер-классы. Каждый молодой специалист закреплен за опытным наставником, который осуществляет методическую поддержку по созданию предметной среды, проектированию и анализу образовательной деятельности.

Этапы работы по программе: проведение первичной стажировки молодого воспитателя (один месяц); вхождение в профессию, (формирование у молодого педагога профессиональных умений, накопление опыта, формирование своего стиля в работе, освоение методического инструментария для организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами – первый год работы), самосовершенствование и саморазвитие молодого педагога, повышение его квалификации (освоение воспитателем новых педагогических методик, активное освоение приёмов работы с детьми, развитие навыков самооценки, самоконтроля, осознание необходимости повышать своё образование и квалификационную категорию, обобщение своего опыта работы- первые 5 лет трудовой деятельности).

Наша программа наставничества содержит аналитические материалы и примерные планы работы педагога наставника и молодого педагога.

Отдельно следует отметить наше общегимназическое мероприятие «Декада педагогического мастерства», которое традиционно ежегодно проводится в марте. В течение 10 дней опытные наставники делятся своими наработками, организуя открытые просмотры непосредственно образовательной деятельности, приобретают демонстрационный опыт и молодые педагоги.

Дессиминация педагогического опыта, которая является одной из форм работы нашей программы, предполагает обязательное участие в конкурсах профессионального мастерства. И здесь у нас тоже сложилась добрая традиция – за 10 лет наши педагоги пять раз входили в тройку лидеров городского конкурса Воспитатель года, три раза одерживали в нем победу и представляли наш город на Краевом конкурсе, а в 2015 году Марина Викторовна Тупикина одержала победу в краевом конкурсе и представляла Алтайский край в Москве.

Еще одной нашей давней традицией является многолетнее сотрудничество с учреждениями высшего и профессионального образования нашего города. Более пяти лет Гимназия является базовой кафедрой проектно-исследовательской деятельности по

работе с дошкольниками. На нашей базе организуются все виды практики Дошкольного отделения БПК.

Наш опыт показывает, что внедрение наставничества в работу по методическому и психолого-педагогическому сопровождению педагогов способствует уменьшению профессиональных дефицитов, а также сохранению стабильности педагогических кадров.

Кривощекова И.С.
(заместитель директора МБОУ «СОШ № 9», Бийск, Россия)

Теоретические основы научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов образовательной организации

Аннотация. Актуальность проблемы по теме научно-методического сопровождения педагогов в современных условиях развития образовательной организации обусловлена требованиями Профессионального стандарта педагогов. Эффективность решения задач, стоящих перед современной системой образования, обеспечивается инновационной компетентностью педагогических коллективов образовательных учреждений.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение; методологические подходы; развитие педагогов; образовательная организация; профессионально-личностное развитие педагогов; профессиональный стандарт педагогов.

Актуальность данной темы, а именно научно-методическое развитие педагогов в современных условиях развития образовательной организации обусловлена требованиями Профессионального стандарта. Данный документ рассматривается как основа опережающего профессионального роста педагогов и определяет уровень их профессиональной компетентности [5].

Однако понятие методическое сопровождение трактуется как специально организованный процесс, направленный на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем педагога, который включает в себя систему педагогических событий и ситуаций. Результатом такого процесса становится осмысление профессионального опыта педагога, актуализация саморазвития, профессиональный успех, личностное развитие [4].

Важно отметить, что целенаправленная методическая работа с педагогами является эффективным ресурсом повышения качества работы. Немаловажным является, что современный педагог должен обладать целым рядом профессиональных компетентностей, чтобы грамотно управлять образовательным процессом.

Необходимо отметить, что значимость и необходимость таких условий обеспечивает в общеобразовательных организациях научно-методическое сопровождение педагогов.

Структура научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации предполагает комплексную реализацию способов сопровождения, выбор из них приоритетного и зависит от особенностей и запросов субъекта, от конкретной ситуации и педагогического события. Эффективное решение задач ФГОС ОО – это перевод деятельности педагогов в инновационный режим совместного поиска рабочих ориентиров, обновления профессионального опыта,

преобразования профессионально и личностно значимых смыслов, создание условий для успешного профессионально-личностного развития педагогов [6].

Помощь рассматривается как система действий по преодолению кризиса педагогического сознания и педагогической практики, идеалов и ценностей, целей воспитания и способов деятельности в условиях модернизации образования; как деятельность по проектированию индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагогов и достижения вершин мастерства в условиях общеобразовательной организации [3].

Однако, опека выступает как специально организованное наблюдение за профессионально-личностным развитием педагогов, целенаправленное проведение гуманитарной экспертизы их профессионально-личностного развития, создание благоприятного психологического климата при разработке и успешной реализации «Я-Концепции», «самопродвижения» педагогов в условиях общеобразовательной организации. Диалог рассматривается как взаимно обогащающий процесс обмена информацией, совместного поиска истины, организации «коммуникативных стратегий узнавания» и пространств межличностных встреч и сотрудничества участников сопровождения [3].

Понятие консалтинг (консультирование) трактуется как интеллектуальная деятельность по выявлению и анализу профессиональных и личностных проблем; выбору средств и методов, направленных на разрешение выявленных проблем; составлению программы профессионально-личностного развития; проектированию индивидуального образовательного маршрута педагогов; организации и проведения рефлексии педагогов; повышению психологической готовности к деятельности в новых ситуациях.

Наставничество понимается как осознанное взаимодействие наставника и педагога любого стажа работы и квалификации по передаче профессионального, личного и социального опыта [1].

Сотрудничество определяется как общение, равенство во всём, взаимопонимание; принятие общих целей и путей, способов, средств их достижения; продуктивное взаимодействие в процессе продвижения в профессии и личностном развитии в условиях школьного профессионально-образовательного пространства.

Со-творчество трактуется как система взаимосвязанных педагогических событий и ситуаций.

Со-управление определяется как процесс включения педагогов в проектирование и конструирование новых видов образовательной практики и научное управление этими процессами; создания предпосылок для выстраивания субъект-субъектных отношений, перехода к самоуправлению профессионально-личностным развитием и формированию профессионального и жизненного кредо.

Понятие фасилитация (стимулирование, вдохновение) рассматривается как процесс влияния на мотивацию профессионально-личностного развития педагога, ценностного отношения к педагогической деятельности и усвоение смыслов как элементов личностного опыта; стимулирования потребности в самосовершенствовании и саморазвитии [2].

В связи с этим содержание научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации определяют требования профессионального стандарта.

Анализируя диссертационные исследования можно сделать выводы, что научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации (Давлятшина О. В.); управление профессиональным

ростом педагогов в условиях модернизации образования (С. В. Кирдянкина). Такое многообразие трактовок научно-методического сопровождения требует всестороннего анализа его сущности, структуры, содержания в современных условиях развития общеобразовательной организации [1, 2].

Таким образом, правильно выстроенная структура и содержание научно-методического сопровождения в условиях общеобразовательной организации позволяют сделать процесс сопровождения управляемым и управляющим. Именно педагогическое мастерство играет большое значение в становлении будущего профессионала – мастера своего дела.

Литература

1. *Давлятшина, О.В.,* Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации : учеб.-метод. пособие / О. В. Давлятшина; под науч. ред. Е. О. Галицких. – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2015. – 195 с.

2. *Кирдянкина, С.В.,* Управление профессиональным ростом педагогов в условиях модернизации образования / С.В. Кирдянкина // Сборник статей Общероссийской научно-практической конференции. – Иркутск: Изд-во Иркут. Гос. ун-та, 2010. – Вып. 11. С. 105 - 114.

3. *Милованова, Н.Г.,* Продуктивность образования: поиски и решения / Н. Г. Милованова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Н. Суртаева, А.А. Макареня, С. В. Кривых. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2013. – 365 с.

4. *Поташник, М.М,.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие / М. М. Поташник. – Москва: Педагогическое общество России, 2011. – 448 с.

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

6. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : монография / О. П. Морозова [и др.]. – Барнаул : БГПУ, 2004. – 546.

Кузнецова Л.Н.
(канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования, АГГПУ имени В.М. Шукшина», Бийск, Россия)

Сопровождение родителей в патриотическом воспитании детей

Аннотация. В работе дается обоснование значимости патриотизма как социального и личностного качества личности, основанного на реализации нормативных документов и его роли в оптимизации процесса воспитания подрастающего поколения. Важна роль семьи в воспитании патриота и гражданина, при целенаправленном систематическом сопровождении семьи в патриотическом воспитании детей, осуществляемым школой.

Ключевые слова: патриотизм, воспитательная работа, сопровождение, взаимодействие семьи и школы.

Воспитание патриотизма детей и молодежи на современном этапе развития общества является актуальным. Государство ориентирует образовательные учреждения разного уровня в организации воспитательной работы и декларирует содержание воспитания через нормативные документы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте последнего поколения сформулировано содержание патриотического воспитания школьников, направленное на формирование осознания российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, понимания роли государственного языка в межнациональном общении народов России, проявления интереса к познанию истории, культуре России и своего края, формирование ценностного отношения к достижениям в науке, искусстве, к боевым подвигам и трудовым достижениям народа, уважительного отношения к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране [1].

При этом содержание патриотического воспитания интегрировано с другими видами воспитания, и с гражданским, и духовно-нравственным, и правовым, и другими. Бесспорно, воспитательный процесс носит целостный, комплексный и системный характер, и его условно можно разделить на виды.

Патриотизм имеет многоуровневую интерпретацию. На личностном уровне патриотизм трактуется как любовь к Родине, преданность Отечеству, стремление служить его интересам и готовность его защищать. Патриотизм является качественной характеристикой человека, основанной на сформированных нравственных взглядах, мировоззрении, идеалах, нормах поведения. На социальном уровне патриотизм представлен общественным сознанием, коллективным настроением, чувствами, оценками в отношении к людям, образу жизни, истории народа, культуре, государству, системе ценностей. Патриотизм определяет нравственную жизнеспособность государства, выступает внутренним ресурсом развития общества, активной гражданской позиции личности.

Патриотизм, с позиции личностного качества, предполагает сформированность патриотического сознания; мировоззрения; национального самосознания; патриотического знания, убеждений, установок; ценностных ориентаций; патриотической позиции и идеалов; патриотического чувства и верности Отечеству; социально-позитивного отношения к Родине, к истории страны, к народным традициям, к окружающей среде, к выполнению своего конституционного долга); гражданско-патриотическое поведение личности; просоциальную деятельность.

Формирование патриотизма у школьников имеет свои особенности. В процессе социализации детей, посредством информирования, активной социальной деятельности и нравственных поступков патриотизм возникает и проявляется в нравственных чувствах сопереживания окружающим людям, радости успехам, привязанности, милосердия, гордости и др.

В различных источниках находим направления патриотического воспитания: духовно-патриотическое или нравственно-патриотическое, гражданско-патриотическое, историко-краеведческое, героико-патриотическое, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое. Данная классификация направлений патриотического воспитания дает возможность корректно формулировать целевые, содержательные и технологические составляющие патриотического воспитания

Патриотическое воспитание в системе образования организуется как систематическая и целенаправленная деятельность педагогов по созданию условий формирования у школьников любви к Родине, чувства верности своему Отечеству,

патриотических знаний, убеждений и установок, просоциальных отношений, поведения и деятельности, потребности в самосовершенствовании.

Важно учитывать возрастные особенности детей. В младшем школьном возрасте воздействуем на эмоционально чувственную сферу посредством сказок, рассказов, мультфильмов, поэтического слова, загадок, пословиц, поговорок, праздников, конкурсов, экскурсий. В подростковом возрасте воздействуем деятельностной сферой, включая подростков в различные виды деятельностей: волонтерскую, поисковую, проектную и другие виды. Обсуждаем, дискутируем, формируем критическое мышление подростков, используя серьезные книги, художественные, документальные фильмы о войне, воспоминания фронтовиков, изучение истории родного края, генеалогии своей семьи и др.

Одним из направлений патриотического воспитания – воспитание на основе героического подвига воинов, жизни тружеников тыла, детей в годы Великой Отечественной Войны. В современное время данное направление наиболее актуально по причине искажения исторических событий в средствах массовых информаций, особенно в интернет-ресурсах.

С каждым годом всё дальше в прошлое уходят события Великой Отечественной войны, всё меньше остаётся свидетелей тех страшных дней. Очень мало осталось ветеранов, вынесших на своих плечах непомерную тяжесть фронтовых будней, нечеловеческое напряжение сил тружеников тыла.

Священный долг современников перед героями Великой Отечественной войны – не забывать о подвигах, которые они совершили, иметь полное представление о трагических и героических страницах Великой Отечественной войны. Этот период жизни советского государства показал всему миру невиданную стойкость и мужество советских людей.

В настоящее время развернулась грубая информационная война, направленная на искажение исторических событий Великой Отечественной войны, с целью свести на нет беспримерный подвиг советских воинов, снять с нашего государства статус страны-победительницы и, тем самым, разрушить у молодого поколения чувство гордости за страну, за народ.

Правдивое знание исторических событий создает основу для формирования патриотических чувств у детей и современной молодежи, воспитания гражданина-патриота.

Возрождая традиции и достижения предшествующих поколений, создаем условия для поступательного движения в будущее, и в этом велика роль образования как фактора воспитания детей и молодежи в духе патриотизма и гражданственности.

Целевая установка школы заключается в создании условий воспитания гражданской идентичности, развития гражданской ответственности детей и молодежи за судьбу страны, укрепления чувства сопричастности к великой истории России, воспитания гражданина с активной жизненной позицией, любящего свою Родину. Основными задачами образовательного учреждения в данном направлении патриотического воспитания являются:

- активизировать интерес к изучению исторических фактов и формировать чувство уважения к событиям ВОВ, сохранение памяти о подвигах защитников Отечества;

- углубить знания об исторических, памятных, значимых датах в период ВОВ.

- развивать у подрастающего поколения чувства гордости, глубокого уважения и почитания к боевой и трудовой славе граждан России в период ВОВ;

- популяризировать подвиг героев-воинов и тружеников Великой Отечественной войны, на основе местного регионального материала.

В достижении поставленной цели и решения задач воспитания важную роль играет взаимодействие семьи и школы, как процесс непрерывного и целостного взаимного влияния, согласования совместных усилий, интеграции ценностей, опыта семейного и школьного воспитания. Организация воспитательной работы образовательным учреждением предусматривает создание условий для расширения участия семьи в патриотическом воспитании детей.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывается на создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций и содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе семейных духовно-нравственных ценностей и традиций [2].

Школа сопровождает семью в определении целевых установок, содержания, методов, форм патриотического воспитания.

Бесспорно, что основой патриотического воспитания подрастающего поколения является семья, обладающая достаточно большим информационным полем в воспитании патриота, гражданина. Семья как социальный институт на личностном уровне формирует любовь к Родине, преданность, стремление служить интересам и готовность защищать Отечество. Именно родители, старшее поколение транслируют нравственные формы поведения, формируют гражданские чувства, любовь к Отечеству, уважительное, бережное отношение к культурным и духовным ценностям.

Необходимо отметить, что только семья, в отличие от школы, является тем социальным институтом, специфической микросредой, в которой у детей рождаются первоначальные патриотические чувства, воспитывается уважение к семейным связям, родословной семьи, к ее боевым и трудовым традициям, любовь к своему дому, уважительное отношение к малой родине. Первые патриотические чувства, восприятие жизни, отношение народной культуре, традициям, к окружающей действительности, людям дети получают в семье.

От родителей дети узнают о жизнедеятельности своих родственниках, о трудовых и боевых подвигах через совместный просмотр семейных фотоальбомов, архивных документов, рассказы о ближних и дальних родственниках в разное историческое время, о трудностях жизни в военное время, все это воспитывает сопричастность к судьбе Родины, гордость за свою семью. Не маловажное значение имеет и чтение вместе с детьми героической литературы, рассматривание рисунков, картин, просмотр патриотических фильмов и мультфильмов патриотической направленности, участие в параде Победы в акции «Бессмертный полк». Каждому человеку свойственно жить детскими воспоминаниями, чувствами и переживаниями, которые испытал в детстве, и чем больше чувственной информации будет представлено родителями, тем вероятнее, что будут сформированы патриотические чувства и отношения.

Миссия школы определить цели, задачи, направления, содержание патриотического воспитания, корректируя, компенсируя недостатки семейного воспитания. Деятельность школы по патриотическому воспитанию осуществляется на социальном уровне, формируя общественное сознание и настроение, благородные чувства и отношения к людям, образу жизни, истории народа, на местном материале, семейных архивах.

Школа в воспитательной работе может использовать различные формы воспитания при обязательном активном участии родителей, семьи. В настоящее время наиболее современными распространенными формами воспитания, с использованием семейных архивных материалов, могут быть: квест «Дорогами войны», создание

презентаций «Семья в годы войны», буклета «Труженики тыла», видеоролика «Дети войны», акции «Я помню, я горжусь» и др. Традиционно школа использует и такие формы патриотического воспитания, как конкурс рисунков «Никто не забыт», выставки творческих работ, книг, экскурсии к местам боевой и трудовой славы, возложение цветов к памятникам воинам, написание книги Славы, классные часы, встречи с ветеранами, тружениками тыла.

Таким образом, школа обладает потенциальными возможностями сопровождения семьи в патриотическом воспитании детей: в определении цели, содержания, методов, форм, используя семейные архивные материалы.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт // Электронный ресурс: https://base.garant.ru/401433920/

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Электронный ресурс: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf

Кузовлева П.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л.Н. Кузнецова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Предупреждение конфликтов в подростковой среде посредством тренинга

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению предупреждения конфликтов в подростковой среде. Определяется и описывается тренинг как метод предупреждения конфликтов в подростковой среде.

Ключевые слова: конфликт, предупреждение конфликта, тренинг, подростковый возраст.

На современном этапе развития общества проблема конфликтов в подростковой среде является чрезвычайно остроактуальной. Во многих исследованиях отмечается, что конфликты в жизни человека неизбежны и чаще всего оказывают положительное влияние на личностное становление, поскольку именно они способствуют определению и формированию отношений между людьми, альтернативных возможностей и поиска перспектив для взаимопонимания, принятия и развития. В данном контексте важно воспринимать конфликт как проблему, в решении которой участвуют две равноправные стороны, готовые к компромиссу и желающие конструктивно ее решить, а не как борьбу между конфликтующими, стремящимися любой ценой победить, игнорируя интересы друг друга.

Актуализируется исследуемая проблема в том случае, когда речь идет о возникающих конфликтах подростков, поскольку именно эта возрастная категория является наиболее уязвимой к конфликтному взаимодействию. В современном мире конфликты в подростковой среде становятся чрезвычайно распространенным явлением, так как в силу своих возрастных особенностей подростки стремятся к признанию своей личности, своего достоинства, ищут пути, формы и методы самоутверждения и самореализации.

Конфликты – не такое уж и новое определение для современного общества. Споры и конфликтные ситуации были во все времена и, скорее всего, не исчезнут в будущем. Известный аргентинский психотерапевт О. Букай утверждал, что нет бесконфликтных личных отношений. В любых отношениях между людьми конфликты неизбежны [1].

Проблему определения сущности конфликтов, причин, механизмов возникновения, способов конструктивного решения, своевременной диагностики и предупреждения конфликтов в подростковом возрасте представлена в научных исследованиях А.Я. Анцупова, Л. И. Божович, Б.С. Волкова, Т.В. Драгуновой, Е.И. Рогова, Н.Е. Щурковой и др. Однако, как свидетельствует анализ научных источников и практика деятельности общеобразовательных школ, на сегодня еще недостаточно исследованной является проблема формирования конфликтологических знаний, приобретения практических умений, навыков и опыта предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов среди подростков и конфликтов с педагогами, родителями.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что подростковый возраст является решающим этапом в социализации личности. Именно на этом этапе личностного становления, самоопределения формируется мировоззрение, ценностные ориентации, идеалы и т. д. Большое влияние на формирование личности подростка оказывают сверстники, в связи с чем ослабляется педагогическое воздействие семьи и школы [2]. Отсюда логичным является тот факт, что требования, предъявляемые социумом к подростку через социальные институты, такие как семья, школа, не всегда совпадают с его потребностями. Конфликты со взрослыми неизбежны и способствовать формированию умений подростка их разрешать призваны, именно, педагоги, профессионально компетентные специалисты [3].

Условием предупреждения конфликтов среди подростков в школе является формирование гуманной, креативной, духовной и социально активной личности подростка, способного разрешать затруднительные ситуации общения [4].

Педагог несет профессиональную ответственность за своевременное предупреждение, диагностику и конструктивное, педагогически правильное разрешение подростковых конфликтов, которые постоянно меняются. Профессиональная позиция современного педагога в конфликте среди подростков обязывает его взять на себя инициативу в конструктивном решении, разрешить этот конфликт, определив интересы подростка ведущими и одним из ведущих методов предупреждения конфликта является тренинг [5].

Б. Кейпл определяет тренинг как одну из форм обучения, которая отличается от традиционной формы, в которой происходит непосредственная передача знаний. Данную форму обучения нельзя отнести как к психологическому консультированию или психотерапии. В тренинге происходит проживание ситуации, где обучающиеся соприкасается непосредственно с самой ситуацией, а также размышляет о возможности «что-то с ней сделать».

Особенности тренингов исследователи определяют следующие: соблюдение принципов групповой работы; оказание психолого-педагогической помощи участникам группы в саморазвитии от самих участников; наличие постоянной группы (до 15 человек), работающей непрерывно в течение пяти дней (так называемые группы-марафоны); определенная пространственная организация (в изолированном помещении, сидят в кругу); взаимоотношениях развиваются и анализируются в ситуации "здесь и теперь"; применение активных методов групповой работы; объективируются чувства и эмоции участников группы относительно друг друга,

рефлексируются; атмосфера раскованности, свободы общения и психологической безопасности.

Как один из методов психологического воздействия, которое осуществляется в процессе группового взаимодействия, используемый в, такой форме как тренинг. Главное тренинга от других групповых методов психокоррекции заключается не в усвоении подростком готовых знаний и приемов, а в их самостоятельной выработке путем активного участия в процессе группового взаимодействия [6].

Чаще всего тренинги проводятся в группах, так как это дает ряд дополнительных преимуществ, отмечаемых многими авторами, например: К.Э. Рудестам, И.В. Бачковым. Группа отражает общество в миниатюре и поэтому может служить тренировочной площадкой для развития социальных умений [6]: экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; сравнивать себя с другими, находить поддержку; способствует решению межличностных проблем; раскрытию и саморазвитию личности, самопознанию участников; выявлению причин возникновения конфликтов и выбора конструктивного их решения.

Таким образом, сегодня вопросы предупреждения конфликта в подростковом возрасте представлены достаточно широко в психолого-педагогической литературе. Вместе с тем, разновидность конфликта в подростковом возрасте указывает на необходимость конкретизации специфики тренинговых занятий по урегулированию конфликтных ситуаций, конфликтов и подбора наиболее эффективных путей решения.

Литература

1. *Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И.* Конфликтология. /А.Я. Анцупов – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 490 с.

2. *Гришина, Н.В.* Психология конфликта. /Н.В. Гришина — Санкт-Петербург: Питер, 2000. — 464 с.

3. *Кузнецова, Л.Н.* Культура педагогического общения: Учебное пособие к курсу по выбору /Л.Н. Кузнецова – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 172 с.

4. *Киричук, В.А.* Социально-коммуникативная активность старшеклассников: сущность и способы ее стимулирования. / В.А. Киричук – Луцк, 2000. – 88 с.

5. *Кушнирук, Т.Д.* Методика диагностики стратегий разрешения конфликтных ситуаций Д. Джонсона и Ф. Джонсона / Т.Д. Кушнирук // Практическая психология и социальная работа. – 1999. – №1. – С. 24–25.

6. *Прутченков, А.С.* Социально-психологический тренинг межличностного общения. Монография. / А.С. Прутченков – Москва. – 1991 – 135 с.

Кукоева Н.В.
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №11», Бийск, Россия)

Формирование у детей дошкольного возраста экологической культуры посредством внедрения проекта «Эколята-дошколята»

Аннотация. В статье рассмотрена динамика развития экологической культуры в детском саду, на основе опыта с детьми 4-5 лет в рамках реализации проекта «Эколята-дошколята».

Ключевые слова: эколята-дошколята, экологическая культура, экологические акции; организация экологического воспитания в детском саду, проект.

Дошкольный возраст – самый первый шаг в развитии экологической культуры. У детей закладываются основы личности, в том числе позитивное отношение к окружающему миру. Вследствие этого возможно формирование у детей экологических знаний, сопереживание к природе, активность в решении некоторых экологических проблем. При этом накопление знаний у детей дошкольного возраста не является самоцелью [4]. Планета Земля – наш общий дом, каждый человек, живущий в нём, должен заботливо и бережно относиться к нему, сохраняя все его ценности и богатства.

Детский сад сегодня – это учреждение, обеспечивающее физическое, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное развитие детей. Экологическое направление можно выделить отдельно, и в тоже время оно интегрировано входит в каждое из вышеперечисленных областей, так как имеет огромное влияние, на современную личность [1].

Причастность родителей вместе с детьми к экологическим акциям, субботникам, озеленению территории детского сада – уникальная возможность для детей и родителей проявить себя, принести пользу окружающему миру.

Воспитание любви к природе должно осуществляться постоянно, потому что формирование отношения к стране и государству, где живёт человек, начинается с детства. Изменение сознания ребёнка способно повлиять на характер его дальнейших взаимоотношений с окружающей природной средой. При этом надо отметить, что на детей сильнее действуют эмоции, личный опыт и пример [2].

Одним из средств, развития экологической культуры детей дошкольного возраста, является распространение природоохранного социально-образовательного проекта «Эколята-дошколята».

Проект «Эколята-дошколята» является первой ступенью, общего процесса становления экологической культуры ребёнка.

Именно с детства, главной задачей является постижение окружающего мира: природы, разнообразных природных связей. Взаимодействие человека с природой первоочередная проблема современности. С каждым годом она звучит, все громче и громче, уж слишком велик урон, нанесен живой природе. Часто мы не видим настоящей проблемы земли. Очевидно и то, что от детской экологической необразованности (отломить ветку, погубить жука), до взрослой (вырубить кедровый лес, осушить озеро, повернуть реки вспять) вероятность очень велика. Главный момент в решении вопроса сохранения природы – знакомство людей с областью окружающего мира. Создание другого мировоззрения человека к природе – задача не только экономическая и техническая, но и нравственная.

В рамках воплощения проекта, предусматривается многообразная деятельность с использованием образов сказочных героев «Эколят» – друзей и защитников природы. Данная деятельность способствует формированию у воспитанников экологической культуры и культуры природолюбия, усвоению ребёнком во время образовательного и воспитательного процессов теоретических эколого-биологических, географических и других, специальных знаний и умений [3, 5].

Выполняя задачи, поставленные в ходе работы над проектом, были проведены мероприятия, направленные на формирование у ребёнка культуры природолюбия.

- На торжественной церемонии воспитанников ОУ приняли в «Эколят-дошколят, юных помощников природы». Ребенок понимает, что он вошёл в общество людей, которые берегут и защищают природу, которым свойственно доброе, уважительное, внимательное и заботливое отношение к ней [3].

- С детьми проводятся занятия по темам проекта, которые в полном объеме способствуют знакомства ребёнка с культурой природолюбия, понимание того, что он может стать человеком, любящим природу.
- Вовлечение родителей, неотделимая часть проекта. Участие в экологических акциях, субботниках, озеленении - уникальная возможность для детей и родителей проявить себя. Консультации и информационный материал по работе с родителями (брошюры, памятки, консультации и т.д.)
- Разработка и подбор игр, направленных на формирование культуры природолюбия.
- Создание стенда (уголка) «Эколята-дошколята» с возможностью использования элементов стенда для проведения занятий с детьми.
- Всемирный День Земли (проведение в ОУ уроков Природолюбия)
- Акции, проведенные в ОУ: «Наши пушистые друзья», «Чистый город», «Береги воду», «Цветы – улыбка природы», «Береги природу», «Накорми птиц», «Спаси елку».

Предполагаемые результаты проекта:

- повышение общей культуры ребенка;
- формирование у детей основ экологической культуры и культуры природолюбия;
- формирование у ребенка духовно богатого внутреннего мира и системы ценностных отношений к окружающей природной среде;
- развитие в ребенке внутренней потребности любви к природе, участию в природоохранной и экологической деятельности;
- расширение общего кругозора детей, развитие их творческих способностей.

Особое внимание в Проекте уделяется формированию у воспитанников дошкольных образовательных организаций целостного взгляда на окружающую природу. При этом человек рассматривается как неотъемлемая часть природы. Он подчиняется закономерностям её развития, и от его деятельности зависит состояние окружающей природной среды.

Продукт деятельности детей:

- рисунки детей на экологическую тематику, по полученным впечатлениям;
- модели и схемы, творческие работы.

Продукт деятельности педагогов:

- разработка и оформление проекта;
- разработка конспектов ООД по тематике проекта;
- консультации и информационный материал по работе с родителями (брошюры, памятки, консультации и т.д.);
- тематические стенды и выставки.

Таким образом, забота о формировании у детей экологических знаний начинается с раннего детства. Что является важной составляющей частью культуры поведения каждого человека. Сформированные в детстве навыки, в том числе и природолюбия, приносят огромную пользу в течение всей его последующей жизни. Забота об экологии является первым этапом общего процесса формирования экологической культуры ребёнка.

Литература

1. Аксенова, З.Ф. Войти в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников / З.Ф. Аксенова. – Москва: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.

2. *Егоренков, Л.И.* Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений / Л.И. Егоренков. – Москва: АРКТИ, 2001. – 128 с.

3. *Зотова, Т.В.* Азбука природолюбия. Учебное пособие для дошкольников и младших школьников / Т.В. Зотова. – Москва: Русское географическое общество, 2012. – 350 с.

4. *Петрищева, Г.С.* Экологическое воспитание дошкольников в условиях реализации ФГОС / Г.С. Петрищева // Преемственность Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования : опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. трудов межвузовской науч.-практ. конф. / Г.С. Петрищева (Бийск, 29 апреля 2016 г., АГГПУ им. В.М. Шукшина). – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2016. – С. 117-121.

5. *Петрищева, Г.С.* Использование технологии проектного обучения в дошкольном образовательном учреждении / Г.С.Петрищева // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной науч.-практ. конф. 30 декабря 2013 г.: в 14 частях. Ч.11; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 122-123.

Кустова Г.Н.
(педагог дополнительного образования,
МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия)

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых и высокомотивированных обучающихся в рамках модели формирования умений самообразовательной деятельности

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «одаренный», «умения самообразовательной деятельности». Описана модель формирования умений самообразовательной деятельности и опыт организации работы с одаренными и высокомотивированными обучающимися.

Ключевые слова: одаренность, умения самообразовательной деятельности, мониторинг, тьюторство, профориентация.

На протяжении XX столетия содержание термина «одаренный» изменялось неоднократно. Сначала это понятие относилось только к взрослым, достижения которых считались выдающимися. Затем его стали применять к детям, имея в виду их интеллектуальное развитие, исключительные успехи в обучении. В одаренные попадали дети, которые оказывались в числе нескольких процентов, имеющих высокие показатели по тестам интеллекта. Однако, как показывает практика, высокие показатели умственного развития не гарантируют ни успешную карьеру, ни выдающиеся творческие достижения. В то же время дети с более скромными показателями IQ попадают в число людей, влияющих на прогресс, меняющих жизнь общества. Фиксируемые рассогласования заставляли вновь и вновь обращаться к содержанию термина «одаренный» и, в частности, к вопросу, какие же виды одаренности «выпали» из поля зрения исследователей и практиков [1, с.52].

Известный специалист в области детской одаренности Н.С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет три категории детей, которых принято обычно называть одаренными: дети с высоким IQ;

дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью [1, с.60]. Другой специалист в области психологии интеллекта, М.А. Холодная [2, с. 65], утверждает, что таких категорий должно быть шесть: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативы», «компетентные», «талантливые», «мудрые». Последний список достаточно расширен (в сравнении с классификацией Н.С. Лейтес), однако и он не позволяет в полном объеме описать и работать с феноменом одаренности. Большинство современных психолого-педагогических исследований построено на использовании классификации Н.С. Лейтеса, кроме того вводится понятие академическая одаренность. Таким образом, одаренными чаще всего называют:

– детей с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (IQ);

– детей с высоким уровнем творческих способностей;

– детей, достигших успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты);

– детей, хорошо обучающихся в школе (академическая одаренность);

В нашей работе мы исходим из понимания «одаренный обучающийся» – это обучающийся, который выделяется яркими, очевидными, выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [3, с. 135]. Современная педагогическая практика работы с одаренными обучающимися и работы исследователей указывают на необходимость использования понятия «умения самообразовательной деятельности». Это обусловлено данными специально организованных исследований, в которых показано, что при высоких показателях академической одаренности наблюдается низкий уровень сформированности умений самообразовательной деятельности. Опираясь на трактовки исследователей [4,5,6,3,7] сущности понятия, под **умениями самообразовательной деятельности** мы понимаем готовность и способность субъекта ставить самообразовательные цели и задачи, находить пути их решения, уметь контролировать и оценивать свои действия.

С нашей точки зрения, задача создания модели формирования умений самообразовательной деятельности обучающихся, достижима в условиях ресурсного взаимодействия образовательных организаций различных типов (единое образовательное пространство). При создании определенных организационно-педагогических и психологических условий: во-первых, реализации индивидуальной образовательной программы обучающихся при тьюторском сопровождении, цель которого состоит в психолого-педагогическом сопровождении при подготовке к олимпиадам, конкурсам различных уровней, при профессиональном и личностном самоопределении. Во-вторых, мотивационно-ценностного обеспечения процесса формирования умений самообразовательной деятельности. И, наконец, использование гуманистической направленности образовательного процесса в формировании умений самообразовательной деятельности обучающихся, характеризующейся созданием субъект-субъектных отношений, реализуемых в атмосфере комфорта и раскованности.

Опытно-экспериментальная и исследовательская деятельность по разработке и апробации модели формирования умений самообразовательной деятельности одаренных и высокомотивированных обучающихся организована на базе МАОУ «Планирование карьеры». С 2013 года МАОУ «Планирование карьеры» с является Межмуниципальным центром по работе с одаренными детьми, психологи Центра проводят активную работу по выявлению и развитию одаренных обучающихся. Обобщение опыта работы Центра с одаренными обучающимися позволило разработать

модель формирования умений самообразовательной деятельности одаренных и высокомотивированных обучающихся, которая включает следующие составляющие:

– система мониторинга по выявлению одаренных обучающихся, включающая в себя серию психологических тестирований по направлению предполагаемой одаренности, беседа, контроль за достижениями обучающегося. Например, в качестве психологической методики для выявления одаренности в технической сфере может выступать Тест технических способностей Беннета [8]. Использование количественных и стандартизированных методик позволяет исключить субъективный фактор при оценке одаренности обучающегося, однако не исключает использование качественных методов.

– система тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной программы одаренных и высокомотивированных обучающихся (психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся во всероссийских и международных конкурсных мероприятиях по избранному профильному направлению, организация стажировок и практик и т.д.). Психолого-педагогическое сопровождение подразумевает академическую подготовку и психологическую (проведение тренингов, например, по снятию тревожности, психологический консультаций, направленных, например, на развитие рефлексивных умений, работа с родителями и т.д.). Важно понимать, что всякое наставничество хорошо «в меру». Основной акцент тьютором должен делаться на помощь и наставничество, а не на полное выполнение работы за обучающегося. Поэтому важным является следующий компонент:

– система «тьюторского сопровождения тьюторов» – немного комичное название одного из главных компонентов модели формирования умений самообразовательной деятельности одаренных и высокомотивированных обучающихся никак не умоляет сути данной составляющей. Это чем-то напоминает Балинтовские группы, направленные на повышение профессиональной компетентности участников, их личностный и профессиональный рост. Так и «тьютор для тьютора» – наставляет и корректирует работу. Роль такового может выполнять представитель администрации того образовательного учреждения, в котором проходит обучение одаренный обучающийся.

Таким образом, мы предполагаем, что при использовании модели формирования умений самообразовательной деятельности в организации работы с одаренными и высокомотивированными обучающимися на базе МАОУ «Планирование карьеры», группа одаренных и высокомотивированных обучающихся продемонстрирует более высокую сформированность умений самообразовательной деятельности в сравнении с контрольной группой.

Литература

1. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

2. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.

3. Садовская, В.В. Творческая самореализация учащихся в познавательной деятельности в условиях индивидуализации обучения: дис. канд. пед. наук. / В.В. Садовская. – Казань, 1999. – 256 с.

4. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1980. – 336 с.

5. Баранников, А.В. Теория и практика самообразования учащихся: дис. д-ра пед. наук. 13.00.01. / А.В. Баранников. – Москва, 2002. – 392 с.

6. Огнева, Н.Р. Психология успеха и планирование карьеры. Методические рекомендации для педагогов и психологов. / Н.Р. Огнева, И.И. Банникова, Л.А. Симоненко и др. // Томск, 2003. - 288с.

7. Титова, И.Н. Формирование умений самообразовательной деятельности школьников: дис. канд. пед. наук. / И.Н. Титова // Томск, 2014. - 250 с. http://www.effecton.ru/692.html

8. Битянова, М.Р. Психология личностного роста. / М.Р. Битянова. – Москва, 1995. – 64 с.

9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

10. *Климова, Д.Н.* Профильная ориентация обучающихся основной школы на основе межпредметной интеграции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Д.Н. Климова. – Новокузнецк, 2007. – 20 с.

11. Огнева, Н.Р. Основы социализации личности. Часть 2. Методическое пособие для педагогов и психологов по курсу / Н.Р. Огнева, Л.А. Симоненко, под ред. О.В. Шушпановой. – Томск, 2008. – 134 с.

Ларионова Д.А.
(педагог-психолог МБОУ ООШ № 45, Томск, Россия)
Казарцева Т.А.
(социальный педагог МБОУ ООШ № 45, Томск, Россия)

Эффективные медиативные формы и методы в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Служба школьной медиации предназначена для того, чтобы создать условия, где конфликтующие смогли бы снова понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем.

Ключевые слова: медиация, школьные конфликты, конфликт, упражнение, поддержка.

Рост общего уровня конфликтности современного общества определяет направление поисков систем работы с участниками школьных конфликтов. В сложных обстоятельствах с целью предотвращения конфликтных ситуаций у детей с ОВЗ в школах необходимо формировать благополучное, гуманное и безопасное пространство для полноценного развития и социализации, учащихся.

Проблема формирования конфликтологической компетентности приобретает актуальность в плане улучшения межличностного взаимодействия учащихся с ОВЗ, педагогов, родителей, что является необходимой составляющей успешности педагогического процесса.

Школьная жизнь – это сложный процесс, включающий в себя не только учебные ситуации, но и совершенно разные уровни взаимодействия большого количества людей: родителей, педагогов, учащихся. В ходе этих отношений нередко возникают конфликтные ситуации.

Задачами школьной службы медиации (примирения) являются:

1. Использование технологии восстановительной медиации в профилактической и коррекционной работе с учащимися с ОВЗ;

2. Распространение среди участников образовательного процесса современных форм и методов разрешения споров и конфликтов;

3. Оказание помощи в разрешении споров и конфликтов на основе принципов и технологии восстановительной медиации;

4. Организация процесса просвещение и информирование школьников, педагогов и взрослых о миссиях, принципах и технологиях восстановительной медиации и применение её в повседневной практике.

Восстановительный подход позволяет избавиться от негативных переживаний, самостоятельно разрешить ситуацию (возместить ущерб, договориться извиниться, простить); избежать повторения возникновения конфликтных ситуаций в будущем.

Школьная служба медиация (примирения) создает основу для формирования безопасного пространства в образовательном учреждении. Служба школьной медиации (примирения) работает на основании действующего законодательства, Устава школы и положения о школьной службе медиации (примирения).

Медиация позволяет разрешать конфликт, выявляя его причину и движущую силу, предотвращать конфликты, оберегать детей и подростков от агрессивного, порой отвергающего воздействия окружающей среды, корректировать поведение учащихся с ОВЗ для установления благополучных межличностных отношений. Кроме того, медиация – это инструмент помощи в разрешении конфликтов в образовательном пространстве.

Деятельность службы медиации (примирения) основана на следующих принципах:

- Принцип добровольности;
- Принцип конфиденциальности;
- Принцип нейтральности.

При использовании восстановительных программ применяются эффективные формы и методы работы с детьми с ОВЗ:

Упражнение «Я — это...»

Упражнение проводится для создания условий ведения диалога между сторонами.

Каждый ученик в течение 5 минут придумывает 10 слов или фраз, которые характеризуют его. Свои качества каждый записывает на листочке и прикрепляет на грудь. По истечении времени школьники начинают перемещаться по аудитории и читать написанные друг у друга качества. Когда все прочитают надписи у каждого ученика, все дети садятся в круг и начинают обсуждать, что больше всего запомнилось в каждом, что вызвало удивление.

Упражнение «Ты мне нравишься тем...»

Упражнение проводится для организации ведения диалога между сторонами.

Школьники встают в круг. Педагог-медиатор бросает мяч одному из учеников, говоря при этом «Мне в тебе нравится...» и, называет понравившееся качество. Ученик, получивший мяч, бросает его другому ученику и называет понравившиеся ему в нем качества. Мяч должен побывать у всех школьников.

Упражнение «Позитивные мысли»

Участникам по кругу предлагается дополнить фразу «Я горжусь собой за то…». Не следует удивляться, если некоторым детям будет сложно говорить о себе позитивно. Необходимо создать атмосферу помогающую, стимулирующую ребят к такому разговору.

Данное упражнение направлено на поддержку в учениках следующих проявлений: позитивных мыслей о себе, симпатии к себе, способности относится к себе с юмором, выражение гордости собой как человеком, описания с большей точностью собственных достоинств и недостатков.

После того как каждый участник выступит, проводится групповая дискуссия.

Вопросы для дискуссии могут быть следующими:

1. Важно ли знать, что ты можешь хорошо делать, а чего не можешь?
2. Где безопасно говорить о таких вещах?
3. Надо ли преуспевать во всем?
4. Какими способами другие могут побудить тебя к благоприятному самовосприятию? Какими способами ты можешь сделать это сам?
5. Есть ли разница между подчеркиванием своих достоинств и хвастовством? В чем она заключается?

Такие дискуссии дают учащимся хороший повод для того, чтобы оценить свои способности и скрытые возможности. Они начинают понимать, что даже у самых «сильных» учеников есть свои слабости. А свои достоинства есть и у наиболее «слабых». Такая установка приводит к развитию более благоприятного самоощущения.

Упражнение «Я в своих глазах, я в глазах окружающих»

Упражнение проводится для развития позитивного отношения к себе путем получения обратной связи.

В этом упражнении участники группы составляют два кратких личностных описания, каждое на отдельном листе бумаги. На первом листе – описание того, каким видит себя сам подросток. Описание должно быть как можно более точным. На втором – описание того, каким, по его мнению, его видят окружающие.

Листки не подписываются.

Описания «Каким я вижу себя сам» кладутся в отдельную коробку. Каждое самоописание зачитывается вслух, и участники пытаются отгадать, кому оно принадлежит. Затем автор заявляет о себе, читает второе свое описание (описание того, каким, по его мнению, его видят окружающие) и получает после этого обратную связь от участников группы.

Ценность этого упражнения заключается в том, что подросток обнаруживает, что другие относятся к нему лучше, чем он сам.)

Упражнение «Ромашка последствий»

Упражнение проводится для поддержки восстановительных действий и фиксации решений сторон.

Это упражнение проводится для осознания последствий конфликтной ситуации. Задача ребенка понять суть конфликтной ситуации, обнаружить свою позицию в конфликте, принять на себя ответственность за последствия ситуации.

Материал: лист бумаги с изображением ромашки (на лепестках указываем: последствия для обидчика, последствия для родителей, последствия для друзей, последствия для школы и учителей, последствия для пострадавшего, последствия для родителей пострадавшего, последствия для самого ребенка). Ученик в центре ромашки обозначает конфликтную ситуацию. Далее совместно с педагогом-медиатором проводиться анализ данной ситуации и принимаются осознанные учеником варианты к разрешению данного конфликта.

Проанализировав литературу, можно сделать вывод о том, что конкретные поступки учеников – это результат действия обеих сил: внутренних побуждений и внешних обстоятельств. Важно в работе педагога-медиатора использовать стратегию поддержки школьников с ОВЗ – создавать образовательное пространство таким

образом, чтобы объединяясь с учениками, педагогами и родителями действовать рука об руку.

Литература

1. *Коновалов, А.Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений / А.Ю. Коновалов // Практическое руководство. – 2012.

2. *Коновалов, А.Ю.* Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы / А.Ю. Коновалов // Восстановительная ювенальная юстиция: сб. статей. – Москва: МОО Центр «СПР», 2005.

3. *Грановская, Р.М.* Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.

4. ТРОУ «Комиссия по правам человека Томской области» // Сборник материалов «Школьной службы примирения: опыт Томских школ», 2006.

Максимова С.Е.
(преподаватель кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)
Гаврутенко Т.В.
(канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Педагогический класс как определяющая ступень в профессиональном самоопределении старших школьников

Аннотация. Статья рассматривает формы организации, содержание, необходимые условия и принципы профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность в системе профильных педагогических классов, получивших распространение в российских школах XX в.

Ключевые слова: профильное обучение, профессиональное самоопределение, основные характеристики студентов общего набора и выпускников педагогических классов

В условиях современной модернизации системы российского образования одним из важнейших этапов любого образовательного учреждения является создание приемлемых условий профессионального самоопределения личности, которая сможет самостоятельно принять верное решение в самовыражении себя в основных сферах жизнедеятельности, в том числе в профессиональном плане.

В XXI веке принятие решения в выборе будущей профессии современными школьниками проходит в условиях нестабильной социально-экономической ситуации. Неопределенность дальнейших перспектив социального развития общества, финансовые трудности ведут к тому, что подрастающие поколение с явным чувством беспокойства смотрят в завтрашний день, затрудняются принимать решения по поводу своего будущего, сделать самостоятельный, осознанный профессиональный выбор.

Опыт организации педагогических классов как формы профориентации на учительские профессии в общеобразовательном учреждении имеет давнюю историю. Уже в середине XVIII века педагогика стала изучаться в духовных семинариях и в

педагогических классах Смольного института благородных девиц, однако в этот период она носила больше характер профессионального обучения. Систематическая работа по профориентации молодежи на учительские профессии датируется 1848 годом, когда мещанская половина Смольного института благородных девиц была преобразована в Александровское училище, где в том же году открылись педагогические классы. Уже с первых лет существования в программу их работы была включена педагогическая практика. Она представляла собой попечение старших воспитанниц над младшими с целью формирования опыта воспитания детей.

Благодаря опыту отдельных российских школ исторического периода последнего десятилетия, доказано, что необходимыми условиями для создания осознанного выбора старшими школьниками будущей профессиональной деятельности призвано обеспечить профильное обучение посредством деятельности педагогических классов. Данное обучение способствует развитию и раскрытию необходимых качеств и ценностных ориентиров, напрямую связанных с получением образования и будущего профессионального становления.

Чтобы понять сущность и необходимость довузовской профориентационной подготовки старших школьников на базе педагогических профильных классов нами было проведено анкетирование будущих абитуриентов «с улицы» и выпускников педагогических классов города Бийска на базе «Кванториума» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», надо отметить, что основная цель довузовской профориентации не в агитировании абитуриентов к педагогическому труду, а в подготовке школьников к его осознанному выбору.

Таблица 1.

Сравнение уровней готовности к получению педагогической профессии выпускников профильных педагогических классов и студентов общего набора

Задачи функционирования педагогических классов	Трудности, способствующие усложнению вхождения студентов общего набора в педагогическую профессию
Практическая подготовка абитуриентов к выбору педагогической профессии.	Незнание молодежи повседневных трудностей, возникающих в деятельности учителя.
Формирование у молодого поколения специальных установок, ценностных ориентиров, общественно значимых интересов.	Преобладание в сознании молодежи поверхностных представлений о ценности профессии учителя. Наличие упрощенной мотивации в выборе будущей профессии.
Психологическая подготовка молодежи в выборе педагогической профессии.	Выбор профессии педагога, без осознания своих индивидуальных особенностей, требований, преобладающих в избирательных особенностях специальности к человеку.
Самовооружение молодых людей знаниями об трудовых особенностях учителя, целях, задачах, содержании и предмете его деятельности, «Профессиональные пробы» школьников.	Пренебрежение школой перспектив организации профильных педагогических классов. Отсутствие последовательных связей школы и педагогического вуза.

В нашем понимании профильные педагогические классы – это относительно локализованная организационная форма целевой интенсивной ориентации школьников

на педагогическую профессию. К основным характеристикам педагогического класса, мы относим:

- избирательный принцип комплектования состава учащихся, основанный на глубокой профессиональной диагностике по неизменным критериям педагогических профессий;
- профилирование обучения за счет включения в учебный план гуманитарных спецкурсов и психолого-педагогических дисциплин;
- обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе теоретической базы данных и практического исполнения школьниками в шефской работе;
- наличие отлаженной работы структуры взаимодействия педагогических классов с учреждениями педагогического образования.

Говоря об изучении исследований, направленных на раскрытие роли психолого-педагогических классов как эффективной формы профориентации и самоопределения школьников, мы опирались на идеи, представленные в работах А.К. Шленева [2].

Проанализировав учебные планы педагогических классов различных школ, мы выделили их общие черты:

- в набор изучаемых предметов обязательно входят основы психологии и педагогики;
- количество специальных предметов, изучаемых в педагогических классах различных школ может различаться;
- количество часов, отводимых на занятия, варьирует обычно от 2-х до 6-и часов в неделю;
- значительное место при изучении специальных дисциплин отводится педагогической практике учащихся;
- учебный план часто содержит факультативные занятия [1].

Выявлено, что при наличии первостепенных преемственных связей «школа-вуз» допрофессиональная подготовка старших школьников к осознанному целенаправленному выбору своей будущей профессии становится контролируемым и управляемым процессом, направленным на бесконфликтную интеграцию молодежи в избранной профессиональной сфере в соответствии с преимущественными личностными предпочтениями.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что ключевым моментом профессиональной устойчивости и удовлетворенности является осознанный выбор человека, который обеспечивается по средствам проявления и раскрытия индивидуальных особенностей, склонностей, ориентированных на ближайшую перспективу личностного и профессионального становления молодого поколения [3].

Литература

1. *Кочемасова, Л. А.* Научно-педагогические подходы К. Д. Ушинского и современное российское образование // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: материалы III Междунар. закон науч.-практ. конф. – Брянск: БГУ им. академика И. Г. Петровского, 2019. – С.123-128.

2. *Шленев, А.К.* Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/shlenev-pedagogicheskij-klass-kak-subekt-vospitatelnoj-sistemy-shkoly.html (дата обращения: 04.11.2021).

3. *Пушкина, О.В.* Профессиональное самоопределение школьников в условиях профильного обучения // Вестн. Томского гос. пед.ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2019. – Вып. 1. – С. 29-32.

Манохина А.В.
(магистрант, АГГПУ им. В.М. Шукшина,
Бийск, Россия)
Папина М.В.
(кандидат педагогических наук, доцент, АГГПУ им. В.М. Шукшина,
Бийск, Россия)

К вопросу о роли диалога и диалогического мышления в развитии младшего школьника

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития диалогического мышления младших школьников, как одна из задач современного образования. Диалог представлен как средство формирования личности школьника, активизации познавательной и речевой деятельности учащихся. Представлена реализация принципа диалогизации образования на примере УМК «Диалог».

Ключевые слова: диалог, диалогическое мышление, диалогическое обучение, младший школьник, УМК «Диалог».

Изменения, происходящие в мире, вызвали необходимость разработки новых подходов в системе обучения младших школьников, особенно в эпоху активного внедрения цифровых технологий во все сферы человеческой деятельности. Отличительной чертой современного мира является ориентация на развитие способностей личности формировать диалогизацию своих отношений с обществом. Проблемы диалога и диалогического мышления всегда будут актуальны, потому что это обусловлено глобализованным мировым развитием, когда существенны взаимоотношения не отдельных людей и организаций, но целых народов и даже цивилизаций.

Развитие диалогического мышления школьников – одна из задач современного образования. Стереотипы и трансляция определенных знаний уходят в прошлое, 21 век предъявляет новые требования к образованию. Образовательное пространство становится эффективным только при восприятии его субъектом, как значимого, ценного для саморазвития. Современная педагогика нацелена на преодоление стандартизации мышления школьников посредством диалогизации учебного процесса, как средства активизации познавательной деятельности учащихся. Развитие диалогического мышления позволяет изменить место школьника в системе образования с объекта обучения на субъект, готового к самообразованию. Важно «научить человека мыслить», наиболее эффективным методом можно считать применение вопросно-ответной структуры диалога как способа субъект-субъектного взаимодействия, имеющего большое значение для развития личности ученика. Как утверждал известный философ и литературовед М.М. Бахтин: «Жить – значит участвовать в диалоге».

Использование диалога в образовательном процессе начальной школы служит условием самовыражения в речевой деятельности, реализации речевого потенциала и

обогащения субъектного речевого опыта обучающихся, равноправный диалог двух субъектов образования, способен наполнить содержанием сам процесс образования.

Особую актуальность приобрела проблема повышения эффективности урока на основе диалоговой формы обучения. Ученые исследователи М.М. Бахтин, М.С. Библер, М. Бубер, С.Ю. Курганов считают введение диалога в процесс обучения одной из наиболее эффективных форм общения и познавательной деятельности учащихся на уроке.

Развитие учащихся в младшем школьном возрасте невозможно без выбора ценностей, их осмысления, нравственного мотивированного отношения к оценке и самооценке своих действий и поступков. Это заставляет искать новые подходы к развитию мыслительной сферы учащихся в процессе обучения.

Диалог – это непрерывный социальный процесс производства значения и смысла, язык в действии, как источник озарения и обновления [Бахтин: 295]. Диалог на уроке погружает учащихся в атмосферу, которая помогает овладеть диалогическим способом мышления, развивает интеллектуальные и эмоциональные способности личности, формирует рефлексию. Диалог способствует актуализации процесса освоения учебной информации, формированию высокого уровня познавательной активности учащихся, развитию наблюдательности, памяти, воображения, способности анализировать деятельность партнера, помогает преодолеть трудности в общении на уроке. Конструирование урока с использованием диалога, позволяет учащимся усваивать учебный материал не только в результате запоминания, но и общения, в ходе которого учащиеся ищут различные способы для выражения своих мыслей. Особенно это актуально в области литературного образования младших школьников, как способа развитию диалогической речи в ходе анализа образцовой речи художественного произведения. Это обусловлено тем, что художественная литература служит универсальным речевым образцом, в процессе восприятия и понимания которого ребенок овладевает знаниями об окружающей действительности; учится представлять в своем воображении действующих лиц и их характеристики, картины природы и быта, изображенные в произведении; усваивает литературные нормы употребления лексических и грамматических единиц в тексте, их окрашенность, а также получает эмоционально-эстетическое удовлетворение от встречи с прекрасным.

Диалог является способом обучения, он универсален. Его сущность, назначение и роль в образовательном процессе, в частности, на уроках литературного чтения развивает личность, для которой диалог является и способом общения, и способом познания мира, и способом саморазвития [2]. Диалог помогает раскрыть индивидуальность ребенка, воспитать личность способную проявлять самостоятельность, овладевать культурой. Наиболее перспективным с точки зрения развития диалогического мышления представляется УМК «Диалог», авторы: Г.А. Бордовский, М.П. Воюшина, Е.П. Суворова, Н.Л. Стефанова. Сегодня очевидно, что существенный шаг по приближению обучения в начальной школе к особенностям современного диалогического мышления сделан авторами именно этого УМК.

Основные подходы УМК: системно-деятельностный, личностно-ориентированный, культурологический, метаметодический успешно включаются в современный образовательный процесс, взаимно дополняют друг друга, создают возможность рассмотреть образовательный процесс всесторонне.

Системно-деятельностный подход является основой концепции развивающего образования в любом его варианте, он направлен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает на возможность формирования ценностных ориентиров [5].

Системно-деятельностный подход предполагает: нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности; достижение результата при наличии обратной связи; целевую предопределённость социальных явлений и др.

Он содержит ряд основных принципов: субъектности; учета ведущих видов деятельности; результативности (любого вида деятельности); определения зоны ближайшего развития; рефлективности (любой деятельности); амплификации и др.

Личностный подход построен на уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образования. Сущность этого подхода заключается не в формировании личности с заданными свойствами, а формирование условий для полноценного проявления и развития личностных качеств обучающихся.

Реализация подхода в учебном процессе определяется в направлении на ценности, а не на конечные цели; усилении познавательных интересов; раскрытии способностей; развитии личности, а не отдельных ее свойств; признании индивидуальности ученика;

Личностно-ориентированное обучение ставит приоритетом личность ребенка, строится на принципах: деятельности, психологической комфортности и вариативности.

Культурологический подход является одной из составляющих всестороннего развития личности младшего школьника, так как имеет воздействие на все сферы личности. Возможности культуры в стимулировании процесса развития личности заложены в ценностно-смысловой природе культуры, ее способности активизировать смысл образования, что делает ее важнейшим фактором развития личности. Перед младшими школьниками раскрывается гуманистическое содержание культуры, ее нравственное значение.

Метаметодический подход тесно связан с понятием «взаимодействие», которое понимается как обмен информацией. Метаметодический подход позволяет интегрировать цели, содержание, методы изучения школьных дисциплин, с его помощью установлена не только взаимная связь учебных дисциплин, но и связь предметных методик обучения.

Авторы учебно-методического комплекса «Школа диалога» показывают важность участия ребенка в диалоге, дают возможность быть ребенку равноправным собеседником взрослого. Ребенок признается как особый субъект мышления. Мыслительная деятельность учащихся стимулируется различными средствами и приемами: используются методы исследовательского, творческого характера. Нестандартные, оригинальные подходы к учебным задачам способны проявляться именно в вопросах учащихся. Авторы подчеркивают, что важно не количество выполненных ребенком заданий, а их полифункциональность, это позволяет экономить учебное время и сделать учебную деятельность поистине образовательной, то есть соединяющей в себе обучение, воспитание и развитие ребенка.

Сегодня образование рассматривается как стратегический ресурс устойчивого развития России. Многонациональность государства требует создания образовательных систем, построенных на диалоге культур. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования заложен принцип диалогового общения, который определяет гуманистический, поликультурный характер образования [3].

Согласно ФГОС НОО третьего поколения основная направленность личностного результата образования – формирование гражданина, члена общества способного к самореализации, способного активно социализироваться в условиях современного информационного общества. В новом стандарте диалог рассматривается как цель, содержание и результат образования [4].

Возникает необходимость в разработке методик преподавания, учитывающих специфику поликультурного общества. Как сегодня реализуется принцип диалогизации образования можно увидеть, например, в учебниках «Литературное чтение», входящих в учебно-методический комплект «Диалог». Данный УМК создает условия для мотивации учеников к учению, его педагогическая эффективность доказана, так как программа УМК «Диалог» прошла апробацию в регионах России. Опыт педагогов, которые работают по этой инновационной образовательной системе показывает, что на уроках достигается положительный результат не только в получении знаний учащимися, но и в свободном общении. Диалогическая форма общения имеет множественные признаки: открытость к изменению своего мнения; слушание, в том числе понимание; признание множественности истин, творческий подход к деятельности и поиск нового.

При подборе дидактического материала в УМК учитывались возрастные особенности детей данного возраста. Младшему школьнику свойственно запоминать всё яркое, необычное вызывающее интерес. В УМК использованы сказки, загадки, стихотворения, рассказы, которые настраивают учеников на диалог, увлекая ребёнка, они заставляют его думать, размышлять, делать выводы. Школьники используют диалог как способ общения и познания, это стимулирует развитие диалогического мышления в процессе обучения. Младший школьный возраст способствует успешному овладению базовыми умениями конструктивного речевого взаимодействия – умением говорить и умением слушать.

Как рекомендует новый стандарт, УМК «Школа диалога» для начальной школы, включает в себя диалог национальных культур, культур разных эпох, культур разных регионов, разных социальных групп. Когда учащиеся знакомятся с высшими достижениями культуры, они выстраивают свою систему индивидуальных ценностей в соответствии с высшими ценностями культуры. Соприкасаясь с миром культуры, в процессе диалога, ребенок способен переосмыслить воспринятое, а также перевоплотить во внутреннее достояние, в свой личный источник творчества. Важным является то, как эти культуры представлены обучаемым, а также как реализуются в содержании идеи диалога культур [2]. Диалог выступает универсальным инструментом понимания. Главное, для участников диалога является достижение взаимного понимания при всей возможной разнице занимаемых в этом диалоге позиций. Каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Совсем неважно, что она не будет идентичной. В ходе такого взаимодействия решается вопрос о принципиальной возможности единения разных точек зрения. В этом кроется замысел авторов учебников, найти прежде всего то, что объединяет людей, а именно: общечеловеческие ценности.

Обучение умению вести диалог способствует формированию мировоззрения, активной жизненной позиции школьников. Диалог строится с помощью живой речи, в этом заключается ценность диалога, его невозможно запланировать. Вопросно-ответный механизм взаимодействия способствует интенсивному обмену информации, что положительно сказывается на усвоении новых знаний. Диалог служит способом проявления способностей человека и его развития в целом. Современное образование направлено на воспитание ученика, способного воспринимать и создавать мир в гармонии его многообразия. Диалог способен воссоединить между собой черты различных национальных культур. Основное назначение и уникальность инновационной образовательной системы в том, что ученики в процессе диалогического общения на уроке находят различные способы для выражения своих

мыслей: выдвигают свои идеи, отстаивают свое мнение, рассуждают вслух, обосновывают свою точку зрения.

Таким образом, диалог как педагогический метод позволяет взаимодействовать с уникальным внутренним миром личности, способствует развитию диалогического способа мышления, не задан человеку изначально, а дает возможность находиться в условиях саморазвития, этот показывает и доказывает уникальная образовательная система УМК «Школа диалога», реализуемая различных регионах нашей страны.

Литература

1. *Бахтин, М.М.* План доработки книги «Проблемы поэтики Достоевского» / М.М. Бахтин // Контекст: литературно-теоретические исследования. – 1977 – Т. 1976. – С. 293-316.

2. *Воюшина, М.П.* Развитие диалогического мышления на уроках литературного чтения в начальной школе / М.П. Воюшина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 68-74.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 29 декабря 2014 г. № 1643, от 18 мая 2015 г. № 507). – Москва: Просвещение, 2015. – 31 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286; зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100). – Москва: Просвещение, 2021. – 59 с.

5. *Асмолов А.Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. –№ 4. – С. 4-18.

Медникова П.
научный руководитель – канд. пед. наук доцент, ассоциированный профессор кафедры педагогического образования и менеджмента Н.И. Бенеш
(НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», Усть-Каменогорск, Казахстан)

Функции и роль книжной иллюстрации в организации восприятия литературных произведений дошкольниками

Аннотация. Данная статья раскрывает особенности иллюстрации детской книги, ее функции и роль в процессе формирования у дошкольников полноценного восприятия литературного произведения. Автор обращает внимание на требования к качеству иллюстраций в книге для детей и на один из ведущих приемов работы с иллюстрацией на этапе приобщения детей к книге и читательской деятельности дошкольников – рассматривание.

Ключевые слова: детская книга, иллюстрация, художественное произведение.

Детская книга – одно из важнейших средств развития личности ребенка и приобретения им знаний. По мнению В.А. Силивон, детская книга для ребенка – это праздник души, ожидание радостной встречи с неизвестным миром, необычными героями, это путешествие в иное измерение, в иную страну, где господствуют мечты,

фантазии, жажда к перевоплощению, где всегда побеждает добро и справедливость, где наказываются зло, зависть и другие пороки. Это первый духовный опыт ребенка в переживании и сопереживании [1, с.3].

Детская книга – одно из наиболее доступных средств соприкосновения ребенка с настоящим искусством: с красиво звучащим словом, живописным рисунком, динамичными образами. В книге равноправно присутствуют художественное слово и иллюстрация. Озвученный взрослым текст художественного произведения сообщает, а иллюстрация к нему конкретизирует, обогащает, делает его зримым и понятным содержание. Писатель и художник, не смотря на разницу в восприятии и отношении к изображаемому, служат одному – увлечь маленького «читателя» и зрителя происходящим, пробудить воображение, обогатить его мысли, чувства, научить слушать, смотреть, понимать, одновременно соучаствовать, радоваться, переживать и сопереживать. Таким образом происходит наполнение мира чувств ребенка представлениями о добре и зле, разнообразием красок окружающего мира, что способствует рождению в душе ребенка ощущения красоты, порядка и общей гармонии. [2]. Не случайно еще К.Д. Ушинский писал о том, что детская природа требует наглядности. «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов, и ребенок усвоит их на лету».

И чем меньше маленький читатель, а точнее слушатель и зритель, тем более значимы и важны для него иллюстрации. Ребенку, не владеющему навыком чтения, художественная иллюстрация помогает понять содержание, представить картины жизни, изображенные автором, образ-персонаж и его поступки. Талантливая, высоко художественная иллюстрация способствует обогащению впечатлений ребенка, его эстетических переживаний, закладывает основы хорошего художественного вкуса. Общение взрослого с ребенком в процессе рассматривания рисунков не только способствует эстетическому и духовному развитию, но и самым благоприятным образом сказывается на характере их взаимоотношений [1].

Общение ребенка с книгой предлагает рассматривание иллюстраций, обучение, всевозможные игры, раскрашивание, иллюстрирование, импровизация на темы заключенного в ней произведения, собственно чтение и т.д. В рамках рассматриваемой нами проблемы, мы остановимся на проблеме организации восприятия книги и работы с ней в системе дошкольного образования, поэтому использование нами понятия «чтение» условно.

В системе дошкольного образования на занятиях по ознакомлению с художественной литературой могут применяться различные виды иллюстративного материала: собственно книжная иллюстрация и специальная демонстрационная, предметная наглядность, театр и др. Использование перечисленного иллюстративного материала на занятиях реализуют один из основных принципов обучения – принцип наглядности.

Остановимся на книжной иллюстрации.

Особенностью искусства книги является творческий поиск возможностей синтеза текстовой (словесной) и зрительно-образной информации, что предоставляет ребенку-читателю возможность параллельно-последовательного восприятия текста и иллюстраций в книге. Это объясняется несколькими типами функций иллюстраций в тексте. В.Н. Ляхов выделяет три функции и три вида связей иллюстрации с текстовой информацией в книге:

– прямая непосредственная зрительная связь наглядной и текстовой информации. В этом случае смысловая функция иллюстрации – прямое пояснение текста путем демонстрации зрительного образа. Текст сопровождается ссылками на иллюстрацию;

– косвенная пассивная смысловая связь между текстом и иллюстрацией. Смысловая функция иллюстрации – лишь дополнять текст автономной наглядной информацией, привлеченной извне (документ, образцы и т.д.);

– косвенная активная смысловая связь между иллюстрацией и текстом. Задачи иллюстрации – не буквальное смысловое пояснение какого-либо отрезка текста, а активное толкование тех или иных сторон произведения [3, с. 83].

В книге, предназначенной для детей, синтез текста и иллюстрации рассматривается как взаимосвязь и взаимозависимость и зависит от того, на какой возраст детей ориентируется книжное издание: для самых маленьких, дошкольников младшего, среднего и старшего возраста, младших школьников и подростков. Не случайно издательство «Детская литература» выпускало книги под соответствующей возрасту рубрикой.

Художественное оформление детской книги является важной стороной, поскольку оно выступает доминирующим фактором воспитательного, образовательного, эмоционального и эстетического воздействия на ребенка. Изображение, лишенное эстетических качеств, обездоливает духовный мир ребенка, лишает его увлеченности и радости [4, с. 38].

Хорошая иллюстрация, яркая, образная, реалистическая в высоком значении этого слова выполняет и познавательную функцию, расширяет кругозор ребенка. Поэтому в искусстве, обращенном к детям, не должно вообще возникать пресловутой дилеммы между выразительной и изобразительной стороной образа. Здесь допустима весьма большая доля условности. И условность художественного языка естественно и органично вытекает из условности самого содержания литературы. Но эта условность не имеет ничего общего с изобразительной условностью взрослого искусства. Разница в том, что если условность взрослого искусства рассчитана на всю сложность умудренного жизнью взрослого восприятия мира, то условность детской иллюстрации обращена к полной безусловности восприятия и мышления детей. Поэтому, если условность взрослого искусства может нести в себе ассоциативный намек, некий подтекст, метафоричность и т. д., то условность детской иллюстрации правомерна лишь до тех пор, пока она выявляет совершенно безусловные, главные, основные качества и особенности, увиденные художником. [5, с. 12].

Развитие ребенка - читателя предполагает формирование такой деятельности, когда он способен воспринимать текст (слушать и слышать художественное слово); понимать прочитанное литературное произведение не только на уровне фактов, но и смысла (иметь свои суждения, выражать эмоциональные отношения); воссоздавать в своём воображении прочитанное (представлять мысленно героев, события) и, наконец, воспроизводить текст, т.е. уметь рассказывать его в разных вариантах – подробно, сжато, выборочно, творчески с изменением ситуации. Эти компоненты необходимы для осуществления правильной читательской деятельности.

Умение воспринимать литературное произведение, осознавать наряду с содержанием и особенности художественной выразительности не возникает спонтанно, оно формируется постепенно на протяжении всего дошкольного возраста.

По В.А. Силивон функции иллюстрации в детской книге многообразны: помочь маленькому читателю лучше сориентироваться в тексте, наглядно увидеть героев произведения, почувствовать, представить, дать необходимую информацию об эпохе, времени, особенностях быта, предметного окружения, традиционном интерьере.

Художник продумывает наряды, костюмы персонажей, особенности, стиль построек, мостов и других архитектурных конструкций, в которых пребывают герои. Он создает реальный или условный (виртуальный) мир, среду, куда погружает, вводит маленького читателя вместе с действующими персонажами. [1, с.8]

Иллюстрации детской книги в организации восприятия литературных произведений дошкольникам облегчат процесс восприятия на начальном этапе, помогут углубиться в мир происходящих в произведении событий и вызовет желание к дальнейшему знакомству с книгой.

Интерес к книге у ребенка появляется рано. Вначале ему интересно перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту. Как показывают исследования, при соответствующей работе уже на третьем году жизни ребенка можно вызвать у него интерес к судьбе героя повествования, заставить малыша следить за ходом события и переживать новые для него чувства. Одной из особенностей восприятия литературного произведения детьми является сопереживание героям. Восприятие носит чрезвычайно активный характер. Ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует, борется с его врагами. На спектаклях кукольного театра дети иногда вмешиваются в события, пытаются помочь герою, хором подсказывают персонажам, чего делать не надо. Е. А. Флерина отмечала и такую особенность, как наивность детского восприятия: дети не любят плохого конца, герой должен быть удачлив (малыши не хотят, чтобы даже глупого мышонка съела кошка).

Основная задача чтения дошкольникам состоит в том, чтобы научить их слушать и слышать, т. е. правильно воспринимать речь. Картинка-иллюстрация, помещаемая в детской книжке, помогает воспитателю полнее преподнести ребенку читаемый текст, но она может и помешать восприятию, если показать ее не вовремя [1, с. 12].

Книги для детей-дошкольников всегда издаются с множеством красочных и черно-белых иллюстраций, выполненных художниками. Многие из художников по праву могут считаться соавторами тех писателей, чьи произведения иллюстрируют. По мнению художника-иллюстратора А. Архиповой работа художника в книге – это создание какого-то мира визуального, который должен существовать параллельно литературе, параллельно тексту и не то чтобы навязывать свое видение, но давать возможность направить читателя, его воображение в какую-то особую область.

Художник–иллюстратор является вдумчивым помощником читателя. Глубоко изучив литературное произведение, он переводит словесные образы писателя в зримые образы рисунка, которые объясняют литературный текст, обращая внимание на протекающее действие и на облик действующих лиц. Эти качества иллюстраций в их отношении к литературному тексту очень важны для читателя, потому что они помогают глубоко и всесторонне понять те или иные грани произведения. Но, пожалуй, в восприятии иллюстраций для читателя, прежде всего, важно, какими предстали литературные герои. Достоверность и правдивость их изображения сразу же делает маленьких читателей союзниками художника-иллюстратора. Нужно объяснить детям, что задача иллюстратора не сводится только к тому, чтобы воссоздать с помощью рисунка облик героев литературного произведения, он показывает героев в действии, в движении. Художник-иллюстратор строит свой графический рассказ на зрительной передаче основных, решающих эпизодов литературного произведения.

Всегда вызовут и добрую улыбку, и радостный смех детей иллюстрации В. Конашевича к сказкам К. Чуковского и А.С. Пушкина, Не оставят равнодушными яркие иллюстрации В.М. Васнецова, Ю.А. Васнецова, И.Я. Билибина к народным сказкам; заставят ребенка задуматься проникновенные зарисовки Е. Чарушина.

Рисунки В. Горяева содействуют восприятию стихов А. Барто; иллюстрации Ф. Лемкуля помогают детям уточнить словесные образы произведений С. Михалкова. А как по-разному могут представить образы стрекозы и муравья Е. Рвачев, И. Петелина, В. Сутеев. Немало интереса вызовут у детей иллюстрации Б.А. Диадорова к «Русалочке» и «Снежной королеве» Г.Х. Андерсена, «Аленькому цветочку» С. Аксакова и Историям о Винни-Пухе А.А. Милна. Удивят маленьких читателей портреты веселых друзей Незнайки, созданные художником А. Лаптевым и иллюстрации к веселым рассказам Н. Носова художника И. Семенова.

Рассматривание иллюстраций является одним из ведущих приемов на этапе приобщения детей к книге и читательской деятельности дошкольников. Именно здесь нужно подготовить детей к общению с иллюстрацией как с художественным произведением. Рассматривание картинок в книгах из самого по себе интересного занятия превращается в критическую деятельность: дети начинают соотносить иллюстрацию с авторским описанием и повествованием. На этапе изучения литературных произведений этот прием важен и как самостоятельный, и как подготовительный к более сложным видам работы.

Рассматривание иллюстрации тесно связано с анализом текста художественного произведения и это является одним из действенных приемов работы с литературным произведением. Иллюстрации дают возможность вырабатывать умения и навыки сопоставления содержания текста с рисунками к ним и раскрывать психологическую сущность героев, понимать их, давать нравственную оценку поступков и т.п. Цель рассматривания иллюстраций - вызвать детей на разговор Словесный комментарий воспитателя при сравнении иллюстраций разных художников – также прием, помогающий вызвать детей на разговор. Воспитатель должен реагировать на каждое замечание, поощрять все высказывания, помогать оформлять мысли.

В зависимости от возраста детей воспитатель меняет приемы рассматривания художественных иллюстраций к книжкам. В первой и второй младшей группе приемы рассматривания имеют целью узнавание ребенком персонажей, вещей («Узнай, кто это? Покажи, где, кто или что?»); в средней и старшей группах – соотнесение фраз текста с картинками («Найди картинку к таким словам... Какие слова подходят к этой картинке?»); в старшей группе – подведение ребенка к оценке цвета нарисованных предметов, выразительности жеста героя, расположения фигур («Почему нравится тебе эта картинка?»); в подготовительной к школе группе – сравнение иллюстраций разных художников к одному и тому же произведению [1, с. 13].

Подводя итог можно сделать вывод, что в дошкольных образовательных учреждениях на занятиях с детьми по ознакомлению с художественной литературой можно использовать абсолютно разного вида наглядность. Помочь глубине восприятия и понимания, осмысления прочитанного художественного произведения, проникнуть в мир данного произведения, ощутить себя одним из его героев может помочь книжная иллюстрация, предназначенная специально для данного литературного произведения.

Литература

1. *Силивон, В.А.* Как рассматривать иллюстрации. – Мозырь: Белый ветер, 2008. – 62 с.

2. *Никифорова, О.И.* Психология восприятия художественной литературы. – Москва: Книга, 1972. – С. 56-63.

3. *Ляхов, В.Н.* Искусство книги: иллюстрация, книга, графика. – Москва, 1978 – 267 с.

4. *Коржев, Т.М.* Художник и книга для детей // Детская литература: сб. статей. Москва, 1974. –78 с.

5. *Занков, Л.В.* Наглядность обучения // Педагогическая энциклопедия в 4-х томах. Т. 3 / Глав. Ред. И.А. Каиров. – Москва: Советская энциклопедия, 1966. – 880 с.

Мерзлякова А.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

К вопросу о формировании регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе работы над орфографическими ошибками

Аннотация. В статье рассматривается формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, условия формирования и развития регулятивных действий, орфографические ошибки.

В настоящее время общество запрашивает самостоятельного, творческого человека, способного быстро подстраиваться под новые условия. Это нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Велико значение регулятивных универсальных учебных действий в формировании дисциплинированной, самостоятельной и саморазвивающейся современной личности. Анализ методической литературы показал, что данная тема мало изучена, требует доработок, а поэтому ещё более актуальна.

Многие отечественные исследователи затрагивали вопрос необходимости формирования регулятивных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте, такие как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, С.Г. Воровщиков, Н.М. Горленко, В.К. Загвоздкин, А.М. Кондаков, Т.Д. Марцинковская, В.В. Рубцов и другие.

В Федеральном государственном образовательном стандарте указано, что регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию и коррекцию учебной деятельности [4]. А.Г. Асмолов выделяет четкую структуру: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценку, коррекцию, саморегуляцию. Целеполагание помогает выразить свои мотивы, принять, осознать и сформулировать цели своей деятельности. Планирование – определение последовательности действий с учетом конечного результата. Прогнозирование – предвосхищение результата, а также возможных трудностей, временных затрат. Контроль выражается в сравнении способа действия и результата с заданным эталоном с целью обнаружения недочетов. Коррекция – внесение изменений в план и способ действия. Оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения. Саморегуляция предполагает использование значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей [1].

Стоит отметить, что каждый элемент регулятивных универсальных учебных действий имеет свои специфические особенности, однако они взаимосвязаны и не могут развиваться по отдельности.

Можно выделить ряд условий формирования и развития регулятивных действий: формулирование обучающимися общей и личностной целей деятельности;

проговаривание обучающимся последовательности действий; развитие умения самостоятельно оценивать результаты деятельности; обсуждение допущенных ошибок, поиск способов их решения; использование цветных и графических форм представления оценок; поощрение педагогом познавательной инициативы и активности обучающегося, даже если он дал неверный ответ; использование в образовательном процессе организацию взаимной проверки заданий, учебный конфликт, обсуждение участниками способов своего действия, заполнение рефлексивного портфолио.

Для формирования и развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках русского языка можно организовать специальную работу над орфографическими ошибками. Чтобы данная работа была успешно организована, педагог должен знать классификацию ошибок и причины допускаемых ошибок.

В.Ф. Иванова предлагает три группы орфографических ошибок:

1) собственно орфографические ошибки;

2) фонетико-орфографические ошибки;

3) грамматико-орфографические.

Причём В.Ф. Иванова отмечает, что собственно орфографические ошибки не сопровождаются неправильным произношением, так как при правильном («лежу на траве»), так и при неправильном («лижу на траве») написании приведенные в скобках слова произносятся одинаково [2].

Причины допускаемых ошибок младшими школьниками:

В первую группу входят причины, связанные с организацией работы над ошибками. Сюда можно отнести: отсутствие систематической работы над ошибками; неумение обучающегося контролировать себя во время письма и проверять написанное; недостаток учета индивидуальных заданий в процессе работы над ошибками.

Вторая группа включает причины, связанные с усвоением обучающимися знаний, умений и навыков из различных разделов программы по русскому языку.

Третью группу составляют причины, связанные с усвоением обучающимися правил правописания.

В четвертую группу входят причины, связанные с индивидуальными психофизическими особенностями обучающихся. Это означает, что причины ошибок допускаются вследствие дефектов речи, свойств нервной системы младших школьников, неустойчивости внимания, недостаточного развития оперативной памяти, медленного письма.

Изучив причины допускаемых ошибок, педагог может успешно подобрать систему заданий для работы над орфографическими ошибками.

Приемы можно представить следующим образом:

1) задания, цель которых преодоление ошибок;

2) указания учителя на ошибку при проверке письменных работ.

Следует использовать различные упражнения, таблицы, схемы, карточки с заданиями, перфокарты. Однако следует учитывать, что использование в работе одного и того же приема приводит к тому, что учащиеся не выполняют работу над ошибками и допускают типичные ошибки. Важно также подчеркнуть, что дидактический материал для упражнений должен подбираться с учетом вариантов орфограмм, т.е. учитывать типичные затруднения при письме [3].

Чтобы узнать, как младшие школьники владеют регулятивными универсальными учебными действиями на уроках русского языка, было проведено экспериментальное исследование.

Для выявления исходного уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников были использованы следующие методики:

1) методика изучения уровня внимания у школьников «Проба на внимание», авторы – П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая;

2) методика «Корректурная проба» (буквенный вариант), автор – Б. Бурдон.

По результатам первой методики можно выделить наиболее частые ошибки, совершаемые обучающимися:

1) местоимение «нашего» часто писали неправильно – «на шего»;

2) большую трудность испытывали при исправлении смысловых ошибок;

3) многие обучающиеся изменяли слово «окликнул». Посчитав, что это слово написано неправильно, делали исправления – «откликнул»;

4) существенная трудность была при исправлении предлога в предложении: «Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня». В предложении предполагалась замена предлога «над» на предлог «под».

Результаты выполнения второй методики были более высокими, по сравнению с первой методикой:

1) большинство обучающихся пропускали согласные буквы. Наиболее часто пропускаемые – «р», «в»;

2) гласные зачеркивали, однако и здесь можно выделить чаще всего пропущенные буквы – «о», «е».

Обе группы набрали большой процент обучающихся с низким результатом – экспериментальная группа 44%, контрольная – 56%. Это говорит о том, что регулятивные универсальные учебные действия младших школьников не сформированы. Даже обучающиеся, которые получили высокий результат по двум методикам, испытывали затруднения в выполнении контрольных заданий. Это доказывает необходимость проведения специальной работы, направленной на повышение уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников посредством использования заданий на исправление орфографических ошибок.

Таким образом, для начальной школы требуется разработать такую систему работы по русскому языку, которая была бы направлена на повышение уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий посредством использования упражнений и заданий на орфографию.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Как проектировать универсальные действия в начальной школе. От действия к мысли пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2014. – 251 с.

2. *Иванова, В.Ф.* Современная русская орфография / В.Ф. Иванова. – Москва: Высшая школа, 2011. – 192 с.

3. *Рамзаева, Т.Г.* Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 2009. – 431 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 – Москва: Просвещение, 2021. – 55 с.

Мосина О.А.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Папина М.В.
(АГГПУ им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие логического мышления младших школьников посредством дидактических игр

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития логического мышления детей младшего школьного возраста с помощью использования дидактических игр. Представлен потенциал и функции дидактических игр, которые могут быть использованы на учебных занятиях. Приведены рекомендации для использования дидактических игр и возможные трудности их реализации в процессе обучения.

Ключевые слова: младший школьный возраст, логическое мышление ребенка, дидактические игры.

Период младшего школьного возраста является наиболее подходящим временем для развития и укрепления у ребенка всех его психических функций. Именно поэтому в данном промежутке взросления ребенка рационально проводить работу, направленную на развитие логического мышления младших школьников. Это время, чтобы научить детей правильно мыслить, проводить анализ, классифицировать и обобщать результаты.

Главным аспектом мышления является его связь с решением какой-либо поставленной задачи, которая возникает через познание или практику. Связанные с мыслительной деятельностью возможности детей в период начальной школы претерпевают достаточно большой скачок роста. Объясняется это тем, что образовательная система требует решения новых для детей интеллектуальных задач. Объемы входящей информации растут с каждым днем, охватывая широкий круг знаний из различных областей [4, с. 21].

Характерной особенностью младшего школьного возраста является переход конкретных понятий к абстрактным, а содержание становится большее обширным, богатым. То есть ребенок начинает познавать мир свойств и признаков предметов, окружающих явлений, их взаимосвязи. Дети учатся различать существенные и несущественные признаки. Осваивая новые знания, младшие школьники углубляются в их смысл, учатся производить сложные мыслительные операции, в результате чего и происходит процесс их развития [3, с. 215].

Для того, чтобы сформировать у детей любовь к учебе, повысить их мотивационную составляющую и подобрать задания, которые могут заинтересовать детей, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности развития младших школьников. Важным аспектом здесь является то, что при подборе таких заданий большое внимание должно уделяться развитию мыслительной деятельности взамен обучения решению по аналогии. Этой цели в большинстве своем служат дидактические игры, которые позволяют сформировать у детей качества, характерные творческим личностям (например, целенаправленность, гибкость, критическое мышление, глубину и оригинальность), развить высокую познавательную активность.

Дидактическая игра представляет собой организуемую в процессе обучения деятельность, которая «направлена на развитие познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, основанных на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений и процессов» [2, с. 5]. Результатом такого вида деятельности является формирование определенных знаний, необходимых

умений и навыков как логического, так и творческого мышления. Последнее представляет собой высший познавательный психологический процесс, который заключается в образовании нового навыка на базе творческого отражения и изменения индивидуумом окружающей действительности.

Многие из школьных предметов, относящихся к программе начальной школы, имеют целью развить как умственную, так и психологическую сферу детей. Поэтому учителю начальных классов необходимо использовать все возможности для мыслительного развития детей, их творческих способностей на этапах проведения разных учебных предметов. Особенный потенциал для развития вышеперечисленного есть на уроках, суть которых – творчество детей. Это могут быть технология, ИЗО, внеклассные занятия. В качестве развития логических операций детей, особенным потенциалом обладают точные науки, например, математика. Однако, на всех предметах, при желании педагога, можно организовать работу в виде дидактической игры. Каждое из таких занятий способствует более качественному развитию важнейших умственных качеств детей: критические и прогностические, аналитические и дедуктивные способности.

Успешное применение дидактических игр способствует развитию учащихся в личностном плане, они помогают повысить навыки сотрудничества со сверстниками, умение выслушать одноклассников и принять их мнение. Данный вид деятельности позволяет детям понять логические конструкции и безграничные возможности логического мышления, в результате чего дети получают возможность узнать больше об окружающем мире, опираясь на собственные логические выводы.

В работе А.В. Белошистой приводится хорошо объясняющее свою суть понятие логического мышления – это, как отмечает автор, «способность и умение ребенка младшего школьного возраста самостоятельно производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждения, опровержения, рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной)» [1, с. 15]. Для реализации такой сложной и самостоятельной деятельности, описанной в работе А.В. Белошистой, необходимо увлечь, замотивировать детей, чему и способствует использование в процессе обучения дидактических игр. Их отличие от других игр состоит в наличии фиксированной структуры и определенных правил. Благодаря любознательности детей и их реакции на яркие события, донести информацию в игровом, интересном формате становится проще, однако нельзя забывать о том, что главные цели, которые несет в себе использование дидактических игр, являются образовательными.

Можно выделить два типа дидактических игр, которые развивают логическое мышление детей:

Игры, которые заранее запрограммированы для реализации преобразующей деятельности. Дети в таких играх учатся изменять предметы или задачи с помощью логической связки в совершенно другие;

Игры, в которых дети реализуют творческую направленность и ведут поиск информации.

В процессе анализа использования дидактических игр на разных уроках в системе начальной школы, были выделены рекомендации, способствующие повышению интереса детей к самой игре, а также трудности реализации дидактических игр в процессе обучения.

Так, к рекомендациям, повышающим интерес и мотивацию детей, были отнесены следующие положения:

- использование групповой формы работы представляется наиболее эффективным способом проведения игр, в котором развиваются навыки коммуникации, сотрудничества. У младших школьников появляется желание делиться собственными идеями и мыслями, возможность утвердить свой авторитет среди одноклассников;

- учитель должен четко продумывать свои слова и действия, обращать большое внимание на то, как реагируют на его слова ученики, каким образом они делают выводы, так как их желание участвовать в игре очень часто зависит от собственного отношения к учителю и их взаимоотношений в целом;

- важно предупреждать конфликтные ситуации в ходе игры. Если такие случаются, необходимо вмешаться в игровой процесс и переключить внимание младших школьников на разрешение проблем самой игры;

- необходимо учитывать уровень развития младших школьников, так как при нарушении данного правила игра не сможет закрепить знания детей, а, наоборот, будет рассеивать внимание учащихся на решение независящих от темы урока задач, в результате чего дети утратят мотивацию к участию в игре;

- несоответствие темы урока и содержания игры, а также невнимательность к интересам учащихся, может стать причиной непринятия игры, так как главный стимул детей – стремление к победе, в результате которого происходит развитие и обучение младших школьников.

Среди возможных трудностей использования дидактических игр можно отметить следующие аспекты. Во-первых, такой формат обучения занимает длительное время из-за объяснения правил каждой новой игры. В результате дети не имеют возможности полностью изучить или же закрепить новый материал. Во-вторых, использование групповой формы работы зачастую приводит к нарушениям строгих игровых правил, действий, из-за чего может возникнуть путаница и, в результате, не качественные результаты. В-третьих, возникает проблема дисциплины, так как младшим школьникам достаточно тяжело дается переход от игровой деятельности к учебной. И, в-четвертых, игра может стать причиной плохих взаимоотношений между детьми, если вовремя не заметить и не предотвратить нарастание нездорового соперничества.

Таким образом, развитие логического мышления – это неотъемлемая значимая часть обучения детей младшего школьного возраста. Оно необходимо детям для решения большого ряда учебных задач. При рациональном использовании дидактических игр они могут внести важный вклад в образование каждого ребенка: научат его размышлять, строить логические связи, выделять общее и частное, анализировать, сопоставлять и сравнивать. Правильно выстроенные уроки с применением данного вида деятельности в системе начального образования позволяют детям получить информацию об окружающем их мире через собственные логические выводы.

Литература

1. *Белошистая, А.В.* Развитие логического и алгоритмического мышления младшего школьника /А.В. Белошистая, В.В. Левитес // Начальная школа + До и после. – 2006. – №9. – С. 15-17.

2. *Контемирова, И.И.* Дидактическая игра как средство речевого развития ребенка: игры с буквой и звуком ж / И. И. Контемирова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – Т. 2. – № 5. – С. 5-10.

3. *Мандель, Б.Р.* Возрастная психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель. – Москва: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2014. – 352 с.

4. *Меметова, К.А.* Дидактические игры как средство развития логического мышления младших школьников / К.А. Меметова // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты : сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – Пенза: "Наука и Просвещение". – 2021. – С. 20-22.

Новичкова С.В.
(заведующий МБДОУ «Детский сад № 9», Бийск, Россия)

Система работы с молодыми педагогами в дошкольной образовательной организации как условие развития кадрового потенциала

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольного учреждения с молодыми педагогами.

Ключевые слова: молодые педагоги, образовательная организация, кадровый потенциал, школа молодого педагога, педагоги, формы работы, этапы, результаты.

Стратегической целью государственной политики России в области образования является повышение доступности качественного образования, в том числе и молодых кадров, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Особый статус и роль педагога должны подкрепляться тенденцией к универсализации его образования (причем на протяжении всего периода профессиональной подготовки и деятельности).

Для эффективной организации образовательного процесса в дошкольном учреждении необходима высокая профессиональная компетентность педагогов. От того, насколько грамотно будет выстроен образовательный процесс в детском саду, зависит качество образования.

Для повышения профессиональной компетентности молодых специалистов используем системный подход. Это позволяет начинающему педагогу быстрее адаптироваться к работе в детском саду, наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, раскрыть свою индивидуальность и начать формирование собственной профессиональной траектории.

По результатам анкетирования молодых педагогов выявлены следующие проблемы:

71,4% – испытывают страх, неуверенность в правильности действий;

50% – педагогов считают профессиональную подготовку по специальности удовлетворительной;

50% – педагогов испытывают трудности из-за недостатка знаний;

50% – трудности при организации деятельности с детьми;

42,8% – в организации взаимодействия с родителями;

50% – не готовы работать в инновационном режиме.

Проведенный анализ качественного состава педагогов показал положительную тенденцию в развитии кадрового потенциала. В 2019-2020 учебном году 30% – от общего числа педагогов составляют молодые специалисты, в 2020-2021 учебном году – 36%, в 2021-2022 учебном году – 53,8%. Из них 71,4% – специалисты, имеющие педагогическое образование и переподготовку по специальности «Дошкольное воспитание», 28,6% – имеют образование по специальности, но не имеют опыта

работы. В связи с этим на начало текущего учебного года возникла необходимость в инновационных преобразованиях в организации работы с молодыми педагогами.

В МБДОУ разработана программа «Школа молодого педагога «Шаг в будущее» с целью создания в ДОУ условий для профессионального роста молодых специалистов в условиях реализации ФГОС ДО.

Возглавляет Школу старший воспитатель. Работа Школы осуществляется в соответствии Планом работы на учебный год. В состав группы входят начинающие и высококвалифицированные педагоги, имеющие успешный опыт работы. Занятия планируются в течение года 2–4 раза в месяц в соответствии, их содержание включает теоретические и практические аспекты образовательной деятельности в МБДОУ. Перед составлением плана работы Школы проводится анкетирование среди молодых педагогов, чтобы определить темы занятий с учетом выявленных проблем.

Используем разнообразные формы работы: семинары - практикумы («Проведения утренней гимнастики в разных возрастных группах», «Проведения занятия по физическому развитию в разных возрастных группах», «Развивающие игры нового поколения в интеллектуальном развитии дошкольника», и др.; мастер-классы («Проведение ОД рисование (лепка, аппликация, конструирования) в разных возрастных группах», «Проектная деятельность с детьми дошкольного возраста» и др.); тренинги; консультации специалистов; анкетирование, тестирование; консультации («Требования к организации развивающей предметно-пространственной среде в соответствии с ФГОС ДО и реализуемой программой», «Планирование воспитательно-образовательного процесса» (перспективное, календарно-тематическое, «Организация и проведение прогулки в разных возрастных группах» и др.); видео-просмотры («Формы, методы и приемы, используемые при организации режимных моментов», «ФЭМП в разных возрастных группах», «Ознакомление с окружающим в разных возрастных группах», «Особенности организации игровой (трудовой) деятельности в разных возрастных группах» и т.д.); индивидуальные консультации; взаимопосещения; деловые игры; круглые столы.

Системный подход предполагает организацию работы с молодыми педагогами с учетом следующих аспектов их взаимодействия:

- молодой специалист – руководитель МБДОУ;
- молодой специалист – старший воспитатель;
- молодой специалист – опытные коллеги;
- молодой специалист – родители;
- молодой специалист – дети.

Процесс повышения профессионализма молодых специалистов строится с учётом следующих факторов: уровень базового образования, теоретическая подготовленность, наличие практического опыта, учет индивидуальных особенностей педагога.

Работа «Школы молодого педагога» осуществляется в три этапа:

1-й этап – адаптационный.

На первом этапе проводится анкетирование с целью определения личностных качеств, профессиональных возможностей и трудностей педагога.

2-й этап – основной.

На втором этапе осуществляется оказание адресной помощи в самоорганизации, самоанализе своего развития, повышении профессиональной компетентности.

3-й этап – контрольно-оценочный.

На третьем этапе в рамках Недели педагогического мастерства, проводятся открытые показы различных видов деятельности.

В процессе реализации Программы Школы предусмотрено наблюдение за профессиональной деятельностью молодого специалиста, которое позволяет проследить за уровнем его профессионального роста. На каждого педагога оформлено портфолио профессиональных достижений, позволяющее осуществлять мониторинг его деятельности. Данный материал даёт возможность увидеть потребности педагога, динамику профессионального роста, скорректировать дальнейшую стратегию сопровождения, определить перспективы профессионального развития и создания наиболее благоприятных условий для его творческой деятельности. Система мониторинга профессионального роста педагогов включает анкеты и опросники. Данный мониторинг проводится в течение всего педагогического пути начинающего специалиста. По окончании реализации программы с педагогами планируется собеседование. С учетом возникающих затруднений – в план работы ШМП вносятся необходимые коррективы.

Сегодня уже можно говорить о результатах нашей работы в выбранном направлении:

- создана система работы с молодыми специалистами, которая объединяет деятельность молодых педагогов, опытных наставников, администрации;
- у молодых педагогов формируется потребность в постоянном пополнении педагогических знаний, гибкость мышления, умение моделировать и прогнозировать воспитательно-образовательный процесс;
- молодые специалисты ведут работу по самообразованию, что позволяет им пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми ситуаций;
- молодые специалисты принимают участие в конкурсах, проводимых в МБДОУ («Красный, желтый, зеленый» (по ПДД: макеты, уголки, дидактические пособия, методические разработки), «Лучшее оформление развивающей предметно-пространственной среды группы, участка», «Огород на окне» и т.д.);
- молодые специалисты готовят воспитанников к участию в конкурсах различного уровня («Радуга талантов», «Сюрприз», «Экологический калейдоскоп», «ЧиП», МИР и т.д.)
- молодые специалисты транслируют опыт работы в конкурсах, конференциях различного уровня. Воспитатель нашего ДОУ победитель городского конкурса «Педагогический дебют - 2022».

Таким образом, считаю, что использование данного системного подхода по повышению профессиональной компетентности молодых специалистов позволяет им быстро адаптироваться к работе в детском саду, избежать момента неуверенности в собственных силах, наладить успешную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса, формировать мотивацию к дальнейшему самообразованию, раскрыть свою индивидуальность, закрепиться в дошкольной организации.

Литература

1. *Белая, К.Ю.* Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – Москва: ТЦ Сфера. – 2005. – 96 с.

2. *Беляева, И.В.* Система работы старшего воспитателя с молодыми специалистами / И.В. Беляева // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 12. – С. 6-15.

3. *Мих, Е.В.* Адаптация молодых специалистов в ДОУ / Е.В. Мих //Управление ДОУ. – 2008. – № 8. – С. 24-28.

4. *Малкова, О.А.* Формирование навыков профессиональной самореализации педагогов. / О.А. Малкова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2010. – № 5. – С. 6-14.

5. *Медведникова, Л.Ф.* Школа молодого воспитателя. / Л.Ф. Медведникова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 10. – С. 19-22.

Обухов С.А.
(учитель физической культуры, МБОУ ООШ № 39, Томск, Россия)

Структура урока по адаптивной физической культуре в соответствии с ФГОС в коррекционной школе

Аннотация. В статье представлено оздоровительное воздействие двигательного режима на организм учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которое зависит от квалифицированной и умело осуществляемой педагогической деятельности, врачебно-педагогического контроля, а также активного проведения санитарно-просветительной работы среди педагогов, учащихся и их родителей.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), урок, адаптивная физическая культура, ФГОС, индивидуальное развитие, дифференцированный подход, двигательная активность, этап урока.

Урок – это основная форма организации учебной работы в современной школе. Одной из важнейших задач в соответствии с ФГОС является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, детей с ограниченными возможностями здоровья, учёт их образовательных потребностей. Главная задача на уроке адаптивной физической культуры – создание условий для обеспечения двигательной активности обучающихся, осуществление всех компонентов психического, интеллектуального, личностного формирования положительного отношения к физической культуре и спорту, а также потребности к самостоятельным занятиям. Под структурой урока понимается соотношение и последовательность проведения этапов урока, способствующих решению поставленных задач. На каждом уроке решаются три задачи: обучающая, воспитательная и коррекционная.

Решение этих задач предъявляет к уроку следующие требования:

- связь с предыдущим материалом и подготовка к изучению последующего;
- достоверность сообщаемых знаний, их связь с жизнью;
- доступность знаний с учётом познавательных возможностей учащихся;
- создание условий для активизации познавательной деятельности учащихся на уроке;
- учет индивидуальных особенностей учащихся и дифференцированный подход в процессе обучения.

На каждом уроке реализовывается одна из коррекционно-развивающих задач:

- формирование произвольного поведения (оказание помощи при преодолении трудностей, включение детей в игру);
- организация педагогического процесса на уроке, выражающаяся в оптимальном выборе форм и методов, адекватных поставленным на уроке задачам;

- оборудование урока, соответствующее его дидактической цели, рациональное использование средств наглядности и ТСО;
- соответствие общей структуры и логики урока поставленным образовательной, воспитательной и коррекционной задачам, правильная взаимосвязь;
- формирование познавательной мотивации к учению (создание ситуации успеха, использование игровых и практических методов, организация доступной практической деятельности и т. д.);
- формирование коммуникативных способностей детей (организация игровой деятельности, работа в парах, группах);
- использование различных видов деятельности.

Двигательная активность – это естественная потребность детей с ограниченными возможностями здоровья. При организации уделяется большое внимание планированию. Наиболее рационально планировать двигательную активность по этапам. Этап – это условное деление функционально-оздоровительной работы урока. Этапы имеют свои задачи, в соответствии с которыми определяются средства, методы и формы двигательной активности. Структурными элементами урока являются: организация начала урока, проверка домашнего задания (актуализация знаний), постановка цели и задачи урока, объяснение, закрепление, повторение, подведение итогов и оценка работы учащихся, домашнее задание.

Первый этап педагогического процесса адаптивной физической культуры – вводная часть (организационный этап урока). Организационный этап – это самый короткий по времени этап педагогического процесса, но самый насыщенный воспитательно-образовательными мероприятиями, которому уделяется особое внимание, так как от его результатов во многом зависит эффективность последующих этапов урока.

Задача учителя – уделить внимание каждому пришедшему на урок учащемуся, создать у него бодрое, жизнерадостное настроение, вызвать желание заняться интересной, полезной двигательной активностью. Проверка домашнего задания (актуализация знаний) – традиционно сложившаяся часть урока, которая состоит как в проверке и контроле домашнего задания, так и в подготовке к изучению нового материала. Постановка цели и задачи урока имеет большое значение для активизации внимания учащихся и формирования первоначального интереса к предмету.

Второй этап педагогического процесса урока адаптивной физической культуры – основная часть урока (освоение нового материала), в которую входят структурные элементы урока: объяснение, закрепление, повторение. Объяснение – простая и убедительная форма изложения, являющаяся основой хорошего понимания и усвоения учащимися нового материала. В коррекционной школе объяснение может включаться и в другие части урока. Например, в процессе закрепления, повторения, когда материал не понят какой-то частью учащихся и требует повторного объяснения на более доступном уровне. В зависимости от темы урока во втором этапе занятия выполняются «образные» физические упражнения, оздоровительные упражнения, приёмы расслабления и обязательно игровые движения, игры, эстафеты, соревнования, которые запоминаются и используются в самостоятельной двигательной деятельности.

Третий этап педагогического процесса адаптивной физической культуры – заключительная часть (рефлексия), подведение итогов и оценка работы учащихся. Воспроизводится основное содержание урока, выделяются положительные моменты и недостатки в работе учащихся. Обмен впечатлениями о проведенном занятии, самооценка результатов учебной деятельности, соотношение результатов с поставленной целью. Анализируют и делают выводы по результатам учебной

деятельности, приходят общему мнению, формулируют собственное мнение, обобщают пройденный материал. Основная педагогическая задача третьего этапа – вызвать у обучающихся желание снова прийти на урок физической культуры. Для этого на уроке создаётся положительный эмоциональный настрой, чтобы ребёнку было комфортно. Сообщая задание на дом, разъясняются основные положения и способы его выполнения для того, чтобы помочь учащимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) организовать свой домашний учебный труд.

Вывод. Между различными видами деятельности должна быть тесная связь, единство воспитания и обучения. Только при правильной организации двигательной активности можно удовлетворить естественную потребность детей в движении, развивать у них врождённую мотивацию к двигательной активности. Общая структура урока адаптивной физической культуры должна соответствовать поставленным образовательной, воспитательной и коррекционной задачам, правильной взаимосвязи и соответствию его частей (этапов).

Литература

1. *Мозговой, В.М.* Современные подходы к физическому воспитанию умственно отсталых детей / В.М. Мозговой. – Москва: Образование, 2011. – 56 с.

2. *Тарасова, М.В.* Я иду на урок: пособие для учителя / М.В. Тарасова. – Москва: «Первое сентября», 2002. – 80 с.

3. *Бгажнокова, И.М.* Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова. – Москва: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2013. – 181 с.

Пестерева Н.Ю.
(педагог-психолог, МБОУ «Лицей «Бригантина», Заринск, Россия)

Главные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в условиях предшкольной подготовки в рамках реализации ФГОС

Аннотация. Одна из наиболее актуальных задач в настоящее время – модернизация системы дошкольного образования, которая является первой ступенью российской образовательной системы. Поступление в школу – новый этап в жизни ребенка, чрезвычайно ответственный как для самого ребенка, так и для его родителей. Практический опыт психологического обследования детей показывает, что далеко не все дети всесторонне подготовлены к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность в школе. Отечественными и зарубежными психологами признается тот факт, что эффективным школьное обучение может быть только в том случае, если будущий первоклассник обладает нужными и достаточными для обучения качествами. Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в условиях предшкольной подготовки является оценка уровня готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: предшкольная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая готовность.

Тема готовности ребенка к школе в отечественной психологии опирается на труды основоположников отечественной психологии Л.С. Выготского Л.И. Божович,

А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина [2]. Впервые вопрос о готовности детей к началу школьного обучения возник в конце 40-х годов, когда было принято решение о переходе к обучению детей с 7-летнего возраста (ранее обучение начиналось в 8 лет). Именно с той поры не затухает интерес к определению готовности ребенка к регулярному обучению. Второй всплеск интереса возник в 1983 году – после знаменитого решения об обучении с шести лет. И снова перед обществом встал вопрос о зрелости ребенка, сформированности предпосылок учебной деятельности.

Особенность сегодняшней ситуации в системе дошкольного образования в том, что она претерпевает ряд изменений, обуславливающих внедрение инноваций в практику воспитания детей дошкольного возраста.

Идея предшкольного обучения рассматривается как способ и средство психологической и интеллектуальной подготовки детей к школе, а также создание условий для получения образования максимально большим количеством детей.

На успешную адаптацию детей предшкольного возраста к условиям учебной деятельности в школе влияют различные факторы: возрастные и индивидуально-психологические особенности, физическое и психическое здоровье, уровень готовности к школе (интеллект, мотивация учения, желание учится, умение общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию, организовывать поведение и деятельность, развитие психофизиологических функций, уровень умственной и познавательной активности), физический и психологический возраст к началу систематического обучения, отношения с учителями и одноклассниками, микроклимат в семье, а также его личностные качества и основные параметры психического развития [1, с.22].

Работа в нашем лицее, строится с учётом современных требований, направлена не только на обучение, но и на развитие личности, на диалоговую форму общения взрослого и ребёнка, развитие коммуникативных навыков и адаптивных способностей, к которым мы относим в первую очередь все аспекты психологической готовности ребенка к школе.

Психологическая готовность к школе – это итог всестороннего развития личности ребенка 6-7-летнего возраста, который представляет собой структуру взаимосвязанных элементов: мотивационного (внутренняя позиция школьника), волевого (способность подчинять свои действия правилу), интеллектуального (наличие внутреннего плана действия, сформированность знаковой функции сознания и т.д.) [1, с. 28]. Я, работая с детьми в условиях предшкольной подготовки на базе нашего лицея, как педагог-психолог, использую для оценки психолого-педагогической готовности детей к школе программу М.М. Семаго и Н.Я. Семаго «Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения».

Предъявляемые в ней задания позволяют оценить уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности: возможности работать в соответствии с фронтальной инструкцией, умения самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, обладать определенным уровнем работоспособности, а также вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и переключиться на выполнение следующего. Таким образом, оценивается сформированность регуляторного компонента деятельности в целом [2].

Актуальность данной диагностической программы заключается в том, что она выявляет именно те качества и функциональные способности ребенка, поступающего в первый класс, без которых невозможно его успешное усвоение программного материала.

Методика включает выполнение пяти заданий, каждое из которых имеет свою цель: задание № 1. «Продолжи узор», задание № 2. «Сосчитай и сравни», задание № 3. «Слова», задание № 4. «Шифровка», задание № 5. «Рисунок человека».

Конечным результатом являются оценки за выполнение пяти заданий и корректирование оценки учетом поведенческих особенностей ребенка в процессе диагностики. Поведенческие особенности отражаются на листе наблюдений.

Выполнение всех заданий оценивается по четырем уровням – в зависимости от общего набранного ребенком балла, с учетом корректировочных коэффициентов оценки поведения ребенка в процессе работы:

1-й уровень. Готовность к началу регулярного обучения в школе.

2-й уровень. Условная готовность к началу обучения.

3-й уровень. Условная неготовность к началу регулярного обучения.

4-й уровень. Неготовность на момент обследования к началу регулярного обучения [2].

Детям, получившим в результате обследования 3 или 4 уровень, предлагается пройти дальнейшее более подробное обследование с целью выявления и корректировки проблемных зон, либо если возраст ребенка и время позволяет, то родителям предлагается еще год более активно заниматься с детьми и достичь более высокого уровня психологической готовности к школе.

Литература

1. *Нижегородцева, Н.В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 132 с.

2. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения: программа и методические рекомендации / Н. Семаго, Москва Семаго [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psy.1september.ru/article.php?id=200300904

Петрова В.А.
(педагог-психолог МБДОУ ЦРР – «Детский сад № 173», Барнаул, Россия)

Обучение ребенка способам выражения гнева

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема гнева у ребенка. Автор раскрывает причину возникновения гнева, предлагает техники для выражения гнева.

Ключевые слова: гнев, злость, детская агрессивность.

В настоящее время по данным психологических, медицинских, социологических исследований, прослеживается увеличение числа детей с конфликтным поведением. Дети легко перенимают модель агрессивного поведения, демонстрируют его в детском саду. Поэтому важно научить детей конструктивным способам работы с гневом. Очень важно чтобы ребенок осознал и понял чувства гнева и злости, а не избегал его подавления. Необходимо объяснить, что одни способы работы с гневом подойдут в отношениях со сверстниками, друзьями, другие со взрослыми.

Ребенок первое время может начать экспериментировать и «неуместно» выражать свою злость. Важно объяснить ребенку, что необходим опыт, который приобретается

со временем. Поэтому придется сделать не одну попытку в выражении чувств, чтобы выбрать свой собственный способ в разных жизненных ситуациях.

Важно позволять ребенку проявлять чувства злости и раздражения, если они возникают и приобретать новый опыт обращения с этими чувствами.

Можно использовать техники выражения гнева:

- технику «пустого стула», попросить ребенка сказать, что нравится в человеке, что нет,

- попросить ребенка нарисовать себя в ярости, злости или саму злость и сделать с рисунком то, что хочется,

- попросить родителей сказать ребенку что их больше всего злит в нем, а ребенка-рассказать о своем гневе в отношении родителей.

Техника «Кукла гнева»

Дети создают собственную куклу, которая олицетворяет их гнев. Здесь можно использовать различные материалы: ткань, пластилин, тесьма, природный материал.

После создания куклы ребенок рассказывает о том, как она выглядит, как пугает, чего хочет. Взрослый задает вопросы о том, как с гневом можно справиться, где «слабое место» куклы? и т. д.

Далее происходит идентификация (отождествление) ребенка с его куклой. Например, можно сказать ребенку: «Попробуй представить, что ты превратился в эту куклу. Расскажи о себе». В ходе диалога с ребенком в роли куклы, можно прояснить, для чего гнев нужен ребенку? Что он приобретет благодаря наличию гнева? Чего ребенок лишается в своей жизни, проявляя злость тем способом, который у него есть?

Закончить эксперимент можно обменом опытом между взрослым и ребенком в выражении гнева, а также тем, что предоставить ребенку возможность распорядиться созданной им куклой так, как хочется.

Техника «Гневные слова»

Данную технику можно использовать как в работе с группой, так и индивидуально. Следует решить несколько задач:

1. Отреагирование ребенком гнева, его сути.
2. Исследование своего чувства гнева, его сути.
3. Расширение представлений ребенка о способах выражения гнева.

Этапы работы:

1. Попросить детей назвать все слова, которые они произносили или которые возникали в их мыслях в состоянии гнева. Все слова взрослый записывает на доске или большом листе.

2. Прояснить обозначение слов (например, одни слова могут означать атаку, нападение, другие – внутреннее чувство).

3. Обсудить индивидуальные способы выражения гнева. Можно делиться на группы, например, на внешние (удар в подушку) и внутренние (на основе фантазий). Здесь можно обсудить вопросы:

- Что может разозлить ребенка?
- Что в этом случае происходит?
- Что он делает или может сделать, чтобы избежать неприятностей в минуты гнева?

4. Попросить нарисовать свое чувство гнева или то, что это чувство у них вызывает, либо то, что они делают в состоянии гнева.

5. Рассказать детям о разных способах выражения злости.

6. Дать возможность проиграть новые способы, поэкспериментировать с ними.

Психотехники в работе со злостью

Прямые вопросы к ребенку.

(«А когда ты последний раз злился?», «Кто тогда с тобой был рядом?», «Что ты делал, когда начал злиться?», «На кого ты так злишься?»

Техника «пустого стула».

Например: «Вспомни, кому ты хотел сказать эти слова, когда злился..? Представь, что здесь на стуле сидит твоя мама… Сейчас в безопасной обстановке ты можешь попробовать ей сказать о своих чувствах…»

Ребенок выбирает предмет, который ассоциируется с человеком, разозлившим его.

Например: «Посмотри вокруг и выбери предмет, который похож на твоего отца. Расскажи о нем. Что бы ты хотел ему сказать?»

4. Направленное фантазирование.

Например: «Представь себе ситуацию, когда отец говорит слова, которые ты считаешь несправедливыми. Что ты тогда чувствуешь? Как ты себя поведешь? А попробуй ему сказать о своей злости. Как ты это будешь говорить? Попробуй произнести сейчас… Ты замечаешь, как дрожит твой голос?»

5. Техника «Кастрюлька со злостью»

В каждом из нас есть кастрюлька со злостью, в которую попадают разные невысказанные чувства. Многие из них почему-то считаются «плохими». Нас кто-то обидел, мы не ответили на обиду и не поделились этим чувством ни с кем, и вот все это ложится в нашу кастрюльку и растекается там зеленой лужей. Нас кто-то очень сильно разозлил, а мы не смогли себя защитить, и вот наша злость попадает туда же. Нас что-то раздражает, а мы даже не можем понять, что и как, будто не замечаем этого раздражения, а оно все стекается в кастрюльку. Что же будет, когда кастрюлька наполнится? Точно, взорвется до последней капли. И на бедного носителя этой капли обрушится все, что копилось иногда годами и к нему не имеет никакого отношения. Но страшнее всего вариант наглухо закрытой кастрюли, которая даже не позволяет себе взорваться, а начинает разъедать саму себя, а потом и ни в чем не повинный организм.

Итак, пора браться за очистку кастрюльки.

Далее, предложить выразить гнев доступными способами:

- кидать мягкие игрушки в стену, вспоминая всех тех, кто обидел ребенка,
- рвать бумагу, колотить молоточком по глине или пластилину и т. д.

Отреагирование длиться до тех пор, пока есть энергия и интерес у детей.

После того, как чувства злости, гнева отреагированы, ребенок способен осознавать, понимать свои чувства, появляется возможность говорить на эту тему, исследовать ее, менять свое поведение.

Литература

1. *Алексеева, Е.Е.* Семейное консультирование в работе детского практического психолога. – 2004. – №4.

2. *Ковалева, С.А.* Детская агрессивность. / С.А. Ковалева. – Санкт-Петербург, 2004.

3. *Чижова, С.Ю.* Детская агрессивность / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2001.

4. *Смирнова, Т.П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения / Т.П. Смирнова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

Попова О.В.
(профессор, АГГПУ им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)
Попов Д.В.
(магистрант, АГГПУ им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)
Аксютина Е.А.
(магистрант, АГГПУ им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Управление объединением образовательных организаций: психологическое сопровождение в условиях неопределенности

Аннотация. Авторы статьи рассматривают управление объединением образовательных организаций с позиций психологических и педагогических особенностей сетевого и коллаборационного взаимодействия. Управление сетевым и коллаборационным взаимодействием особенно нуждается в изучении и применении психологического и педагогического сопровождения в условиях неопределенности, возникшей в различных правовых, образовательных, социальных и социально-профессиональных сферах.

Ключевые слова: сеть образовательных организаций, сетевое взаимодействие, коллаборация, коллаборационное взаимодействие, неопределенность, управление, психологическое сопровождение.

В профессиональной педагогике XXI века возникли многочисленные проблемы, связанные с управлением в условиях неопределенности. Это вызвано, в первую очередь с тем, что в образовательной среде часто возникают ситуации, когда результаты принимаемых решений не вполне известны. Такие проблемы обусловлены как с неопределённостью стохастической, когда имеется информация о распределении вероятности на множество результатов, неопределенностью поведенческой, когда на результаты может существенно повлиять поведение участников, неопределенностью природной, когда хоть и имеется информация о возможных результатах, но не достаточно предсказуемы связи между решениями и результатами и неопределенностью априорной, когда практически в полном объеме отсутствует информация по прогнозируемости возможных результатов [3].

Каждый из вариантов неопределенности является одним из проявлений некой системной неопределенности правового, образовательного, социального и социально-профессионального направления, которые существенно влияют на управление образовательной организацией вообще и объединением образовательных организаций в частности.

Соответственно неопределенность накладывает на управление проблемы, которые возникают практически на всех этапах управленческого процесса. По мнению профессора Ицхака Адизеса, жить – значит решать проблемы, а развиваться – значит приобретать навыки решения более сложных проблем [2, с. 23]. А это значит, что психологическое и психолого-педагогическое сопровождение становится неотъемлемой частью управленческого процесса.

Наиболее распространенными объединениями образовательных организаций, на которые влияют условия неопределенности, являются коллаборация и сетевое объединение.

Коллаборация (сотрудничество) – это процесс совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более образовательных организаций для достижения общих целей. При объединении в коллаборацию происходит обмен знаниями, обучение и

достижение согласия (консенсуса) по вопросам деятельности и управления [8]. Коллаборация как объединение направлена на повышение эффективности деятельности образовательных организаций и такое объединение не предполагает никаких взаимных финансово-экономических обязательств. Управление в таком объединении коллегиальное [7].

Сетевое объединение – это совокупность автономных образовательных организаций, объединенных на основе обязательных соглашений для совместного выполнения различных функций образовательных организаций, не предусматривающих наличия имущественных связей между участниками, но с указанием в соглашениях условий финансово-экономических и нормативно-правовых взаимодействий [1]. Сетевое объединение образовательных организаций согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» статья 15 – это форма реализации образовательных программ и организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, при этом в сетевое взаимодействие могут входить не только организации осуществляющие образовательную деятельность, но и иные научные, общественные, культурные, оздоровительные и другие организации, фирмы, учреждения [5]. Особенности соглашений сетевого объединения очень сильно зависят от внешних условий и проявление неопределенности в любых сферах существенно влияет на все процессы, и особенно на управление.

Рассмотрев определение и базовые направления коллаборации и сетевого объединения, мы еще раз убедились, что эффективность коллаборационного и сетевого взаимодействия требует сопровождения при взаимодействии и взаимовлиянии субъектов и объектов для осуществления в объединении процессов, действий, состояний.

При этом все участники образовательного процесса в коллаборационном и сетевом объединении оказывают влияние друг на друга и совместно влияют на что-то иное. В нашем случае они влияют и на управленческий процесс и на его результаты.

Варианты сопровождения могут быть самые различные (информационное, консультационное, цифровизированное и др.). Однако для эффективности управления при коллаборационном и сетевом взаимодействии образовательных организаций необходимо психологическое и психолого-педагогическое сопровождение. В таком сопровождении нуждаются все участники управленческого процесса на уровне управляющей системы (руководители образовательных организаций и структурных подразделений) и управляемой системы (педагоги, учебно-вспомогательный и обслуживающий персонал, обучающиеся и др.) [9, с.397].

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного управления коллабораций или сетью образовательных организаций, а также создание некого движения вместе с изменениями с ходе управления каждой личностью, участвующей в объединении, а также своевременное создание возможных путей развития каждого субъекта взаимодействия, создание системы помощи и поддержки, обучения и развития, как в объединении в целом, так и в каждой образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение – это также система профессиональной деятельности, направленная на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих не только психологическую помощь, но и создание непрерывного процесса обучения, подготовки и переподготовки всех участников коллаборационного или сетевого взаимодействия. Такой процесс обучения, подготовки

и переподготовки направлен на обеспечение готовности субъектов управляющей и управляемой систем к эффективному управлению и деятельности внутри объединения образовательных организаций.

Психологическое и психолого-педагогическое сопровождение в условиях коллаборационного и сетевого объединения необходимо рассматривать как целостную систему, в которой обязательно присутствуют взаимосвязанные компоненты:

- системное отслеживание психолого-педагогического статуса участников взаимодействий и динамики его развития;
- создание социально–психологических условий для успешности коллаборации и сетевого объединения;
- создание специальных условий решения имеющихся проблем в деятельности коллаборации и сетевом объединении [4, с.201].

Психологическое и психолого-педагогическое сопровождение помогает в рассматривании вопросов развития объединения образовательных организаций и их поведения в рамках жизненного цикла, кроме того способствует решению проблемы лидерства, управления изменениями, формирования стилей управления и других вопросов коллаборационного и сетевого взаимодействия, имеющих психологическую и психолого-педагогическую основу для управления.

Любое сообщество, будь то компания, семья или страна в целом, является, с нашей точки зрения, живым организмом, у которого есть свой жизненный цикл. Таким же живым организмом с точки зрения психологического подхода является и коллаборация и сетевое объединение образовательных организаций.

И коллаборация и сетевое объединение образовательных организаций рождаются, растут, достигают своего расцвета, со временем вступают в стадию упадка и умирают. Это классическая кривая жизненного цикла, на которой неизменными являются только первый и последний этапы. Набор всех остальных этапов и их последовательность – это индивидуальная особенность каждой организации, ее системы управления [3,4].

Поэтому на первый план выходит умение эффективно решать проблемы, периодически возникающие в коллаборации и сетевом объединении образовательных организаций. Это требует постоянной психологической и психолого-педагогической поддержки, постоянно анализирующей ситуацию, в которой находится объединение, выявляя, что «нормально», а что «аномально» на данном этапе жизненного цикла [6, с.203].

Исходя из вышесказанного, мы можем сформулировать главные направления психологического и психолого-педагогического сопровождения:

Концептуальные направления сопровождения – в основе лежит сама идея сопровождения, в котором должны присутствовать все компоненты системы сопровождения.

Содержательные направления сопровождения – в основе лежит отбор содержания конкретных форм работы, применительно к каждому субъекту управления коллаборационным и сетевым объединением образовательных организации.

Организационные направления сопровождения – в основе лежит система характеристик ежедневной деятельности по психологическому и психолого-педагогическому сопровождению, организационное закрепление (в текущих и перспективных планах объединения).

Регулирующие направления сопровождения – в основе лежит обеспечение сопровождению роли официального элемента деятельности коллаборации или сетевого объединения на уровне планирования, регуляции и контроля за результатом.

Функционально-ролевые направления сопровождения – в основе лежит включение сопровождения для определение и учета в управлении:

- кто является, а кто не является субъектом сопровождения,
- реальных и действенных форм психологической и психолого-педагогической деятельности,
- условий эффективности управления при применении психологической и психолого-педагогической помощи и др. [8,7,4,6].

Поскольку наше исследование продолжается, то дальнейшие пути в развитии управления объединением образовательных организаций с позиций психологического и психолого-педагогического подходов мы видим в выявлении наиболее сложных направлений неопределенности, влияющих на образовательные организации и их объединения и создания системы психологического и психолого-педагогического сопровождения в условиях нашего исследования.

Литература

1. *Адамский, А.И.* Модель сетевого взаимодействия./ А.И. Адамский [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm (Дата обращения: 01.03.2022).

2. *Адизес, И.К.* Управляя изменениями. Как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни. Перевод на русский язык The Adizes Institute Publications, ООО «Западное Агентство»./И.К. Адизес. – Москва: Изд-во: ООО «Манн, Иванов и Фербер». 2014. – 263 с.

3. *Бланк, И.А.* Принятие решений в условиях риска и неопределенности./ И.А. Бланк. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.klerk.ru/boss/articles/436457/ (дата обращения 28.02.2022).

4. *Громогласова, Т.И.* Цифровизация управленческого процесса в университете. / Т.И. Грамогласова, Л.А. Мокрецова, О.В. Попова // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы XXIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов (наукоград Бийск, г. Ховд, Монголия 30 апреля 2021 года). – С. 199-204.

5. Кодексы и Законы РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/16/ (дата обращения (05.03.2022).

6. *Мокрецова, Л.А.* Инновационные изменения в педагогике XXI века, влияющие на развитие личности / Л.А. Мокрецова, Т.И. Громогласова, О.В. Попова // [Электронный ресурс]: Развитие личности в образовательном пространстве, посвященная 100-летию со дня рождения А.Д. Сахарова Материалы XIX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Бийск, 20 мая 2021 г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2021. – С. 198 - 206.

7. *Попова, О.В.* Цифровая трансформация управления при полномасштабном применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. / О.В. Попова, Д.В. Попов, Е.А. Аксютина. // [Электронный ресурс]: Экономические, управленческие и правовые тренды в эпоху глобальной цифровой трансформации. Материалы Национальной научно-практической конференции. (17.10.2021. Москва) – 2021. Режим доступа: https://www.ideka.ru/upload/nauka/konferencii/programma-konferenczii-17-10-21.pdf (дата обращения 03.03.2022).

8. *Хансен, М.* Коллаборация. Как перейти от соперничества к сотрудничеству / Мортен Хансен; пер. с англ. Ю. Гиматовой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017.

[Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bookshake.net/b/kollaboraciya-kak-pereyti-ot-sopernichestva-k-morten hansen (дата обращения 29.10.2021).

9. *Шевцова, М.М.* Исследовательские проектные компетенции студентов: особенности формирования в учебной и внеучебной деятельности. / М.М. Шевцова, О.В. Попова // Педагогический журнал. – 2021. Т. № 6А. – С. 392-405.

Пятунина О.И.
(учитель биологии, КГБОУ «Бийский лицей-интернат Алтайского края», Бийск, Россия)
Шубина О.А.
(доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Синквейн на уроках биологии как прием систематизации знаний и контроля результатов обучения

Аннотация. Использование интерактивной стратегии синквейн хорошо зарекомендовало себя при обучении биологии. Данный прием имеет широкие возможности использования: практически на каждом уроке и на разных его этапах.

Ключевые слова: синквейн, урок биологии, методические приемы.

Одним из способов систематизации и контроля знаний на уроках биологии является составление синквейна. Синквейн – это стихотворение из пяти нерифмованных строк, составленное по определенным правилам. Данная форма возникла в США в начале XX века под влиянием японской поэзии.

Процесс составления синквейна позволяет согласованно соединять элементы информационного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов в процессе обучения.

Синквейн может использоваться как средство обобщения и синтеза сложной информации. Он так же может рассматриваться как способ оценки понятийного и словарного багажа учеников. В процессе составления синквейна информация резюмируется, сложные идеи выражаются и представляются в нескольких словах.

Способность обучающегося составлять синквейн по определенной теме свидетельствует о степени владения учеником учебным материалом, является показателем того, что обучающийся знает содержание темы; способен выделять наиболее характерные особенности изучаемого явления; умеет применять полученные знания для решения новой для него задачи [1].

Правила составления синквейна:

Первая строка – одно слово, существительное, отражающее главную идею.

Вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль.

Третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы.

Четвертая строка – фраза из нескольких слов, выражающая отношение к теме.

Пятая строка – одно слово (ассоциация, синоним к теме, обычно существительное, допускается описательный оборот, эмоциональное отношение к теме).

Учитель на начальном этапе поясняет схему построения синквейна, демонстрирует примеры, анализирует эти примеры, а затем дает направление для самостоятельной работы. При составлении синквейна ученик должен уметь находить в

изучаемом материале значимые элементы, особенности, делать вывод и кратко его формулировать.

Синквейн на уроках биологии можно использовать для систематизации знаний и контроля результатов обучение в разных классах и практически по любой теме. Так, например, в 10 классе при изучении темы «Мембранные и немембранные органоиды» учащиеся составили такие синквейны:

Пример 1.

1. Комплекс Гольджи.
2. Одномембранный, уплощенный.
3. Модифицирует, образует, отправляет.
4. Развит в секреторных клетках.
5. Органоид.

Пример 2.

1. Митохондрия.
2. Двумембранная, полуавтономная.
3. Делится, окисляет, производит.
4. Энергетическая станция клетки.
5. Органоид.

Пример 3.

1. Ядро.
2. Округлое, двумембранное.
3. Контролирует, регулирует, передает.
4. Имеется у всех эукариот.
5. Часть клетки.

Составляя подобные синквейны, учащиеся должны знать особенности строения органоида, выполняемые им функции и отличительные особенности.

При изучении эволюции в 11 классе, сложное понятие «филогенез» было охарактеризовано учащимися следующим образом:

1. Филогенез.
2. Длительный, исторический.
3. Реализуется, разветвляется, изменяет.
4. Генетическое древо.
5. Развитие.

Способ работы над синквейном может быть различен: можно работать самостоятельно, в паре или в составе малой группы. При работе в малых группах целесообразно организовать мини-конкурс на лучший синквейн по изучаемой теме.

Стоит отметить, что трудности с составлением синквейнов возникают, как правило, только на первом занятии, когда учащиеся только начинают знакомиться с данной формой проверки и начинают систематизировать свои знания по определенным правилам, а не просто в целом по теме урока. Постепенно синквейн становится неотъемлемой частью учебного процесса по биологии и ученики сами с удовольствием составляют его, ждут этого задания от учителя.

Синквейн можно использовать и как форму контроля. За короткое время учитель может проверить насколько хорошо ученики поняли тему урока, вникли в суть изучаемого процесса, как разбираются в его особенностях. Учащиеся, недостаточно или поверхностно изучившие тему, допускают ошибки, пишут широко и образно, не делают акценты на особенностях описываемого явления. Например, после изучения темы «Происхождение человека», необходимо было составить два синквейна о любом из предков человека. Один из синквейнов был таким:

1. Кроманьонец.
2. Высокий, разумный.
3. Рисует, строит, изготавливает.
4. Умеет рисовать.
5. Неандерталец.

В данном синквейне содержится ошибка: так первая и последняя строка – это разные стадии развития человека и необходимо было использовать правильный термин; кроме того строить и изготавливать могли и люди на более ранних стадиях развития. Поэтому данный синквейн не дает представление о кроманьонце.

На уроках биологии можно использовать ещё один вид синквейна – синквейн-загадка, т.е. синквейн без первой строки. Надо отгадать, какое понятие будет рассматриваться на уроке. Данный прием можно использовать на этапе мотивации или актуализации знаний. Далее на протяжении всего урока этот синквейн учащиеся могут совершенствовать или создавать свой. Например, при изучении темы «Фотосинтез» в 10 классе использовалась следующая синквейн-загадка про фотосинтез:

1. - ?
2. Планетарный, важнейший.
3. Использует, синтезирует, выделяет.
4. Образуется органическое вещество.
5. Хлоропласт.

Использование синквейнов возможно фактически на каждом уроке и на разных его этапах: мотивация, актуализация знаний, закрепление, систематизация знаний; на этапе рефлексии.

Стоит отметить, что систематизировать и обобщать информацию, полученную на уроке или изученную дома, излагать разные процессы, особенности строения, функционирования, классификацию в нескольких словах (в виде синквейна) – это сложная мыслительная задача [2].

Таким образом, синквейн помогает размышлять, обобщать изученное, понимать значение темы, собирать сложные данные в единый формат, выражать свое отношение к проблеме. Синквейн способствует формированию свободного, критического мышления, т.е. научает суждению.

Литература

1. *Шпичка, Ю.О.* Синквейн как прием технологии развития критического мышления / Ю.О. Шульман // Педагогическая мастерская. Все для учителя! – 2015. – № 2 (38). – С. 10-14.

2. *Петрищева, Г.С.* Использование технологии развитие критического мышления через чтение и письмо / Г.С. Петрищева //Биология в школе. – 2018. – № 4. – С.61-66.

Савинова Н.В.
(учитель - логопед, МБОУ «Гимназия № 11», Бийск, Россия)

Коррекция письменной речи обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы учителя-логопеда по профилактике и коррекции письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, раскрывается специфика обследования и применения практических приемов формирования навыков письма. Работа представляет интерес для учителей-логопедов, учителей-дефектологов, учителей начальных классов.

Ключевые слова: речь, дислексия, дисграфия, методы обследования письменной речи, принципы, практические приемы формирования навыков письма.

Речь – важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества. Таким образом, речь является основой коммуникативной функции, которая осуществляется посредством того или иного языка и формируется в процессе общего психофизического развития ребенка.

В логопедии выделяются такие нарушения письменной речи, как дислексия и дисграфия – частичное специфическое нарушение процессов чтения и письма, обусловленное несформированностью ряда неречевых и речевых психических функций.

Все дети с ТНР в той или иной мере нуждаются в особых образовательных потребностях: формировании неречевых психических процессов, речевого поведения и преодолении речевого негативизма, пространственно-временной организации движений (общих, мелких, артикуляторных), профилактики и коррекции социокультурной дезадаптации, оптимизации коммуникативных навыков. Особые образовательные потребности младших школьников, имеющих тяжелые нарушения речи, определяют специфику коррекционной работы. Так, в соответствии с требованиями ФГОС, профилактика и коррекция нарушений чтения и письма, наряду с преодолением нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы, а так же совершенствованием лексико-грамматического строя речи и связной речи является сквозным направлением коррекционно-логопедического воздействия.

Для организации логопедической работы по коррекции письменной речи младших школьников в первую очередь проводится логопедическое обследование с целью выявления имеющихся трудностей в формировании письменных навыков. Основными задачами исследования письменной речи являются выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования, выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности). С этой целью изучаются особенности латералиты и пространственной ориентировки, временные представления и понятия, двигательные функции руки, слухо-моторные координации, буквенный гнозис, фонематическое развитие, звуковой анализ и синтез, речевое внимание и память, состояние устной речи (звукопроизношение, словарный запас, грамматический строй), особенности чтения, состояние письма.

Ученикам могут быть предложены следующие задания: списать слова и предложения с рукописного (печатного) текста, записать под диктовку строчные и прописные буквы (в случае забывания обозначить букву точкой), диктант слогов (слов различной структуры, предложений), слуховой диктант. Тактика обследования строится гибко, от достигнутого учеником уровня. Если школьник может писать текстовой диктант, с него и следует начать. В случае если такое задание непосильно для ребенка, то для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности нужно перейти к списыванию текста, либо диктанту слов (букв). При анализе письменных работ ведется учет специфических («дисграфических») ошибок обусловленных несформированностью фонематических процессов, зрительного и слухового восприятия, лексико-грамматического строя речи:

- пропуск, перестановка, замена, не дописывание букв и слогов;
- наращивание слов лишними буквами или слогами;
- искажение слов;
- нарушение смягчения согласных;
- аграмматизмы («пять желтеньки спиленачки» – пять желтеньких цыплят);
- слитное написание слов и/или их произвольное деление;
- неумение определять границы предложения в тексте.

Коррекционная работа по формированию письменной речи обучающихся с ТНР строится в соответствии с основными принципами системности, развития, комплексности, доступности, последовательности и концентричности усвоения знаний.

Для формирования полноценной письменной речи младших школьников необходимы два основных условия: осознание своей речи, в то время как устная речь протекает неосознанно, а также включение произвольного внимания к процессу практического овладения навыками письма. Формирование аппарата письменной речи происходит на начальной элементарной стадии освоения чтения и письма, и лишь спустя полтора-два года от начала обучения, письмо и чтение могут рассматриваться как умственное действие, поскольку их техническая сторона автоматизируется, «свертывается», а на первый план выступает смысловая сторона этих процессов.

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление дисграфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы.

С целью коррекции оптической дисграфии предлагаются упражнения на развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), уточнение и расширение объема зрительной памяти, формирование пространственного восприятия и представлений, развитие зрительного анализа и синтеза, а также на дифференциацию смешиваемых букв: «Лабиринт», «Любопытная муха», «Классификация», «Хитрые (зашумленные) картинки», «Сравни буквы», «Чем похожи буквы и чем отличаются», «Собери букву из элементов», «Шифровщик (дешифровщик)», когда буква заменяется символом и др.

При артикуляторно-акустической и фонематической дисграфии задачами логопедической работы являются постановка звуков и уточнение их артикуляции, развитие фонематического слуха, развитие звукового состава слова. Основными методами и приемами являются: различение гласных и согласных, выделение смешиваемых звуков из слова, объединение звуков в слоги, объединение слогов в слова, определение последовательности звуков в слове. С целью развития слуховой дифференциации близких по акустико-артикуляционному сходству звуков (звонких и глухих согласных, лабиализованных гласных, сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат с составляющими их компонентами) используются такие упражнения, как

«Хлопни в ладоши, если услышишь звук», «Сравни звуки», «Чем похожи звуки и чем отличаются», «Подарки Тиму и Тому» (Соне и Зое и др.), «Катер – лодка», в которых ученики классифицируют предметные картинки по наличию в их названиях дифференцируемых звуков.

В случае коррекции аграмматической дисграфии задачей логопедической работы является преодоление аграмматизмов устной речи, формирование навыков словообразования и словоизменения. Основное внимание обращается на умение обучающихся употреблять в речи категории рода, числа, падежа, правильное использование предлогов. С этой целью используются следующие упражнения: «Найди слова из одной семейки», «Собери слово из частей», «Вставь предлоги», «Составь предложение из слов», «Определи количество слов в предложении», «Один и много» (практическое употребление множественного числа имен существительных), «Конвейер» (работа по распространению предложений) и т.д.

Коррекция дисграфии языкового анализа и синтеза предполагает формирование и дифференциацию у учеников понятий «предложение», «слово», «слог», «звук». Они упражняются в моделировании различных типов словосочетаний и предложений по аналогиям, подбирают к заданным схемам подходящие предложения, учатся определять количество слов в предложении. В данном случае в логопедической практике эффективно применение следующих упражнений: «Определи место звука в слове», «Назови звуки в слове по порядку», «Собери слово из букв (слогов)», «Живое слово», «Ударный звук (слог)», «Наведи порядок» (составление предложения из слов, работа с деформированным предложением).

Следует отметить, что нарушения письменной речи не исчезают самостоятельно, без специально организованной коррекционной работы, которую необходимо проводить параллельно со школьными уроками по русскому языку и литературному чтению, что в большей мере способствует преодолению школьной неуспеваемости.

Занимаясь с ребенком с тяжелыми нарушениями речи необходимо помнить о том, что подход «больше читать и писать» успеха не принесет. Не нужно читать больших текстов и писать больших диктантов, так как многочисленные ошибки, которые ребенок с дисграфией неизбежно допустит в нем, только зафиксируются в его памяти, как негативный опыт. На первых этапах должно быть больше работы с устной речью: постановка звуков, включение игровых упражнений на развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза слов, обогащение словарного запаса.

На всем протяжении коррекционных занятий младшему школьнику, имеющему трудности в усвоении письма необходим режим благоприятствования и успешности. Гармоничное состояние спокойствия и уверенности в успехе будет способствовать устойчивым хорошим результатам. Несомненно, успех коррекционного процесса будет наиболее полным, если учитель–логопед сможет вовлечь в него учителей - предметников начальных классов, а так же родителей, способствующих закреплению знаний, умений и навыков, получаемых школьниками на логопедических занятиях.

Литература

1. *Поваляева, М.А.* Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

2. *Емельянова, Е.Н.* Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. / Е.Н. Емельянова, А.Е. Соболева. – Санкт-Петербург: Питер, 2009.

3. Основы логопедической работы с детьми /под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2002.

4. Логопедические занятия со школьниками (1–5 класс). / Е.В. Меттус, А.В. Литвина и др. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008.

Семинякина С.
научный руководитель – канд. пед. наук доцент, ассоциированный профессор кафедры педагогического образования и менеджмента Н.И. Бенеш
(НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», Усть-Каменогорск, Казахстан)

Система работы по приобщению дошкольников к читательской деятельности средствами уголка книги

Аннотация. В данной статье рассматриваются формы работы по приобщению детей дошкольного возраста к читательской деятельности средствами уголка книги. Раскрывается содержание работы в уголке книге и ее интеграции в другие виды деятельности детей, обусловленные знакомством с литературными произведениями.

Ключевые слова: книга, книжный уголок, читательская деятельность, читательский интерес, художественная литература.

Проблема сохранения интереса к книге и к чтению сегодня актуальна как никогда. В век компьютерных технологий, книги ушли на второй план. Дети стали меньше читать. Сущность проблемы заключается в том, что у детей практически не формируется интерес к художественной литературе. А ведь, художественная литература, воздействуя одновременно на ум и сердце, оказывает неоценимое влияние на личность дошкольника: расширяет его представления об окружающем мире, активизирует речь, формирует нормы общественного поведения, воспитывает нравственные чувства [1].

По мнению И.Н. Арзамасцевой, С.А. Николаевой, чтение художественной литературы стимулирует развитие ребенка: даже в дошкольном возрасте при помощи взрослого ребенок может понять многое и выйти за пределы того, на что способен самостоятельно [2].

Очень важно приобщать ребенка к чтению. И не просто научить читать, а воспитывать желание читать и познавать новое через общение с книгой.

Главной задачей уголка книги является привлечение внимания детей к книге как произведению искусства, с одной стороны, и источнику информации, - с другой. В процессе общения с книгой прививается детям любовь к художественному слову, формируется стремление к общению с книгой, уважение к книге, т. е. всего того, что составляет фундамент воспитания будущего «квалифицированного» читателя. Постоянное, индивидуальное общение дошкольников в детском саду с литературным и изобразительным искусствами, которые неразрывны в детской книге, постепенно формирует эстетические чувства и сознание детей, «создает тот необходимый навык уединения человека с художественным произведением, без которого не может быть высокообразованного зрителя, понимающего пластические искусства вообще» [3] и подлинного, талантливого читателя.

Все это позволяет рассматривать уголок книги в детском саду как базу для формирования читателя, обладающую огромными возможностями в процессе организации работы по развитию читательского интереса и творческой деятельности дошкольников, читательской и речевой деятельности.

Книжный уголок, как известно, рассматривается в системе работы дошкольного учреждения как один из обязательных компонентов развивающей предметной среды и пространства группового помещения. Создание книжного уголка учитывает ряд требований, к которым относятся [2]:

- удобное расположение (спокойное место);
- хорошая освещенность, чтобы дети не портили зрение;
- эстетичность оформления;
- периодическая сменяемости материала (литература, картины, портреты);
- связь с воспитательно-образовательным процессом;
- учет возрастных особенностей и интересов детей при отборе книг;
- учет времен года, юбилейных дат, а также задач воспитания.

Анализ содержания уголков книг в группах дошкольных учреждений показал, что в целом, педагоги при их создании следуют обозначенным требованиям. Вместе с тем, в процессе специально организованного наблюдения за деятельностью педагогов по использованию книжных уголков в организации как занятий, так и деятельности детей в свободное время, мы отметили формальный подход в их организации. То же самое было отмечено и относительно использования уголка книги в решении обозначенных выше задач, направленных на приобщение детей к книге и читательской деятельности. Именно этот факт заставил пристально посмотреть отбор эффективных путей в организации уголка книги, приемов и форм работы в нем как на занятиях, так и вне организованной учебной деятельности детей.

За точку отсчета в разработке модели уголка книги мы приняли высказывание В. А. Сухомлинского «… чтение книг – это тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Наша модель представляет собой дорогу, по которой воспитатель поведет своих воспитанников в большой мир литературы, дорогу, в которую стекаются самые разные «тропинки» (рисунок 1).

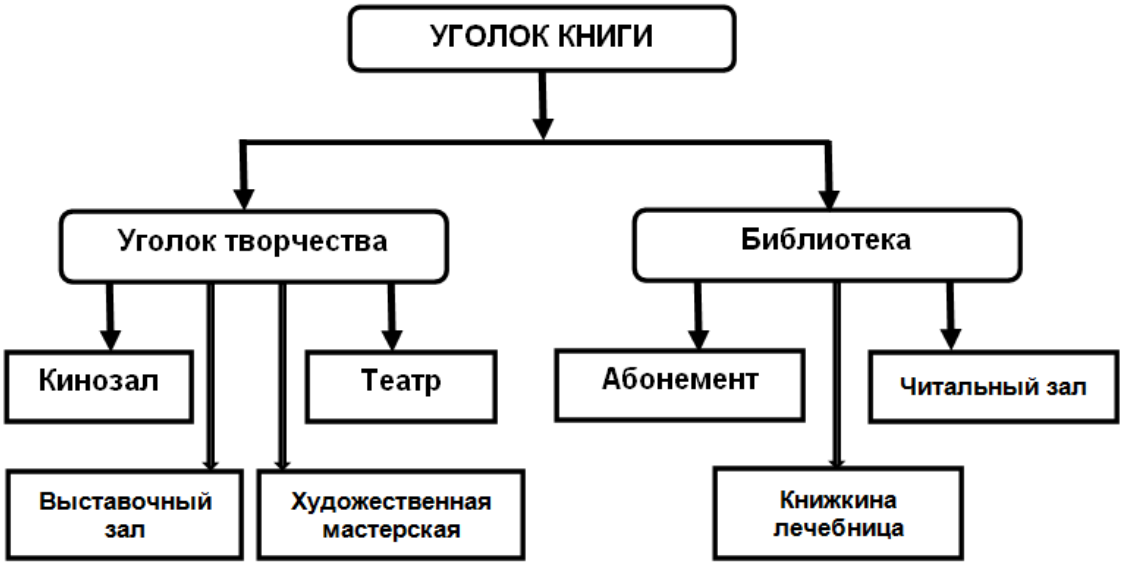


Рисунок 1. Модель книжного уголка в дошкольном учреждении

Первая, и главная, – это библиотека. Она состоит из абонемента и читального зала, где на полках размещены книги, которые соответствуют возрастным требованиям

детей. Абонемент позволит детям вести обмен книгами, особенно тем, у кого нет домашней библиотеки. Читальный зал призван формировать у детей читательскую самостоятельность, создает условия для индивидуального общения ребенка-читателя с писателем или героями любимых книг, заняться их чтением-рассматриванием, знакомством с иллюстрациями к любимым произведениям, «познакомиться» с автором. Именно здесь дети познакомятся со следующими правилами обращения с книгой:

- книги брать чистыми руками;
- «читать» их всегда за столом;
- нельзя загибать уголки страниц;
- страницы нужно перелистывать аккуратно, не торопясь;
- не использовать книги для игр;
- всегда класть книгу на место.

Есть здесь и очень необычная тропка, ведущая маленьких читателей в «Книжкину лечебницу». Дети узнают, что книжкам, как и их любимым питомцам, тоже требуются доктора, которые «лечат» книги, что они тоже могут научиться лечить книги, привить детям любовь и бережное отношение к книгам, а также приобщить их к трудовой деятельности. Такая форма работы способствует формированию бережного отношения к книгам.

Вторая важная тропинка – творческая. Тропинка, которая формирует у ребенка-дошкольника не только интерес к книге и читательской деятельности, но и творческую, эмоционально-оценочную и речевую деятельность на литературном материале. Поэтому сюда стекаются самые разнообразные приемы и формы организации творческой деятельности дошкольников. Например:

- театр, где имеет место театрализованная деятельность через многообразие театрализованных и режиссерских игр (настольный театр, теневой, кукольный, пальчиковый, атрибуты для режиссерской игры и т.п.);
- художественная мастерская, где дети могут реализовать себя как художники-иллюстраторы любимых книг; художники-декораторы, создающие декорации и атрибуты к театральным играм и спектаклям;
- выставочный зал, где дошкольники могут познакомиться как с творчеством детских поэтов и писателей (выставки книг), так и с теми, кто иллюстрирует книги (выставки картин и иллюстраций) для детей – художниками-иллюстраторами. Здесь же можно организовать и книжные выставки домашних библиотек воспитанников, а также выставки детских рисунков и т.п.;
- кинозал, где дети могут познакомиться с диафильмами, мультфильмами, кинофильмами по мотивам прочитанных художественных произведений или еще незнакомых им.

Организация творческой, как художественно-творческой, так и литературно-творческой деятельности детей, предполагает организацию восприятия литературных произведений, свободное общение воспитателя и детей на основе литературного материала. Что и позволит реализовать задачу приобщения дошкольников к читательской деятельности и обеспечит использование разнообразных эффективных приемов работы с детьми при чтении художественных произведений, знакомстве с творчеством детских писателей. Этому будут способствовать и такие формы работы, как литературные утренники и литературные гостиные (совместно со взрослыми), литературные проекты, тематика и содержание которых могут быть самыми разнообразными; литературные календари, включающие памятные литературные даты, и литературные события, дни рождения детских писателей и поэтов; мини-музей книги, организованный совместно с родителями и помогающий показать детям разнообразие и

эволюцию развития детской книги; «Детское книгоиздательство», представляющее литературное творчество детей в книжках-самоделках с детскими рассказами и рисунками к ним.

Представленная нами модель уголка книги, как видим, строится на основе интеграции разных видов деятельности дошкольников.

Только систематическая и целенаправленная работа в уголке книги, выстраиваемая на основе деятельностного, коммуникативного, дифференцированного, личностно-ориентированного и интегрированного подходов, реализуемых на основе принципа преемственности и перспективности, позволит повысить у детей интерес к книге и литературе, к читательской деятельности. Это позволяет сформировать опыт слушания литературных произведений и круг литературных предпочтений. Это мотивирует маленьких читателей к общению по поводу прочитанного со взрослыми и сверстниками, к проявлению в нем эмоционально-оценочных суждений, выражения свои впечатлений в разных видах художественной деятельности: в словесном и графическом рисовании, театрализованной деятельности. Таким образом формируется читательский опыт ребенка-дошкольника.

Литература

1. *Ветлугина, Н.А.* Эстетическое воспитание в детском саду. / Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев, И.Л. Дзержинская. – Москва: Просвещение, 1985 –207 с.

2. *Арзамасцева, И.Н.* Детская литература: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – Москва: Академия, 1997. – 448 с.

3. *Полозова, Т.Д.* Всем лучшим во мне я обязан книгам: Кн.для учителя. / Т.Д. Полозова, Т.А. Полозова. – Москва: Просвещение, 1990. – 256 с.

4. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии: учеб. пособие для вузов / Л. Д. Столяренко. – Изд. 17-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – С. 121

Сергеева А.С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие коммуникативных умений первоклассников во внеурочной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений первоклассников во внеурочной деятельности. Представлены и проанализированы результаты первоначального уровня развития коммуникативных умений первоклассников до освоения программы внеурочной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные умения, первоклассники, внеурочная деятельность.

Младший школьный возраст является важным периодом активного развития коммуникации: умения выстраивать общение в соответствии с целями передачи необходимой информации и чувств, умение проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога, и многие другие умения активно формируются и развиваются в данный период, а именно в первом классе.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования коммуникативные умения относятся к метапредметным универсальным учебным действиям, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учится, и межпредметными понятиями [6].

Проблему формирования и развития коммуникативных умений младших школьников рассматривали такие авторы как Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, Н.Г. Казанский, Ю.В. Касаткина, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик, Т.С. Назаров, Р.В. Овчарова и другие.

Н.Г. Казанский и Т.С. Назарова определяли коммуникативные умения как систему приемов, которые обеспечивают готовность и способность человека сознательно и самостоятельно, с должным качеством и в соответствующее время вступать во взаимодействие с другими людьми как вербальными, так и невербальными средствами [3].

В образовательном учреждении учебная деятельность способствует созданию условий для коммуникации между учащимися. Способность к коммуникации определяется как коммуникативность. Г.М. Андреева говорила о том, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [1]. Исследователь выделила так же следующие виды коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию личности, способной к продуктивному общению: межличностная коммуникация; межличностное взаимодействие и межличностное восприятие. Компонентами коммуникативных умений являются: умение слушать другого человека; умение передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом; умение понимать другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценивать себя и других; умение принимать мнение другого; умение решать конфликт; умение взаимодействовать с членами коллектива.

Эти умения были описаны и объединены в несколько групп коммуникативных умений И.Я. Лернером и объединены в несколько групп коммуникативных умений:

1. Умение ориентироваться в партнерах – определять характер человека, его настроение;

2. Умение ориентироваться в отношениях с возможными партнерами и между ними – в соотношении своего и их половозрастного и ролевого статусов – в степени близости и в мере доверительности;

3. Умение ориентироваться в ситуации общения. Важность этого умения определяется главным образом тем, что правила общения диктуются той конкретной ситуацией, в которой оно происходит.

Важно отметить, что рассматривая данные умения необходимо помнить о возрастных особенностях учащихся. Анализ литературы позволил выявить, что авторы выделяют различные классификации коммуникативных умений. Определенные коммуникативные умения могут быть характерны для определенного возраста, они формируются и совершенствуются в процессе общения в урочной и внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность является важной частью учебно-воспитательного процесса. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования определено, что внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности через различные формы, выбираемые самой образовательной организацией, а ее целью является создание условий для

полноценного интеллектуального развития учащихся, их успешной адаптации в образовательной и социальной среде [6].

В педагогическом исследовании, направленном на развитие коммуникативных умений первоклассников во внеурочной деятельности, была реализована программа внеурочной деятельности «Мир Деятельности» в 1 классе МБОУ «СОШ № 5» города Бийска.

Для выявления уровня развития коммуникативных умений первоклассников была выбрана методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, направленная на изучение отношений первоклассников со сверстниками и уровня сформированности коммуникативных умений.

Критерии оценивания уровня развития коммуникативных умений: продуктивность совместной деятельности (степень сходства узоров на рукавичках); умение детей договариваться (обсуждение, аргументация, убеждение); взаимный контроль (замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют); взаимопомощь; эмоциональное отношение к совместной деятельности (позитивное – работают с удовольствием и интересом, нейтральное – взаимодействуют друг с другом в силу необходимости или отрицательное – игнорируют друг друга, ссорятся).

Обследование проводится как наблюдение за взаимодействием первоклассников, работающих парами. Оценка по заданию происходит в виде анализа работ и помогает выявить уровни развития коммуникативных умений первоклассников: высокий, средний, низкий.

Ниже приведем характеристику уровней оценивания сформированности коммуникативных умений первоклассников: низкий уровень (в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства, первоклассники не пытаются договориться, каждый настаивает на своем); средний уровень (сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия); высокий уровень: (рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором, первоклассники активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла).

Диагностика, направленная на выявление уровня развития коммуникативных умений первоклассников была проведена в экспериментальном и контрольном классах. Наблюдение за выполнением диагностического задания показало, что первоклассников можно разделить на несколько групп.

1. Пары первой группы перед выполнением задания начинали обсуждать то, что будет реализовано. Первоклассники старались донести друг до друга свои идеи, часто не сходились во мнениях, начинали спорить и не могли прийти к общему решению. Далее либо один из участников пары уступал другому, и была реализована идея второго обучающегося, либо первоклассники старались объединить обе идеи в одну для выполнения задания. По ходу выполнения первоклассники еще раз возвращались к обсуждению, вместе выбирали необходимый материал.

2. Во второй группе пар наблюдался явный лидер, который перед выполнением задания предлагал свои идеи, отвергал идеи второго обучающегося: или не принимал их совсем, или старался различными способами доказать, что его идея лучше и её необходимо реализовать. В итоге выполнялось задание по замыслу лидера. В процессе всей работы он руководил: напоминал что необходимо сделать, говорил какой цветной

карандаш лучше взять, где сделать нужную линию, следил за правильностью выполнения замысла.

3. Третья группа пар обучающихся не обговаривали идею выполнения, каждый начинал выполнять задание по своему замыслу, иногда первый обучающийся рассматривал то, что сделал второй и мог добавить незначительный элемент в свою часть работы.

Полученные обобщенные данные по уровню развития коммуникативных умений первоклассников представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Гистограмма уровней развития коммуникативных умений первоклассников в экспериментальном и контрольном классах (%)

Изменившиеся условия жизни нашего общества остро ставят перед школой, перед каждым педагогом и родителем проблему формирования у детей универсальных учебных умений и способностей, личностных качеств созидателя, творца как условие безопасности, успешной самореализации и благополучия каждого отдельного человека и развития общества в целом.

Рабочая программа внеурочной деятельности курса «Мир деятельности» составлена на основе программы надпредметного курса «Мир деятельности» общеобразовательной начальной школы по формированию универсальных учебных действий у учащихся 1-4 классов, основной образовательной программы МБОУ «СОШ № 5». Программа «Мир деятельности» для учащихся 1−4 классов ориентирована на формирование общеучебных умений и ключевых деятельностных компетенций, а также связанных с ними способностей и личностных качеств.

Целью курса «Мир деятельности» для учащихся 1−4 классов является теоретическое осмысление каждым учеником общих законов организации своей учебной деятельности, освоение ценностей и способов познания, взаимодействие с другими участниками образовательного процесса в различных коммуникативных ситуациях.

Для того чтобы сформировать у учащихся любое универсальное учебное действие (УУД) необходимо:

- сформировать первичный опыт выполнения этого действия при изучении различных учебных предметов и мотивацию;
- основываясь на имеющемся опыте, сформировать понимание способа (алгоритма) выполнения соответствующего УУД;
- сформировать умение выполнять изученное УУД посредством включения его в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организовать самоконтроль его выполнения и при необходимости – коррекцию;
- организовать контроль уровня сформированности данного УУД.

Человек живет в обществе, поэтому он должен владеть навыками культурного общения, согласования своих действий с окружающими людьми, должен уметь четко выразить свою мысль, адекватно понять мысль оппонента, обосновать выбранную позицию. Он должен владеть своими эмоциями, уметь культурными способами выйти из конфликтной ситуации, знать свои сильные и слабые стороны, уметь использовать во благо свой потенциал и еще многое из того, что формируется у него при изучении содержания коммуникативной линии.

Таким образом, данное содержание курса «Мир деятельности» представляет собой целостную систему, обеспечивающую реализацию современных целей образования.

Рабочая программа рассчитана на 33 часа и реализуется в течение 33 учебных недель (1 час в неделю), что соответствует учебному плану. Сроки реализации рабочей учебной программы – 2021-2022 учебный год [5].

В рамках внеурочной деятельности надпредметного курса «Мир деятельности» для первоклассников экспериментального класса были включены следующие упражнения, направленные на развитие коммуникативных умений:

«Знакомство», «улыбка», «на что похоже настроение», «зеркало», «что я люблю». Данные упражнения были проведены на первых двух неделях обучения, когда проходил процесс адаптации к условиям обучения в школе, была необходимость познакомить обучающихся друг с другом, выстроить доверительный и дружественные отношения в классном коллективе, а так же создание условий для успешной первой коммуникации.

«Аплодисменты по кругу», «Найди свою пару», «Эхо», «Что такое», «Бесконечное кольцо» – эти упражнения были направлены на взаимодействие первоклассников друг с другом: сначала пары, а затем постепенно количество человек для коммуникации увеличивалось.

Кроме того, содержание надпредметного курса «Мир деятельности» предполагает изучения учащимися и применения правил работы в парах, в группах, проведения различных заданий, экспериментов, где необходимо ориентироваться в коммуникативной ситуации. Были реализованы такие темы как «Учимся дружно. Работа в парах», «учимся дружно. Работа в группах», «ценности жизни: дружба».

Коммуникативные умения – это непростые и осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности к общению. Коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями учащихся, что подтверждается способностью строить свое общение в соответствии с поставленными задачами, адекватно подстраиваясь к коммуникативной ситуации и партнером, анализируя и оценивая коммуникативные контакты со сверстниками и взрослыми. Главная цель активизации общения заключается в формировании коммуникативной активности обучаемых, при которой наблюдается поиск нестандартных способов решения коммуникативных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, обеспечивающей активную речевую среду.

Экспериментальное исследование по развитию коммуникативных умений первоклассников показало, что в процессе выполнения диагностического задания пары, как в экспериментальном, так и контрольном классе разделились на условные группы, а разница между уровнями развития коммуникативных умений в среднем составляет 6%. Преобладает средний уровень развития коммуникативных умений в экспериментальном и контрольном классах, однако в целом, коммуникативные умения у первоклассников в контрольном классе оказались выше, чем у обучающихся в

экспериментальном классе, что обуславливает необходимость проведения внеурочной деятельности, направленной на развитие коммуникативных умений первоклассников.

Таким образом, проведенное исследование показало, что реализация надпредметного курса «Мир деятельности» способствует не только формированию представлений первоклассников о видах деятельности, но и способствует развитию коммуникативных умений.

Литература

1. *Андреева, Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведении / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

2. *Атрашенко, А.Н.* Внеурочная деятельность учащихся как фактор повышения эффективности образовательного процесса / А.Н. Атрашенко, О.И. Аладко // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 1. – С. 82-83.

3. *Казанский, Н.Г.* Дидактика [Текст] : (Нач. классы) : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»]. – Москва: Просвещение, 1978. – 224 с.

4. *Лернер, И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – Москва: Знание, 1980. – 96 с.

5. *Петерсон, Л.Г.* Мир деятельности. 1 класс : методические рекомендации к надпредметному курсу / под ред. Л. Г. Петерсон. – Москва: Лаборатория знаний, 2018. – 272 с.

6. ФГОС Начальное общее образование Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020) [сайт]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (Дата обращения: 27.02.2022)

Старикова Е.С.
(воспитатель, МБДОУ «Первомайский детский сад «Колосок»)
Шубина О.А.
(доцент кафедры физическая культура и здоровья, АГГПУ им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Методические основы проведения экскурсии с детьми старшего дошкольного возраста на пожарно-тактические учения

Аннотация. В статье представлена методика проведения экскурсии со старшими дошкольниками на пожарно-тактические учения. Данная форма имеет широкие возможности для формирования основ культуры пожарной безопасности у детей.

Ключевые слова: экскурсия, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная педагогика, основы культуры пожарной безопасности, пожарно-тактические учения.

Обеспечение пожарной безопасности – задача государственной важности. Установлено, что причиной большинства пожаров являются грубейшие нарушения людьми правил пожарной безопасности. В связи с этим существует жизненная необходимость обучать пожарной безопасности с раннего возраста. Детский возраст является самым благоприятным для формирования знаний, в том числе и знаний такого типа.

В современном педагогическом процессе дошкольного учреждения значительное внимание уделяется формированию основ безопасности собственной

жизнедеятельности через формирование представлений об опасных для человека природных и социальных ситуациях и способах поведения в них; приобщение к правилам безопасного поведения; передачу детям знаний о правилах пожарной безопасности; формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека ситуациям.

Для ознакомления детей с правилами противопожарной безопасности используются разнообразные методы и приемы: беседы, рассказ взрослого, использование художественного слова, рассматривание наглядно-иллюстративного материала, экскурсии в пожарную часть и т.д. При этом именно экскурсия способна обеспечить яркие, эмоциональные и конкретные представления о наблюдаемых объектах. Экскурсия – является важной формой организации обучения пожарной безопасности в детском саду, эффективным методом воспитания. Конечно, реализация экскурсии как формы организации обучения возможна только в средней и старшей группах.

Ниже предлагается методика проведения экскурсии на пожарно-тактические учения (ПТУ), экскурсия направлена на формирование знаний правил пожарной безопасности у детей старшего дошкольного возраста. Экскурсия разрабатывалась и проводилась с учетом ее значения в системе работы по конкретному разделу знаний. В связи с педагогической задачей по формированию начальных основ культуры пожарной безопасности разрабатывался маршрут экскурсии, его структура, определялись педагогические задачи и методы их реализации. Для данной экскурсии был отобран необходимый объем образовательных задач, широко было представлено развивающее и воспитательное содержание. Последующая работа по углублению и закреплению представлений, полученных на экскурсии, осуществлялась как в повседневной жизни, так и на занятиях в детском саду: в изобразительной деятельности, конструировании, рассказах, труде детей [1].

Методические основы экскурсии на пожарно-тактические учения:

Цель: формирование у детей представлений о труде пожарных, создание условий для развития познавательной деятельности.

Задачи:

Обучающие: знакомство детей с трудом пожарного; знакомство с основными источниками возникновения пожара и способами безопасного поведения при возникновении пожара.

Развивающие: обогатить и активизировать словарный запас детей; стимулировать и способствовать развитию речи; формировать умения и навыки вести беседу, высказывать свое мнение; учить отвечать на заданные вопросы.

Воспитательные: воспитывать уважение и интерес к труду взрослых, к профессии пожарный; желание соблюдать правила пожарной безопасности; внимательность к окружающим людям, умение сопереживать, вовремя оказать необходимую помощь.

Активизация словаря детей: пожарный, пожарная машина, пожарный рукав, насос, цистерна, пожарная автолестница, огнетушитель, противогаз, спасательное устройство, ствол, сигнал «Пожарная тревога».

Наглядные объекты: пожарные машины, пожарная автолестница, пожарно-техническое вооружение, аварийно-спасательное оборудование.

Ход экскурсии.

1. Организационный этап:

До проведения экскурсии с детьми читались произведения, рассказывающие о пожарах и действиях при возникновении пожара; рассматривались иллюстрации: изображения пожарной машины, пожарного рукава, выдвижной лестницы, одежды

пожарного, противогаза, тушения пожара, тренировки пожарных. Проводились беседы о поведении при возникновении пожара. На занятиях по рисованию дети рисовали пожарные машины.

2. Основная часть:

Основная часть экскурсии проводилась в несколько этапов. На первом была проведена беседа с детьми о пожарных, об их трудной и героической работе.

На втором этапе детям предлагается пойти и понаблюдать за учениями пожарных.

Подойдя к месту проведения пожарно-тактических учений (в здании МБУК «Многофункциональный культурно-спортивный центр», с. Первомайское, площадь Мира, 4.), воспитатель обращает внимание детей, на то, как много пожарных машин, какие они разные, что эти машины служат для тушения пожаров, что в них есть пожарные рукава, стволы, пожарно-техническое вооружение, необходимое для тушения пожаров, цистерна для воды, насос для подачи воды.

Затем происходил непосредственный осмотр технического объекта – пожарной автолестницы. Рассказывалось, что эта машина служит для подъёма и снятия людей с крыш верхних этажей. Длина лестницы – 30 метров и это высота 9-этажного дома. Дети обходили машины, рассматривали их внешний вид.

На третьем этапе до начала собственно пожарно-тактических учений детей отвели на безопасное расстояние.

Пожарно-тактические учения – это высшая форма тактической подготовки начальствующего состава, которая позволяет совершенствовать и поддерживать на высоком уровне готовность гарнизонов пожарной охраны к тушению пожаров [2].

ПТУ проходят по определенному сценарию. Воспитатель при проведении ПТУ обязательно должен комментировать действия пожарных. Так по сигналу тревоги происходит сбор и выезд пожарных подразделений – это можно прокомментировать следующим образом: «если где-то звучит сирена пожарной машины, это значит, кто-то попал в беду и пожарные мчатся на помощь пострадавшим людям».

Дети наблюдали за действиями пожарных в ходе учения: как они прокладывали рукавные линии, подавали пожарные стволы на тушение, как пожарные надевали противогазы и выводили пострадавших на свежий воздух из «горящего» здания.

Воспитателю необходимо обратить внимание детей на то, чем защищено лицо и голова пожарного, чтобы предохранить голову пожарного от ударов упавших горящих предметов, надевается каска-шлем, а на лицо надет противогаз. Противогаз нужен для того, чтобы не задохнуться в дыму горящего дома.

На четвертом этапе, после завершения собственно ПТУ, можно познакомить детей с пожарным в боевой экипировке. Дети могу рассмотреть экипировку, потрогать куртку, брюки, перчатки (краги) и даже померить шлем. В этот момент необходимо обратить внимание на одежду, обувь, перчатки. Предложить детям подумать, какую роль они выполняют. Рассказать, что все вещи служат пожарному зашитой в работе: костюм защищает тело, перчатки – руки, шлем – голову, противогаз защищает лицо и даёт возможность видеть и дышать даже в дыму. Очень важно обратить внимание детей, в каком образцовом порядке в пожарной машине находится пожарно-техническое вооружение и аварийно-спасательное оборудование, противогазы. Это нужно для того, чтобы по сигналу тревоги пожарным нужно быстро взять свои вещи и противогаз. Нужно всё складывать аккуратно, чтобы не искать, где что лежит.

3. Рефлексия.

Детям было предложено подумать могут ли они облегчить работу пожарных? Т.е. воспитатель подводить детей к мысли и пониманию того, что нельзя играть со

спичками и шалить с огнём. И тогда не будет пожаров. Т.е. кратко повторить правила пожарной безопасности.

В заключение экскурсии, конечно же, необходимо поблагодарить вместе с детьми всех пожарных за заботу о нас, за всё хорошее, что они делают людям, спасая их жизнь.

Общее количество времени всей экскурсии около 50 минут.

Представленная педагогическая форма – экскурсия на пожарно-тактические учения способствует развитию, воспитанию и образованию детей, способствует формированию основ культуры пожарной безопасности.

Литература

1. *Кирюханцев, К.А.* Экскурсия – важная форма организации обучения детей дошкольного в детском саду // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – №2(26). – С. 58-61.

2. Пожарно-тактические учения и занятия как элемент профилактики пожаров // МЧС России. Главное управление по Ленинградской области // URL: https://47.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/4472801 (дата обращения: 24.04.2022).

Уткина О.С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Петрищева Г.С.
(Алтайский государственный гуманитарный педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Организация проектной деятельности первоклассников при изучении окружающего мира

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации проектной деятельности первоклассников при изучении окружающего мира, обусловленные их возрастными возможностями и содержанием предмета.

Ключевые слова: предмет «Окружающий мир», проект, проектная деятельность.

Учебный предмет «Окружающий мир» в начальной школе имеет огромное значение в развитии личности ребёнка и, прежде всего, его умственного развития. Данная дисциплина несёт в себе большой развивающий потенциал: у детей формируются предпосылки научного мировоззрения, их познавательные интересы и способности, создаются условия для самопознания и саморазвития ребёнка.

В настоящее время нельзя не учитывать тот факт, что учащиеся уже в начальной школе не хотят учиться, у них страдает мотивация к получению новых знаний. Ученика уже не устраивает объяснение, что ему необходим тот или иной материал только потому, что он пригодится ему во взрослой жизни после окончания школы, то есть через несколько лет.

Одним из способов развития интеллектуальных и творческих способностей детей и поддержания мотивации к учению на высоком уровне на уроках «Окружающий мир» является организация проектной деятельности. Такую деятельность можно осуществлять по двум направлениям: в рамках урочной деятельности со всеми учащимися и в дополнительном образовании с детьми, которые проявили желание и заинтересованность в таком виде работы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определены направления внеурочной деятельности (спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое). Особое место в стандарте отводится проектной деятельности.

Проблема проектного обучения рассмотрена в работах выдающихся отечественных ученых А.М. Матюшкина, Н.А. Менчинской, Н.А. Семеновой. На сегодняшний день освещение проблемы проектной деятельности можно встретить в работах Б.В. Куприянова, И.А. Несмеяновой, Л.А. Тысько. Однако в методической литературе недостаточно представлены приёмы использования проектной деятельности на уроках окружающего мира в первом классе, что является проблемой исследования.

С целью выявления эффективности проектной деятельности первоклассников при изучении предмета «Окружающий мир» было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ Гимназия № 1 г. Бийска в 1«а» классе (экспериментальный класс 20 человек) и в 1«г» классе (контрольный класс 20 человек).

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика уровня сформированности проектных умений первоклассников.

На формирующем этапе была организована проектная деятельность первоклассников экспериментального класса при изучении окружающего мира посредством комплекса внеурочной работы.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности проектных умений первоклассников обоих классов.

Для осуществления оценки уровня развития проектных умений первоклассников был использован диагностический инструментарий А. И. Савенкова «Определение уровня сформированности проектной компетентности учащихся начальных классов».

За основу взяты критерии А.И. Савенкова, позволяющие оценить:

- осмысление проблемы проекта, самостоятельное формулирование цели и задач проекта исследования;
- работу по поиску информации для выполнения проекта, степень осмысления использованной информации;
- степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом;
- выбор формы презентации конечного продукта проекта в виде пересказа, рассказа, характеристики, сообщения или доклада.

В ходе диагностики было выяснено, что у респондентов экспериментального и контрольного классов показатели высокого уровня сформированности проектных умений оказались одинаковыми – по 20% в каждом классе. Данные первоклассники самостоятельно формулируют цель и задач проекта исследования; умеют осуществлять поиск информации для выполнения проекта, у них высока степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом; умело выбирают формы презентации конечного продукта проекта в виде пересказа, рассказа, характеристики, сообщения или доклада.

Для 30% респондентов экспериментального класса и 40% испытуемых контрольного класса диагностирован средний уровень сформированности проектных умений. Эти ребята испытывают затруднения в формулировке цели и задач проекта исследования; умеют осуществлять поиск информации для выполнения проекта, но степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом невысока; они владеют не в полной мере формами презентации конечного продукта проекта.

Однако половина ребят экспериментального класса (50%) и 40% испытуемых контрольного класса находятся на низком уровне сформированности проектных умений. Первоклассники этого уровня не могут самостоятельно сформулировать цель и задачи проекта исследования; не владеют навыками самостоятельного поиска информации для выполнения проекта, низкая степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом; из форм презентации конечного продукта проекта владеют только мини-сообщением.

Анализируя результаты диагностики первоклассников, можно сделать вывод о преобладании низкого уровня проектных умений в экспериментальном и контрольном классах.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы был разработан и реализован комплекс внеурочной деятельности по развитию у первоклассников проектных умений по окружающему миру.

Комплекс занятий внеурочной деятельности по окружающему миру в 1 классе был составлен в соответствии с основной образовательной программой начального общего образования под редакцией А.А. Плешакова по курсу предмета «Окружающий мир» и потому мы не будем останавливаться на характеристике занятий. Нам интересно было выяснить, эффективен ли данный комплекс в формировании проектных умений первоклассников.

В связи с этим на контрольном этапе была еще раз проведена диагностика уровня сформированности проектных умений первоклассников по той же методике, что и на констатирующем этапе, в ходе которой были получены следующие результаты: у 30% респондентов экспериментального класса и 20% испытуемых контрольного класса диагностирован высокий уровень сформированности проектных умений. На этот раз показатели среднего уровня оказались одинаковыми – по 50% в каждом классе. А показатели низкого уровня сформированности проектных умений составили 20% в экспериментальном классе и 30% в контрольном классе.

Полученные результаты позволяют констатировать, что после формирующей работы в экспериментальном классе наблюдается положительная динамика по уровням сформированности проектных умений первоклассников. Как видим, показатели в контрольном классе ниже, чем в экспериментальном, так как в нем не был реализован комплекс занятий внеурочной деятельности, направленный на формирование проектных умений первоклассников при изучении окружающего мира.

Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента показали, что в процессе освоения первоклассниками экспериментального класса проектных умений на специально организованных внеурочных занятиях значительно повысился и познавательный интерес к проектной деятельности, появилась устойчивая динамика качества усвоения знаний начальной школы.

Таким образом, составленный и реализованный комплекс занятий внеурочной деятельности, направленный на формирование проектных умений первоклассников, является эффективным и практически значимым.

Литература

1. *Куприянов, Б.В.* Дополнительное образование и внеурочная деятельность / Б.В. Куприянов // Официальный сайт журнала Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области. – 2012. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www/sibvido.ru/ (23.01.2022)

2. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. - Москва: Директ-Медиа, 2008. – 321 с.

3. *Менчинская, Н.А.* Проблемы обучения, воспитания и развития ребенка: учебное пособие / Н.А. Менчинская; под ред. Е. Божович. – Москва: Институт практической психологии, 2006. – 448 с.

4. *Несмеянова, И.А.* Метод проектов как средство формирования УУД (мастер-класс) / И.А. Несмеянова // Методист. – 2019. – № 6. – С.61-64.

5. *Петрищева, Г.С.* Психолого-педагогическое сопровождение ученика при переходе из начальной школы в основную школу / Г.С. Петрищева // Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в пространстве образования» [Электронный ресурс]: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы образования, молодых ученых, студентов и учащихся (Бийск, 12 апреля 2019 г.) / Отв. ред. М.Б. Исаева, М.В. Папина. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). (С.66-69).

6. *Плешаков, А.А.* Окружающий мир. 1 класс: учебник для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2012. - 95 с.

Худякова Д.И.
научный руководитель – канд. пед. наук доцент, ассоциированный профессор кафедры педагогического образования и менеджмента Н.И. Бенеш
(НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», Усть-Каменогорск, Казахстан)

Система формирования коммуникативных умений дошкольников в процессе организации театрализованной деятельности

Аннотация. В данной статье рассматривается система работы по формированию коммуникативных умений дошкольников в процессе организации театрализованной деятельности. Автор представляет методические подходы к организации театрализованной деятельности в организованной и свободной деятельности детей в условиях дошкольного учреждения.

Ключевые слова: система работы, театрализованная деятельность, коммуникативные умения, интерес к чтению, читательская деятельность.

В системе дошкольного образования происходят перемены, касающиеся изменения направленности образования. На первый план выдвигается задача по развитию всестороннего развития детей на всех возрастных этапах.

Дошкольное образовательное учреждение – это первое и самое важное звено в системе образования. Усвоение детьми навыков коммуникативных умений является основным приобретением дошкольника.

Именно дошкольное детство сензитивно к усвоению речи [1, с.39]. Поэтому проблема коммуникации - одна из важнейших проблем воспитания детей дошкольного возраста.

Важнейшей предпосылкой совершенствования коммуникативных умений дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, которая способствует возникновению желания активно участвовать в речевом общении [2, с.97]. Исходя из этого, мы считаем, что игра, и в первую очередь, игра

театрализованная, поможет создать такие ситуации, в которых даже скованные и самые не общительные дети вступят в общение и раскроются.

Что такое театр? Это лучшее, по утверждению К.С. Станиславского, средство для общения людей, для понимания их сокровенных чувств.

Театр - одно из ярких эмоциональных средств, формирующих вкус детей. Театр воздействует на воображение ребенка различными средствами: словом, действием, изобразительным искусством, музыкой и т.д.

В детском саду игра и театр существуют не рядом, но одно в другом: театр организуется как игра, а в игре всегда есть театральное начало, то есть искусство перевоплощения.

Театрализованные игры создают радостную, непринужденную обстановку в группе. Что мы знаем о театрализованных играх? По-видимому, они названы так за свою близость к театральному представлению. Зрелищность всегда вызывает радость, а сказочность образов усиливает привлекательность игры.

В педагогической литературе понятие «театрализованная игра» тесно смыкается с понятием «игра-драматизация». Одни ученые отождествляют эти понятия, другие считают игры-драматизации разновидностью сюжетно-ролевых игр. Так, по мнению Л.С. Фурминой, театрализованные игры - это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются конкретные образы.

Существуют разновидности театрализованных игр (рисунок 1).

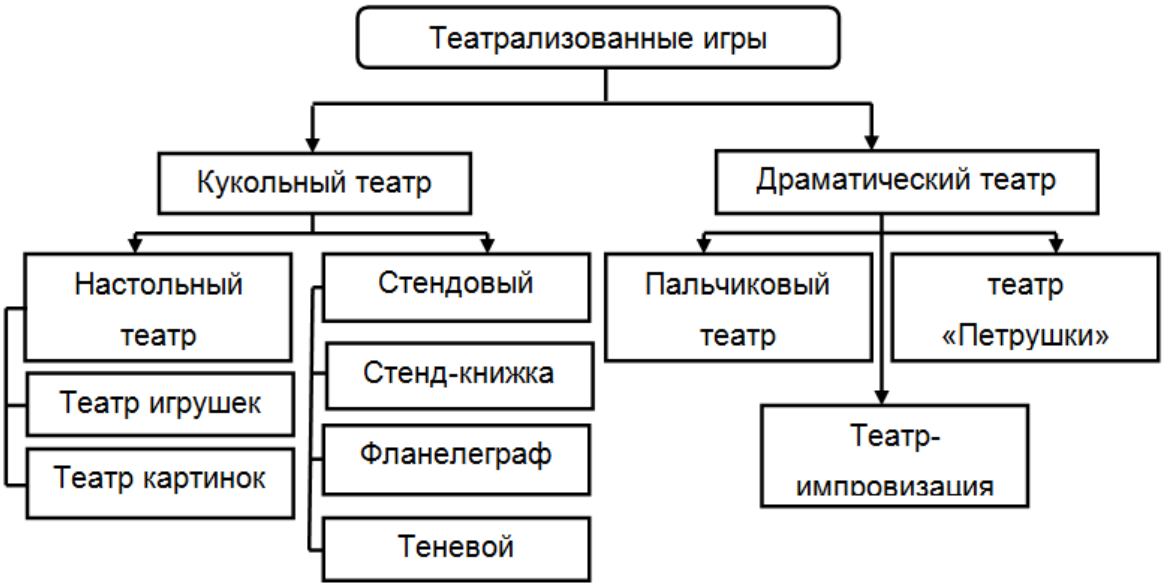


Рисунок 1. Виды театрализованных игр (по Л.В. Артемовой [3])

Удачные условия создаются в театрализованной игре, так как игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, а театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, развитием воображения, фантазии, инициативности, раскрепощенности и т.д.

Мы считаем, что эффективность театрализованной деятельности в формировании коммуникативных умений будет в том случае, если ее организация составит систему, пронизывающую все режимные моменты в работе дошкольного учреждения. Представим это на схеме (рисунок 2).

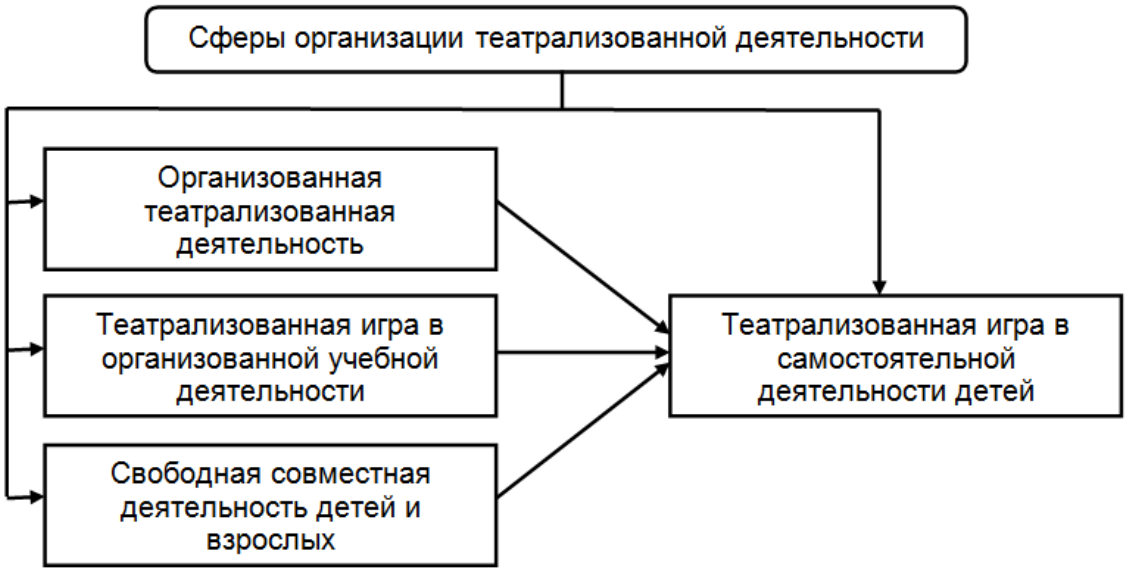


Рисунок 2. Сферы организации театрализованной деятельности

Театрализованная деятельность интегративна и интересна детям дошкольного возраста, должна пронизывать их деятельность в условиях детского сада, т.е. применяться как организованная театрализованная деятельность, а также и в организованной учебной деятельности, свободной совместной деятельности детей и взрослых и как результат, применяться в свободной деятельности детей – игре, с последующим расширением театрально-игровой деятельности детей.

Охват театрализованной деятельностью всех сфер работы дошкольного учреждения позволит ей органично войти составной частью в воспитательно-образовательный процесс, с оной стороны, и определить содержание коммуникативно-развивающей среды, – с другой.

Как известно, одной из важнейших задач дошкольного периода развития личности ребенка является развитие коммуникативности ребенка, то есть умения общаться со сверстниками и взрослыми. Без полноценного общения ребенок не сможет социально адаптироваться в обществе, что, соответственно, отразится на его интеллектуальном развитии.

Большинство дошкольников в коммуникативном общении достаточно благополучны. Однако определённая часть детей в разной степени испытывает трудности в овладении коммуникативной деятельностью (в общении). Это обнаруживается при взаимодействии ребёнка со взрослыми и сверстниками, в партнёрской ролевой игре, в ситуациях нерегламентированного общения (в свободной деятельности). Трудности вхождения в детский коллектив, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнёра приводят к обеднению коммуникативных способностей ребёнка, оказывают негативное влияние на характер и содержание игровой деятельности, межличностных отношений, определяют невысокий социальный статус в группе сверстников. Такие дети, несмотря

на стремление играть вместе с другими, с трудом налаживают дружеские и игровые отношения с ними, ссорятся, вынуждены играть в одиночестве [4, с. 92-93].

Одним из видов, где происходит непосредственное обучение диалогической речи, развитие коммуникативных умений и навыков дошкольников является театрализованная деятельность [5, с. 210].

Использование в работе воспитателя театрализованной деятельности, а также игр и упражнений, способствующих развитию навыков общения, позволит добиться высоких результатов в развитии у детей коммуникативных навыков, а также поддержанию интереса у детей на протяжении всего периода пребывания детей в детском саду [6, с. 7-8]. Участвуя в театрализованной деятельности, ребенок знакомится с окружающим миром через образы, краски, звуки. Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, активизирует словарь, разговорную речь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию каждого ребенка [5, с.47].

Это позволит, с одной стороны, расширить речевые умения и навыки детей, с другой стороны, повлияет на развитие коммуникативной компетентности дошкольников.

Данный подход в организации системы формирования коммуникативной компетентности старших дошкольников ставит своей целью повышение эффективности формирования коммуникативных умений в процессе организации театрализованной деятельности через реализацию следующих задач:

- развитие речевых умений детей;
- повышение уровня культуры общения;
- способствовать развитию творческой речевой деятельности дошкольников;
- создавать обстановку и обучать детей коммуникативно-языковой активности;
- расширение умений и навыков детей в использовании разнообразных видов театрализованных игр;
- через решение предыдущих задач повышение эффективности всего воспитательно-образовательного процесса в целом.

Предложенная система целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений на основе театрально-игровой деятельности организуется в целостном педагогическом процессе и включает в себя три этапа:

I этап – этап, посвященный углублению художественного восприятия литературного текста (содержание, смысловой и эмоциональный подтекст и образность);

II этап – этап, который имеет своей целью развитие умений передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности;

III этап – этап, связанный с творчеством ребенка в речевой, игровой и других видах художественной деятельности в процессе освоения игровых позиций "зритель", "артист", "сценарист-режиссер", "оформитель-костюмер".

На протяжении всех названных этапов определена работа по развитию следующих компонентов коммуникативно-языковой компетентности старших дошкольников:

- собственно речевые умения: умения использовать грамматическое оформление фраз (словообразование, морфологическая и синтаксическая сторона речи), понимать и употреблять в речи образные средства языка, умение в овладении и правильном употреблении звуковой культуры речи;
- культура общения: умение использовать в речи нормы речевого этикета (обращение, приветствие, знакомство, приглашение, просьба, приказ, благодарность,

похвала, комплимент, извинение, привлечение внимания, согласие или отказ, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, прощание и др.); вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения, слушать и слышать собеседника, выслушивать до конца, не перебивать, переспрашивать, соглашаться или возражать, отвечать, спрашивать); говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога;

- творческая речевая деятельность: умения в уместном использовании средств невербальной выразительности (мимики, жестов, интонации, речевых движений); создавать речевые импровизации в свободной деятельности;

- коммуникативная активность: умение детей поддерживать адресность и логическую последовательность реплик при передаче содержания смысловых высказываний; общаться в паре, группе из 3–5 человек, в коллективе; общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

Театрализованная деятельность в детском саду включается на всех этапах деятельности ребенка в детском саду: организованной учебной деятельности (занятия по развитию речи, ознакомлению с художественной литературой, музыкальные и физкультурные занятия и т.д.), деятельность детей в свободное время, специально организованную совместную деятельность детей и взрослых, в работу студий и кружков. Каждый ребенок хочет сыграть свою роль. Научить ребенка играть, брать на себя роль и действовать, вместе с тем помогая ему приобретать жизненный опыт, все это помогает осуществить театр.

Таким образом, жизнь детей сопровождается театрализованной игрой, что способствует освоению дошкольниками, с одной стороны, ведущей деятельности – игровой, с другой, - коммуникативными умениями. Это определяется тем, что театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения: каждая инсценируемая или разыгрываемая ими сказка или разыгрываемое литературное произведение всегда имеют нравственную направленность (доброта, смелость, дружба и т.д.). Благодаря театру ребенок познает мир не только умом, но и сердцем и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Театрализованная деятельность помогает ребенку преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость. Театр в детском саду научит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление самому нести в жизнь прекрасное и доброе.

Литература

1. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петребург: Союз, 1997. – 220 с.

2. Мышление и речь [Текст]: психологические исследования / Л.С. Выготский; оформ. И. Е. Смирновой. – Москва: Лабиринт, 1996. – 415 с.

3. *Артемова, Л.В.* Театрализованные игры дошкольников. / Л.В. Артемова. – Москва, КНОРУС, 2003. – 268 с.

4. *Урунтаева, Г.А.* Дошкольная психология. / Г.А. Урунтаева. – Москва: Академия, 2001. – 336 с.

5. Воспитание искусством [Текст]: Для учителей нач. кл. / Б.А. Бегак. – Москва: Просвещение, 1981. – 94 с.

6. *Антипина, Е.* Театрализованная деятельность в детском саду: игры, упражнения, сценарии. / Е. Антипина. – Москва: Сфера, 2006. – 128 с.

Черемнова О.В.
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ № 4 имени В.В. Бианки», корпус 4, Бийск, Россия)

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном учреждении

Аннотация. Современное образование развивается в режиме инновационного поиска, вызывающего изменения различных компонентов деятельности специалистов. В этой связи особое значение приобретает усиление непрерывного характера обучения и профессионального совершенствования педагога как условия его активной адаптации к новым моделям деятельности, повышения уровня подготовленности к решению профессиональных задач и повышения качества результатов образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: Методическое сопровождение, методическая работа, формы методической деятельности, самообразование педагога.

С вступлением в силу ФЗ от 29.12.2012г. №273- ФЗ «Об образовании Российской Федерации» дошкольное образование получило статус первого самостоятельного уровня общего образования. В связи с этим стандартизация дошкольного образования приобретает особую актуальность. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. ФГОС представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования. В связи с этим основная задача дошкольных учреждений – создавать условия, при которых дети полноценно развиваются, а в итоге полноценно проживают дошкольный возраст. Создание условий для успешной социализации детей на различных этапах их возрастного развития, являются важными задачами современной образовательной политики.

Методическая работа в ОУ чаще всего рассматривается, в качестве деятельности по усовершенствованию организации воспитательно-образовательного процесса учреждения и повышения уровня профессиональной подготовки педагогов. С точки зрения Л.А. Бахтуриной, А. И. Васильевой, И.И. Кобининой, методическая работа в ДОУ - это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми [2]. Авторы утверждают, что основное значение методической работы заключается в организации, контроле и анализе педагогической деятельности с целью всестороннего и гармоничного развития личности ребенка и повышения профессионального мастерства педагога. К.Ю. Белая рассматривает методическое сопровождение педагогического процесса в современном ОУ как целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на:

1) повышение профессионального мастерства каждого педагога;
2) на развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива;
3) повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Главное, как утверждает автор, это оказание конкретной практической помощи воспитателям в совершенствовании форм и методов в работе с дошкольниками. Поэтому о результативности ее нужно судить не по количеству проведенных мероприятий, а по качеству самого педагогического процесса в детском саду и его

результатам [1]. Следовательно, сущность методического сопровождения как деятельности заключается в оказании системной практической помощи педагогам в повышении их профессиональной компетентности в вопросах качественного осуществления воспитательно-образовательного процесса. Содержание такого сопровождения должно быть направлено, прежде всего, на выполнение конкретных задач каждого дошкольного учреждения, сформулированных в Уставе, программе развития и годовом плане.

Важным компонентом методического сопровождения в ОУ являются формы организации методической деятельности. Все формы методического сопровождения можно разбить на две взаимосвязанные группы:

Групповые формы – взаимопосещения, консультации, семинары и практикумы, творческие и рабочие группы, деловые игры, выставки, участие педагогов в методических объединениях, организация конференций, педсоветы.

Индивидуальные формы – стажировка, собеседование, самообразование, наставничество, консультации, самообразование.

Успех работы дошкольного учреждения во многом зависит от качества методической работы с кадрами. Методическое сопровождение занимает особое место в системе управления дошкольным учреждением, способствует активизации личности педагога, развитию его творческой деятельности. Все предложенные выше формы направлены на повышение квалификации и мастерства воспитателя.

Методическая работа в ОУ должна содействовать развитию профессиональной компетентности конкретного педагога в области содержания дошкольного образования. Рост педагогического мастерства воспитателя и специалиста ОУ необходимый показатель качества образовательного процесса. Образовательный процесс изменяет в наибольшей мере самого педагога, если он оказывает положительное воздействие на формирование и развитие личности каждого ребенка-дошкольника, обеспечивает единство образования, воспитания и развития. Следует вывод, что субъектом методической работы в современных условиях в первую очередь является сам педагог, выступающий как самостоятельный творец своей профессиональной деятельности. Особое значение, приобретает формирование у педагогов умения самостоятельно подойти к своей деятельности и всего педагогического коллектива. В соответствии с целями и задачами методической работы осуществляется мониторинг ее эффективности. Данные мониторинга способствуют своевременности и действенности внесения корректив в организацию методической работы.

Каждый педагог в течение одного учебного года или нескольких лет занимается подобной разработкой одного вопроса воспитания и обучения детей дошкольного возраста и накоплением материала о выбранной теме. Итогом работы является повышение уровня самообразования педагога и накопление методических рекомендаций по изучаемой проблеме. Самообразование педагога расширяет и углубляет знания, способствует осмыслению передового опыта на более высоком теоретическом уровне, совершенствует профессиональные умения. Успех работы ОУ во многом зависит от качества методической работы с кадрами. Методическое сопровождение занимает особое место в системе управления дошкольным учреждением, так как способствует активизации личности педагога, развитию его творческой деятельности, является информационным центром и творческой лабораторией для педагогов и родителей.

В нашем детском саду организован консультативный пункт для родителей. Проводится большая работа с семьей по оказанию родителям психолого-медико-педагогической помощи. По вопросам воспитания детей, организуются беседы,

консультации, мастер-классы с участием педагогов, медика и старшего воспитателя детского сада.

Мы убеждены, что творческой атмосфере в дошкольном учреждении способствует активная, поставленная на научную основу деятельность методиста (старшего воспитателя). Именно он должен показать пример в стремлении овладеть новыми знаниями, в использовании нестандартных приемов в работе с детьми и педагогами. Методист должен хорошо узнать каждого педагога и выбрать те формы и методы работы, которые, в итоге, будут содействовать созданию коллектива единомышленников, главная цель которого - забота о благополучии и развитии воспитанников дошкольного возраста.

Литература

1. *Белая, К.Ю.* 300 ответов на вопросы заведующей детским садом. / К.Ю. Белая. – Москва: Просвещение, 2013.

2. *Васильева, А.И.* Старший воспитатель детского сада. / А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кобинина. – Москва: Просвещение, 2010.

3. *Дуброва, В.П.* Организация методической работы в дошкольном учреждении. / В.П. Дуброва, Е.П. Милошевич. – Москва: Просвещение, 2005.

4. *Троян, А.Н.* Управление дошкольными образовательными учреждениями: учебное пособие /А.Н. Троян. – Магнитогорск, 2001. – 276с.

Чичканова И.Н.
(канд. пед.наук, доцент, ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», Бийск, Россия)
Рябова Е.В.
(магистр педагогики, старший преподаватель ОП "НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ «КазНПУ им. Абая», Алматы, Казахстан)

Математическое образование как средство формирования логических умений младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье подробно охарактеризованы принципы формирования логических умений младших школьников с задержкой психического развития в процессе обучения математике, доказана необходимость учета возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся и состояние их соматического здоровья.

Ключевые слова: задержка психического развития, ограниченные возможности здоровья, логические умения, принципы обучения, младший школьник.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одно из главных условий их успешной социализации и полноценной интеграции в общество.

Проблема обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья нашла свое отражение в исследованиях. Н.П. Артюшенко, Т.Г. Зубаревой, Г.Ф. Кумариной, С.Г. Шевченко, Ю.В. Шумиловской и др. В ряде публикаций отмечается, что наибольший процент учащихся с ОВЗ в инклюзивной практике – дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Исследования, проведенные Д.В. Ивановым, доказывают, что специальная целенаправленная работа по развитию логических умений у обучающихся с ЗПР

совершенствует как их логическое мышление, так и интеллектуальную деятельность в целом [2].

Для настоящего исследования важен тот факт, что формирование логических умений происходит в процессе математического образования.

Специфика математического образования детей с трудностями в обучении, в том числе с ЗПР, исследовали Ю.А. Костенкова, Н.П. Локалова, М.Н. Перова, С.Г. Шевченко и др.

Акцент на математическое образование у данной категории школьников сделан в работе Н.В. Фетисовой, И.Н. Чичкановой. Авторы выделяют следующие противоречия в практике формирования логических умений младших школьников с задержкой психического развития при обучении математике:

- между необходимостью формирования у младших школьников с ЗПР логических умений при обучении математике и недостаточной разработанностью методических основ этого процесса на практике;
- между необходимостью формирования у младших школьников с ЗПР логических умений при обучении математике и недостаточной подготовленностью педагогов [1].

Выявление этих противоречий в учебном процессе является педагогически целесообразным, если в инклюзивной практике создаются условия для их оптимального разрешения, что, в свою очередь, приведет к формированию логических умений младших школьников с ЗПР при обучении математике.

Выделим принципы, лежащие в основе формирования логических умений у младших школьников с ЗПР:

1. Систематичность и целенаправленность работы по формированию логических умений младших школьников с задержкой психического развития в процессе обучения математике.
2. Принцип единства диагностической и коррекционно-развивающей работы.
3. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения в процессе коррекционно-развивающей работы.

Рассмотрим их более подробно. Принцип систематичности и целенаправленности работы по формированию логических умений младших школьников с ЗПР в процессе обучения математике обозначает наличие четко обозначенной цели. В данном случае – это обеспечение условий для оптимального формирования логических умений младших школьников с ЗПР при обучении математике. Это условие тесно связано с принципом систематичности, который был обоснован Я.А. Коменским, считавшим, что в обучении все должно быть взаимосвязанным и целесообразным. Принцип систематичности предполагает, чтобы каждое формируемое логическое умение доводилось до уровня системности в сознании обучающихся, чтобы задания предлагались учащимся в определенной последовательности, и взаимосвязи, что обусловлено качественными характеристиками и структурой логических умений.

Например, формирование умения проводить классификацию подразумевает сформированность операций сравнения и анализа, процесс обобщения возможен в результате адекватно сформированной аналитико-синтетической деятельности.

Систематичность проявляется в регулярном использовании специальных заданий, в организации и последовательном их предоставлении («от легкого к трудному») что, с одной стороны, обеспечивает доступность обучения, предусматривает связь нового материала с предыдущим [3], а с другой стороны позволяет работать в зоне ближайшего развития.

Соблюдение принципа единства диагностической и коррекционно-развивающей работы обозначает, что коррекционной работе всегда должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования, назначение которого заключается в выявлении начального уровня сформированности логических умений, в определении трудностей, лежащих в основе дефицитарности сформированности конкретных логических умений и др. Это позволит правильно определить задачи и содержание коррекционной работы.

Также очень важно обеспечение систематического контроля динамики сформированности как конкретных логических умений, так и процесса, и результата обучения математике. Фиксация происходящих изменений или их отсутствия позволит, при необходимости, внести необходимые коррективы в задачи работы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психолого-педагогического взаимодействия с обучающимися.

Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения в процессе коррекционно-развивающей работы обозначает, что успех зависит не только от учителя и самого обучающегося, но и от значимых взрослых – родителей, специалистов сопровождения. Родители, после консультации учителя и педагога-психолога, могут предлагать учащимся игровые задания, находить резервы развития логических умений в ежедневных бытовых ситуациях.

Педагог-психолог оказывает помощь в подборе специальных упражнений и выстраивании логики их предоставления детям по принципу «от простого к сложному», а также отслеживает динамику формирования логических умений, вносит, при необходимости, коррективы в работу.

При организации работы следует учитывать возрастные, индивидуальные особенности обучающихся и состояние их соматического здоровья.

У детей с ЗПР, как правило, психологический возраст ниже хронологического, их психические функции, ведущий вид деятельности могут не соответствовать норме, именно поэтому важно создать условия для того, чтобы процесс обучения носил коррекционно-развивающую направленность в рамках основных образовательных областей, организовывать процесс обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков – «пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития.

Важно производить непрерывный контроль становления учебно-познавательной деятельности, до достижения ее минимально достаточного уровня, позволяющего справляться с учебными задачами самостоятельно (формирование умения ориентироваться в задании, воспитание самоконтроля и самооценки).

Для учащегося с ЗПР необходимо обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (быстрая истощаемость, низкая работоспособность, сниженный общий тонус и др.).

Ю.А. Костенкова [4] обращает внимание на то, что учителю необходимо постоянно стимулировать познавательную активность учащихся, побуждать интерес к себе, окружающему предметному и социальному миру, что возможно достигнуть при реализации принципа доступности учебного материала, созданием «эффекта новизны» при решении конкретных учебных задач. Ребенку с ЗПР необходима постоянная помощь в осмыслении и усваиваемых знаний (зачем они нужны?), в закреплении и повторении.

Заметим, что в практике обучения школьников с ЗПР очень часто можно услышать мнение об эффективности массированного использования игровых приемов обучения. Это мнение является ошибочным, т.к. такой вид обучения, безусловно, ведет к достижению некоторых промежуточных результатов, однако не способствует развитию психических процессов.

Следует помнить, что на процесс обучения существенное влияние окажет незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов учащихся с ЗПР, преобладание у них игровых мотивов, дезадаптивность побуждений и интересов, низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности, ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире, снижение работоспособности повышенная истощаемость и неустойчивость внимания, более низкие показатели по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, психических процессов.

Все это требует особой организации процесса обучения и взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Проектировать содержание уроков математики необходимо таким образом, чтобы они обладали резервами комплексного формирования логических умений. Например, при изучении темы «Числовые выражения» на доске на карточках выражения f+3, 453-19, g:5, 64-46, 12:30, 6×g.

Учитель предлагает разделить выражения на две группы, при этом задает вопрос: «По какому признаку вы будете делить эти выражения на группы?». Нормативно развивающиеся обучающиеся работают самостоятельно, дают ответ на вопрос об основании для классификации после выполнения задания, у обучающихся с ЗПР этот вопрос выясняется заранее. Подобная работа позволяет не только решать дидактические задачи, но и актуализировать умения разбивать на классы и находить основания для классификации. Учащиеся с ЗПР по очереди выходят к доске и относят одну из карточек к группе по заранее выявленному основанию.

Далее, отвечая на вопрос об отличиях выражений в первой и второй группе, учитель повторяет вывод, сформулированный нормативно развивающимися школьниками: «Если выражение содержит буквы, то это буквенное выражение, а если выражение содержит только числа, то это …». Таким образом происходит формирование умений устанавливать логические связи. При этом важно требовать от обучающихся повторить выявленные логические связи и сформулированные на их основе умозаключения.

Сопровождение обучающихся с ЗПР должно носить комплексный характер. Невозможно добиться положительной динамики обучения, если ребенок не получает необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности центральной нервной системы и на коррекцию поведения. Кроме того, часто обучающиеся нуждаются в специальной психокоррекционной помощи, способствующей компенсации дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения.

Литература

1. *Фетисова, Н. В.* Формирование логических умений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения математике / Н.В. Фетисова, И.Н. Чичканова / Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. – № 1(190). – С.22-28.

2. *Иванов, Д. В.* Формирование логических умений у младших школьников с задержкой психического развития с помощью комплекса логических упражнений

автореф. … дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.В. Иванов. – Самара: СГПУ, 2005. – 24 с.

3. *Фетисова, Н. В.* Подготовка педагогов начального образования к формированию общелогических умений у младших школьников по математике: автореф. … дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Фетисова. – Томск: ТГПУ, 2010. – 23 с.

4. Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении: учебно-метод. пособие /авт.-сост. Ю.А. Костенкова; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – Москва: РУДН, 2008. – 67 с.

Яковлева Н.В.
(педагог-психолог ГБПОУ «Кемеровский горнотехнический техникум»,
Кемерово, Россия)

Профессионально-значимые качества личности студентов специальности «Экономика и бухгалтерский учет»

Аннотация. В статье описаны результаты исследований соответствия индивидуально-психологических особенностей личности студентов-бухгалтеров профессионально-значимым качествам бухгалтера-профессионала.

Ключевые слова: профессиограмма, эффективности профессиональной деятельности, индивидуально-психологических особенностей студентов.

Когда-то в представлении людей бухгалтер был тихим маленьким человеком в нарукавниках, в очках, со счетами на столе, которого замечали его коллеги только в дни зарплаты. Бухгалтер сегодня – это очень важная персона на предприятии, от него во многом зависит деятельность любого трудового коллектива.

Психологические особенности личности играют большую роль в профессиональной деятельности любого человека. От того, насколько человек по своим особенностям подходит для выбранной профессии зависит результат и качество выполняемой работы.

Существует много требований к профессии бухгалтера и его профессионально важным качествам. В своей исследовательской работе мы определили, насколько личностные качества первокурсников, обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет» соответствуют профессионально важным качествам профессионального бухгалтера.

Актуальность и практическая значимость нашей работы состоит в том, что в настоящее время профессиональная психология не располагает достаточным количеством исследований психологических условий деятельности бухгалтера, мало изучены профессионально важные качества бухгалтера. А так же нет четко очерченного диагностического инструментария для определения профессиональной пригодности бухгалтера с точки зрения индивидуально-личностных характеристик.

Цель работы: Определение уровня соответствия индивидуально-психологических особенностей личности студентов-бухгалтеров профессионально-значимым качествам бухгалтера-профессионала.

Задачи:

1. На основе изученной литературы составить профессиограмму и психограмму профессии бухгалтер.

2. Подобрать диагностический инструментарий для изучения личностных особенностей, соответствующих профессионально-значимым качествам бухгалтера.

3. Изучить индивидуально-психологические особенности личности студентов I курса, обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет».

4. Выявить уровень соответствия индивидуально-психологических особенностей личности студентов выбранной специальности.

В ходе своей работы мы изучили и обобщили материалы разных источников, составили профессиограмму профессии бухгалтер, где выделили качества личности, способствующие развитию эффективности профессиональной деятельности. Мы определили, что к ним относятся: высокая работоспособность и устойчивость к монотонии, интроверсии, организованность, добросовестность, серьезность, консерватизм, осторожность, педантичность, ответственность, развитое логическое мышление, высокая независимость, внимание к деталям, точность, склонность к работе с документацией, усидчивость, скрупулёзность, терпение, стрессоустойчивость логическое, абстрактно-символическое мышление, способность к вычислениям.

Исходя из полученной профессиограммы мы так же выделили качества, которые препятствуют развитию эффективности профессиональной деятельности: отсутствие математических и аналитических способностей, быстрая утомляемость, невнимательность, недисциплинированность, мнительность, тревожность, неустойчивый тип нервной системы, отсутствие склонности работ с цифрами.

Таким образом, стало очевидным, что для работы бухгалтером не подходят абсолютно все люди. У будущего профессионала должен быть особый набор психологических и личностных качеств, что позволит ему справляться с возложенными на него обязательствами. Важно учитывать свой темперамент, характер, интересы и склонности к занятию данной деятельностью.

Мы подобрали диагностический инструментарий из методик, которые являются надежными, валидными и соответствующими возрастным особенностям респондентов.

Для исследования типа темперамента мы воспользовались методикой Айзенка.

Для определения качеств личности, которые препятствуют развитию эффективности профессиональной деятельности бухгалтера, мы выбрали тестовую методику Леонгарда – Шмишека, которой определили акцентуации характера. Для определения абстрактно-символического и словесно-логического типов мышления был использован Опросник типа мышления, предложенный Г.В. Резапкиной. Способность к выводу закономерностей на основе анализа и синтеза невербальной информации, интеллектуальный потенциал исследовали тестом ТИП П. Ржичан, где успешность выполнения заданий зависит от способности испытуемого логически мыслить и раскрывать существенные связи между объектами. Для определения интересов и склонностей мы воспользовались методикой «Профиль» (модификация «Карты интересов»), предложенной Г.В. Резапкиной.

Исследование индивидуально-психологических особенностей студентов-первокурсников обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет» проводилось в группе Бух-20-9 Кемеровского горнотехнического техникума.

В ходе диагностического исследования мы определили, что 23% обучающихся данной специальности имеют высокий уровень соответствия индивидуально-психологических особенностей личности профессионально-значимым качествами профессионального бухгалтера. Мы можем прогнозировать, что это будет способствовать эффективности профессиональной деятельности. Большая часть респондентов (54%) имеют средний уровень соответствия индивидуально-психологических особенностей профессионально важным качествам бухгалтера. Наши

выводы основывались на том, что по результатам диагностики психологических свойств личности профессиональная деятельность студентам «не подходит» по некоторым личностным параметрам, однако эти обучающиеся имеют интересы и склонности к данной специальности, а так же высокий уровень абстрактно-символического мышления и интеллектуального потенциала. Для этих студентов в ходе групповых занятий нами были разработаны саморекомендации «Акцентуантам характера», а также проведен урок-конференция по способам снятия эмоционального напряжения и преодолению стрессовых ситуаций. К сожалению 23% респондентов показали низкий уровень соответствия личностных качеств профессии бухгалтера. В ходе беседы мы выяснили, что выбор профессии действительно был неосознанным (настояние родителей, «за компанию» и пр.), интереса к данной деятельности нет. Однако все опрошенные планируют закончить обучение по данной специальности для получения документа об образовании.

Итак, психологические особенности личности играют большую роль в профессиональной деятельности любого человека. От того, на сколько человек по своим психологическим особенностям подходит для выбранной профессии зависит результат и качество выполняемой работы. Важно учитывать эти особенности, чтобы каждодневная работа не превратилась в бессмысленную и беспощадную борьбу с самим собой.

Мы считаем, что для того, чтобы выбор профессии был осознанным, и не создавалась ситуация, при которой личность мучается на своей работе и негативно действует на организацию и окружающих, нужно проводить качественную профориентационную работу со школьниками и абитуриентами.

Литература

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2011. – 511 с.

2. Гульпенко, К.В. Взаимосвязь развития учета и личности бухгалтера / К.В. Гульпенко, Е.А. Смирнова // Проблемы современной экономики. – 2011. – № 2. – С. 128–132.

3. Ефимова, Ю.С. Факторы, влияющие на психологический портрет бухгалтера в современной экономике / Ю.С. Ефимова, Л.Г. Егорова // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. LVII междунар. науч.-практ. конференции. - № 1(55). – Новосибирск: СибАК, 2016.

4. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие / Е.А. Климов. – Москва: МГУ, 1995. – 224 с.

5. Кодекс этики профессиональных бухгалтеров – членов НП «ИПБ России»: утверждено решением Президентского совета НП «Институт профессиональных бухгалтеров и аудиторов России» (протокол № 12/12 от «12» декабря 2012 г.).

6. Кузнецова, Д.С. Трудовая мотивация в структуре личности бухгалтера / Д.С. Кузнецова // Молодой ученый. – 2014. – №11.1. – С. 43-48. – URL https://moluch.ru/archive/70/12028/

7. Кутузова, Е.Е. Психология совместимости сотрудников бухгалтерии / Е.Е. Кутузова // Бухгалтерский учет. – 2002. № 1. – с. 76 – 77. [с.77].

8. Логинова, Н.А. Профессиональные качества бухгалтера. // Бухгалтерский учет. – 2009. – № 2. – С. 70-73.

9. Соколов, Я.В. Бухгалтерский учет – веселая наука: сборник статей / Я.В. Соколов. – Москва: 1С-Паблишинг, 2011. – 638с.

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Бартули Е.Н.
(инструктор по физической культуре, МБОУ «Гимназия 1», корпус 2, Бийск, Россия)
Юношева И.В.
(воспитатель, МБОУ «Гимназия 1», корпус 2, Бийск, Россия)

Патриотическое воспитание в процессе физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме патриотического воспитания дошкольников. В ней отражены основные направления патриотического воспитания на примере организации и проведении физкультурно-оздоровительной работы дошкольного учреждения.

Ключевые слова: Патриотическое воспитание, физическая культура, спортивные праздники и развлечения, двигательные навыки и умения, физические качества.

Патриотическое воспитание – одна из актуальных проблем, которая должна решаться сегодня всеми нами, кто имеет отношение к детям. В решении этой проблемы немаловажную роль играет физическая культура, как неотъемлемая часть воспитательного процесса по формированию патриотизма, чувства гордости за свою Родину, страну. Чувство любви к Родине, стране, семье, к природе формируется с учетом возрастных особенностей при овладении двигательными навыками и умениями и развитии физических качеств через организацию специально разработанных физкультурных сюжетных занятий, подвижных игр, игровых упражнений и игр-эстафет, спортивных праздников и развлечений, совместных спортивных мероприятий с родителями по данному направлению.

Патриотическое воспитание условно можно разделить на следующие направления:

1. Любовь к природе.

Это направление включает в себя следующие задачи: формирование бережного отношения к природе, к животным, птицам; воспитание уважения к труду людей своей страны.

Любовь к природе и ко всему живому закладывается с раннего возраста. Поэтому работа в данном направлению начинается со второй младшей группы, где основными средствами физической культуры для реализации этих задач являются подвижные игры и игровые упражнения по теме направления («Зайка серенький», «Наседка и цыплята», «У медведя во бору», «Котята и щенята», «Солнышко и дождик», «День и ночь», «Перелет птиц» и др.). Эти игры строятся на основе опыта детей, представлений, знаний об окружающей жизни, явлениях природы, повадках животных и птиц. В таких играх формируется чувство сопереживания и взаимовыручки. Например, использование подвижной игры позволило сформировать представление о том, что всем нужна защита и поддержка, особенно тем, кто попал в беду. От курочки-наседки

дети почувствовали защиту и поддержку родителя, которая необходима каждому малышу.

В старшем возрасте наиболее эффективно проведение игр-эстафет, спортивных праздников и развлечений («На поиски Осени», «Зимние забавы и развлечения», «Веселое путешествие», «Весеннее пробуждение», «Игры летом»).

При проведении спортивного развлечения «На поиски Осени» дети были объединены общей целью – найти Осень. Благодаря поддержке, оказываемой друг другу, групповой сплоченности, действуя в команде, дети преодолели все препятствия, встречавшиеся на их пути.

Игра-эстафета «Посади картофель» помогала формировать представление о труде и воспитывать уважение к труду людей при сборе и посадке урожая.

2. Любовь к семье, почитание и уважение старшего поколения.

Семья – неисчерпаемый источник патриотического воспитания. Ведь чувство любви к Родине вырастает из любви к близким людям, к семье.

Главная задача: углублять представления детей о семье, её истории, семейных традициях, почитание и уважение старших, а также о традициях и культуре русского народа.

Для реализации задач данного направления привлекаем родителей. Организуем в дошкольном учреждении совместные детско-родительские спортивные мероприятия («Игры бабушек и дедушек», «Мамины помощники», «Папа, мама, я – спортивная семья», «Эх, Масленица», «День здоровья», «Кросс Нации», «День народного единства»). В процессе их организации и проведения совершенствуются физические, нравственные качества личности ребёнка, укрепляются дружеские взаимоотношения со сверстниками, родителями, связь между поколениями, повышается командный дух.

Спортивное мероприятие «Папа, мама, я - спортивная семья» способствовало установлению теплых, доверительных отношений между членами семьи. В процессе подготовки они вовлекались в общее дело, учились действовать сообща, во время прохождения эстафет и игровых упражнений они сопереживали, подбадривали, направляли друг друга.

Также было привлечено и более старшее поколение, которое отлично продемонстрировало свой положительный пример в соблюдении здорового образа жизни при проведении традиционных дней здоровья и во время тематического досуга «Игры бабушек и дедушек». Дети были приятно удивлены, что у бабушек и дедушек есть довольно интересные игры, в которые захотелось сыграть еще не один раз. Тем самым мы добились формирования одной из задач этого направления, а именно почитание и уважение старшего поколения дошкольниками.

Для знакомства и более расширенного представления о традициях и культуре русского народа были проведены такие мероприятия как, «Эх, Масленица» - народные гуляния и спортивный праздник «Я, ты, он, она…», посвященный Дню народного единства. Данные мероприятия были разработаны на основе русских народных игр, а последнее включало в себя игры разных народов России, так как наша страна многонациональная. Это сыграло роль в формировании чувства взаимопомощи и единения, как одной из составляющих патриотического воспитания.

3. Любовь к Родине, стране, родному краю.

Любить Родину – значит, прежде всего, знать свою страну (родной край, город), гордиться ею, её армией, людьми труда и науки, болеть за выступления наших спортсменов. Исходя из этого, основной задачей направления является формирование положительного отношения к стране, к российской армии, к родному краю; воспитание чувства гордости за российский спорт, деятелей труда и науки.

Олимпийские игры объединяют спортсменов различных стран мира в честных и равноправных соревнованиях независимо от возраста, пола, цвета кожи, религиозных и политических взглядов, а также людей с ограниченными возможностями. Поэтому, в рамках работы по этому направлению нами были разработаны спортивные развлечения, посвященные зимним и летним Олимпийским играм. В ходе мероприятий дети познакомились с различными видами спорта, с историей спорта и Олимпийских игр, с лучшими спортсменами, представляющими нашу страну на Олимпийских играх. Участие в состязаниях не только позволило сформировать у дошкольников чувство толерантности, коллективизма, взаимопомощи, чувство переживания за товарищей, но и способствовало формированию межличностных отношений, что является неотъемлемой частью патриотического воспитания.

Формирование у воспитанников активного положительного отношения к защитникам нашей Родины, к российской армии проходило через организацию специально разработанных спортивных праздников ко Дню защитника Отечества «Ты морячка, я моряк» и «Вечный огонь» ко Дню победы. В ходе мероприятий были созданы условия для выполнения физических упражнений, направленных на преодоление трудностей физического характера и развитие у детей физических качеств, присущих российскому солдату. Героизм, мужество, стойкость, терпение, готовность совершать подвиги во имя Родины – эти черты настоящего воина вызывают у детей желание быть такими же, как российский солдат: смелым, сильным, выносливым, ловким.

В рамках тематических занятий, посвященных космосу, была разработана картотека «космических» игр и игровых упражнений («Космонавты», «Выше ноги от Земли», «Полет в космос», «Летящая комета» и др.), которые позволили реализовать не только задачи по физической культуре, но и воспитать чувство гордости за освоение космического пространства нашими соотечественниками.

Перечисленные мероприятия также являются хорошим средством для формирования двигательных навыков и умений, способствуют воспитанию дисциплинированности, ответственности, стремлению выполнить задание не только быстро, но и правильно; развивают навыки пространственной ориентировки, глазомер, ловкость, быстроту реакции; содействуют воспитанию внимания, находчивости и других качеств, которые необходимы для физически здоровой личности.

Таким образом, благодаря систематической, целенаправленной работе по патриотическому воспитанию в процессе физкультурно-оздоровительных мероприятий с дошкольниками, закладывались предпосылки к приобщению детей к тому, что поможет им стать людьми, с активной жизненной позицией; чувствующими причастность к родному краю, его истории, традициям; уважающими Отечество; испытывающими гордость за достижения своего народа; любящими свою семью. Такие дети смогут стать настоящими патриотами своей Родины, а в этом и есть главная суть патриотического воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. *Александрова, Е.Ю.* Система патриотического воспитания в ДОУ / Е.Ю. Александрова. – Волгоград: Учитель, 2007. – 203 с.

2. *Алёшина, Н.В.* Патриотическое воспитание дошкольников: методическое пособие. – Москва: ЦГЛ, 2004. – 252 с.

3. *Андреева, Н.Ф.* Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Н.Ф. Андреева // Управление ДОУ. – 2005. - №1. – С. 16-26.

4. *Леонтьева, Т.Н.* Физическая культура и спорт как инструмент патриотического воспитания / Т.Н. Леонтьева // Дополнительное образование и воспитание. – 2014. – №1. – С. 36-39.

Бердникова М.С.
(воспитатель, МБДОУ ЦРР – Детский сад №31, г. Яровое, Россия)

Обучение дошкольников описательным рассказам в дидактических играх

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема обучения дошкольников описательным рассказам в дидактических играх.

Ключевые слова: обучение, дошкольники, описательные рассказы, дидактические игры.

Дидактическая игра – это одна из форм обучаемого воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, игра реализует обучающую (которую преследует педагог) и игровую (ради которой действует ребенок) цели [3].

Актуальность работы заключается в том, что дидактическая игра учит составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; учит связно рассказывать по предложенному педагогом или коллективно составленному плану.[1]

Использование дидактических игр и упражнений в развитии детей дошкольного возраста отмечал К.Д. Ушинский и рекомендовал стараться делать занятия более занимательными, так как это одна из основных задач обучения и воспитания детей [12].

Обучение дошкольников описательным рассказам – это первая ступень в формировании навыков связной монологической речи [4]. Занятия с игрушками были разработаны Е. И. Тихеевой. Более поздние исследования и методические разработки (А. М. Бородич, Э. П. Короткова, О. И. Соловьева, Н. А. Орланова) внесли уточнения в методику обучения, сохранив суть прежней системы.

В детских садах дошкольников учат следующим видам описательных рассказов: описанию игрушек и натуральных предметов; описанию картин.

Обучение детей каждому виду описания имеет свои особенности.

Дети описывают то, что воспринимают в настоящий момент. Видимый предмет точно определяет собой содержание будущего рассказа. Его наглядно воспринимаемые качества облегчают подбор соответствующего словаря, сочетания слов во фразе, форм согласования между собой разных частей речи.

Объектами описания могут быть любимые игрушки, домашние животные, животные уголка природы, новогодняя елка, костюмы персонажей детских праздников и т.д. Показ объекта должен сопровождаться точной и эмоционально-яркой словесной характеристикой его качеств, особенностей, действий. Описание игрушек может проводиться в виде дидактической игры.

Во 2-ой младшей группе занятиям по описанию игрушек, предметов могут проходить в виде дидактических игр («Чудесный мешочек», «Кто это?», «Что ты нашел»?) предшествовать занятия по их рассматриванию. Когда дети научаться отвечать на вопросы, им предлагают повторить описание воспитателя. Описание во 2-ой младшей группе может состоять из 2-3 предложений. Следующий этап – при

повторном рассказывании воспитателя дети договаривают незаконченные им фразы (совместное составление описания).

Со средней группы начинается целенаправленная работа по обучению описаний игрушек и предметов. Наиболее эффективным приемом обучения является образец, который дается на каждом занятии. Во второй половине года дети начинают составлять рассказы по вопросному плану воспитателя. Воспитатель задает вопросы в определенном порядке. Сначала план состоит из 2-3 вопросов. Постепенно план усложняется. Дети запоминают порядок описания. Рекомендуются короткие (4-5 мин.) игры-инсценировки с игрушками.

Эффективным при обучении детей является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных предметов. Цель этих игр, следуя образцу, дать описание другого объекта. После того, как дети научатся составлять описательные рассказы про одну игрушку, можно проводить подобные занятия с двумя предметами. В старшем дошкольном возрасте обучение рассказыванию о предметах (игрушках), явлениях целесообразно осуществлять с помощью дидактических игр: «Мастерская игрушек». Ребенок, придя заказать игрушку, должен подробно описать мастеру, какую игрушку он хочет заказать. Воспитатель поясняет: «Сначала надо рассказать из какого материала ее сшить, где и какую использовать отделку, определить размер, описать, как игрушка должна выглядеть (веселая, хитрая, грустная и т.д.)

В старшем возрасте занятия по описанию предметов могут проходить в виде занятий-выставок. Тематика таких занятий разнообразна: «Автомобили», «Транспортные средства», «Хохломские изделия», «Дымковская игрушка».

Эффективен в старшем возрасте прием составления писем (заболевшему другу; воспитателю, уехавшему в отпуск; друзьям из другого города). В письме дети рассказывают о любимых игрушках, о поделках из природного материала, о животных или птицах, живущих в природном уголке и т.д. В старшем возрасте проводится работа с моделями, которые помогают детям определить последовательность (план) при составлении описания.

Обучение дошкольников описательным рассказам в дидактических играх – это первая ступень в формировании навыков связной монологической речи. Обучение описанию оказывает разностороннее влияние на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствует активизации зрительного, слухового и тактильного восприятия, памяти, воображения.

Литература

1. *Алексеева, М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 1998. – 400 с.

2. Бондаренко, А.К. Словесные игры в детском саду. – Москва: Просвещение, 1974.

3. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду. – Москва: «Просвещение», 1991.

4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: учеб.пособие для студ. пед. ин-тов. - Москва: Просвещение, 1981. - 255 с.

5. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 62-76.

6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. Очерк: кн. для учителя. /3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

7. Ворошнина, Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию : Автореф. дис. на соиск. учен.степени

канд. пед. наук: (13.00.01) / АПН СССР. НИИ дошкол. воспитания. Москва : [б. и.], 1978. – 20 с.

8. Минеева, Ю.В., Салихова, З., Левшина, Н.И. Инновационные формы работы по речевому развитию у дошкольников // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-2. С. 35-37.

9. Удальцова, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Мн.: Издательство «Народнаяасвета», 1976.

10. Ушакова, О.С. Занятия по развитию речи в детском саду. / О.С. Ушакова. – М.: Просвещение, 1993. – 271 с.

11. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004 — 288 с.12.

12. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения **:** В 2 т. Т. 1 / Под ред. А. И. Пискунова. - М., 1974.

13. Сохин, Ф.А., Ушакова, О.С., Арушанова, А.Г. Занятия по развитию речи в детском саду./О.С. Ушакова. – М.: Просвещение, 1993. – 271 с.

14. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста./ Ф.А. Сохин. – Просвещение, 1984. – 225 с.

15. Ушакова, О.С. Работа по развитию связной речи [Текст] / О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание. − 1984. − № 10. − С. 9−14.

Ботова З.Л.
(воспитатель, КГБУЗ «Дом ребенка специализированный», Бийск, Россия)

Развитие основ изобразительной деятельности у детей третьего года жизни в условиях Дома ребенка

Аннотация. В статье представлен опыт работы по обучению основам изобразительной деятельности детей третьего года жизни. Материал будет интересен воспитателям детских садов и Домов ребенка.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, младший дошкольный возраст.

Занятие рисованием – одно из самых больших удовольствий для ребёнка. Оно приносит малышу много радости. Рисуя, ребёнок отражает не только то, что видит вокруг, но и проявляет собственную фантазию. А поскольку изобразительная деятельность является источником хорошего настроения, следует поддерживать и развивать интерес ребёнка к творчеству.

В изобразительной деятельности идёт интенсивное познавательное развитие. У ребёнка раннего возраста уже формируются первые сенсорные ориентировки в цвете, форме, величине, фактуре предметов, развивается способность всматриваться, вслушиваться, анализировать предметы, явления, видеть в них общее и отличительное, быть внимательным. Идёт первоначальное освоение орудийных действий с изобразительным материалом. Эти действия имеют ярко выраженную сенсорную основу: темп, размах, ритм, направление движений, ощущение характера изобразительного материала – всё это требует ещё и координации в работе зрительных и двигательных анализаторов. Изображая простейшие предметы и явления, ребёнок познаёт их, у него формируются первые представления.

Для детей, проживающих в условиях Дома ребенка, характерна задержка овладения навыками изобразительной деятельности по сравнению с детьми, воспитывающимися в семьях. В связи с недоразвитием общей и мелкой моторики, некоторые дети длительное время не могут удерживать в руках карандаш, кисть и пользоваться ими во время выполнения заданий, рисовать мазки, проводить линии и т.д.

Работая над развитием основ изодеятельности с детьми третьего года жизни, проведя диагностическое обследование, опираясь на показатели оптимального хода развития детей от 1 до 3 лет, разработанные К.Л. Печорой, обратила внимание на то, что темпы овладения детьми этими навыками неодинаковы: одним нужно немного времени, чтобы выполнить задание, а другие же длительное время учатся, пробуют, стараются. В связи с этим, я поставила перед собой следующие цели и задачи.

Цель: Создать психолого-педагогические условия для овладения навыками изобразительной деятельности посредством игры детьми третьего года жизни.

Задачи:

Учить держать карандаш и кисть свободно (карандаш – тремя пальцами выше отточенного конца, кисть – чуть выше железного наконечника); набирать краску на кисть, макая её ворсом в баночку; снимать лишнюю краску, прикасаясь ворсом к краю баночки; промывать кисть после рисования и осушать, легко прижимая к салфетке.

Учить рисовать разные линии (длинные, короткие, вертикальные, горизонтальные, наклонные), пересекать их, уподобляя предметам: ленточкам, платочкам, дорожкам, ручейкам, сосулькам, заборчику и др.

Подводить детей к изображению знакомых предметов, предоставляя свободу выбора содержания изображения.

Развивать восприятие детей, обогащать сенсорный опыт путём выделения формы предметов, обведения их по контуру поочерёдно, то одной, то другой рукой; умение различать цвета карандашей, фломастеров, правильно называть их.

Развивать эстетическое восприятие окружающих предметов. Побуждать их задумываться над тем, что они нарисовали, на что это похоже.

Воспитывать бережное отношение к рабочим материалам, правильно их использовать. Вызывать чувство радости от штрихов и линий, которые дети нарисовали сами, чувство радости от совместной деятельности.

Взяв за основу образовательную программу дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Веракса, М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой, разработала рабочую программу по развитию основ изодеятельности у детей третьего года жизни.

Для того чтобы у детей возникло желание выполнять учебное задание по изобразительной деятельности, использую различные приемы:

– чтение стишков, песенок, потешек – важный методический приём. Он повышает положительное эмоциональное отношение детей к занятию, побуждает рисовать самые разнообразные предметы, окружающие и привлекающие внимание в процессе игр;
– включение в каждое занятие игрового персонажа;
– наблюдение на прогулках;
– рассматривание, обведение руками по контуру предмета.

Постепенно, обращая внимание детей на рисунок, учу находить сходство получившихся на бумаге штрихов и линий с окружающими предметами.

Для успешного овладения рисованием развиваю сенсорные основы изобразительной деятельности: восприятие предметов различного цвета, формы.

Просмотр всех рисунков в конце занятия воспитывает у детей интерес к результатам сверстников, собственной деятельности. Исходя из того, что игра помогает поднять уровень заинтересованности и активности на занятиях, включаю ее в каждое занятие. Анализ работ идет от лица игрового персонажа.

Занятия провожу с учетом возрастных особенностей детей, учитываю их индивидуальное развитие: физическое и психическое состояние. Практикую на занятиях не только индивидуальное выполнение задания, но и коллективное. Постепенно малыш учится рассказывать об увиденном и поразившем его явлении языком красок, линий, словами. Моя ответная положительная эмоциональная реакция поддерживает у ребёнка стремление больше видеть, узнавать, искать ещё более понятный и выразительный язык линий, красок, форм. Таким образом, стимулирую развитие творчества ребёнка.

Процесс обучения изобразительной деятельности строю на взаимодействии ребёнка с педагогом и детьми. В результате такого взаимодействия выстраиваются отношения, формируется личность человека. В изобразительной деятельности возможно успешное развитие таких качеств личности как самостоятельность, инициативность, коммуникативность, а также способность подчинять своё поведение элементарным правилам – как прообраз будущей саморегуляции, самоуправления.

Таким образом, изобразительная деятельность важна не столько для овладения умением рисовать, сколько для общего психического и личностного развития ребёнка.

Разработанная мною программа направлена на развитие у ребёнка любви к прекрасному, обогащению его духовного мира, развитие воображения, эстетического отношения к окружающей действительности, приобщение к искусству как неотъемлемой части духовной и материальной культуры, эстетического средства формирования и развития личности ребёнка.

Большое внимание уделяю различным техникам работы детей с красками: рисование пальцами, рисование штампом, рисование кисточкой, ватными палочками. Систему занятий построила с учётом принципов последовательности и системности в формировании знаний, умений и навыков.

Программа предполагает проведение одного занятия в неделю, в первую половину дня. Продолжительность занятий составляет 10- 15 мину. Над развитием изобразительных навыков работаю не только на занятиях, но и в любое свободное время по желанию ребенка. Для этого мною создан в группе центр изодеятельности, где дети по своему желанию могут рисовать карандашами, фломастерами, красками на бумаге, мелом на доске, пользоваться раскрасками. На прогулке в летнее время используются специальные палочки для рисования на мокром песке, для рисования на асфальте и доске – мел. Использую природный материал - дети с удовольствием раскрашивают шишки, камушки. В зимнее время дети рисуют на снегу палочками или цветной водой.

В результате проведения комплексной работы видна положительная динамика развития детей. Они становятся более общительными, отзывчивыми и эмоциональными. Также малыши овладевают основами изодеятельности, приобретают навыки правильно держать карандаш, кисть и пользоваться ими, проводить мазки горизонтальные, вертикальные, пересекающиеся, округлые линии, короткие и длинные, изображают предметы и явления окружающей действительности.

В результате целенаправленной и систематической работы на занятиях и в повседневной жизни добилась положительных результатов в работе по данной теме. Дети к концу года могут удерживать в руках карандаш, кисть и пользоваться ими во время выполнения заданий, рисовать мазки, проводить линии, понимают речь,

отвечают на вопросы воспитателя. В результате этого развивается речь и мышление, дети становятся эмоциональными и коммуникабельными.

Литература

1. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа. Т.С. Комарова Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2-7 лет. – Москва: Мозаика-синтез, 2017.

2. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Первая младшая группа. Учебно-методическое пособие. – Москва: Цветной мир, 2016.

3. Фатеева, А.А. Рисуем без кисточки. – Ярославль: Академия развития, 2009.

4. Примерное комплексно-тематическое планирование к программе «От рождения до года». Младшая группа. Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: Мозаика-синтез, 2016.

5. Теплюк, С.Н. Занятия на прогулке с детьми младшего дошкольного возраста. – Москва: Владос, 2001.

6. Винникова, Г.И. Занятия с детьми 2-3 лет. Развитие речи, изобразительная деятельность, художественная литература.- 2-е изд., доп. – Москва: Сфера, 2017.

Бочарова А.А.
(воспитатель, МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия)

Развитие эстетических чувств детей старшего дошкольного возраста посредством художественной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания эстетических чувств. Одним из средств эстетического воспитания детей является художественная деятельность, которая способствует воспитанию чувства прекрасного, умения замечать красивое в явлениях природы, жизни общества, в произведениях искусства, формированию потребности отразить увиденное в рисунке, лепке, аппликации, музыке, слове.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, изобразительное искусство, эстетическое чувство, художественно-эстетическая среда.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к образовательным областям относится область «Художественно-эстетическое развитие», которая предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажем художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

В настоящее время проблема развития эстетических чувств актуальна в практике дошкольного воспитания. В ходе работы поставили перед собой следующие цели и задачи:

Цель – создание для развитии эстетических чувств старших дошкольников через посредством художественной деятельности.

Задачи:

1. Изучить методическую литературу по развитию эстетических чувств старших дошкольников посредством художественной деятельности.
2. Выявить уровень развития эстетических чувств старших дошкольников.
3. Разработать серию мероприятий по художественной деятельности и экспериментально проверить их эффективность в развитии эстетических чувств старших дошкольников.

Изучив методическую литературу, свою работу начали с изучения уровня развития эстетических чувств старших дошкольников. Провели беседу по рассматриванию картины с детьми, направленную на изучение характера представлений о красоте. Были заданы детям следующие вопросы:

1. Что изображено на картине?
2. Какие чувства возникают у тебя, когда ты ее рассматриваешь?
3. Что тебя встревожило в этой картине? Расскажи.
4. Что заставило тебя радоваться?
5. А тебе захотелось нарисовать какую-либо картину? Что бы ты хотел нарисовать?

Установили критерии оценки уровня эстетических чувств старших дошкольников. С детьми рассматривали картину. В ходе рассмотрения выявили представления о красоте. Полученные результаты были дифференцированы по уровням развития эстетических чувств. Данные протоколов подвергались количественной и качественной обработке. Было выделено также три условных уровня развития эстетических чувств старших дошкольников.

Условно низкий уровень. Ребенок проявляет слабый интерес к репродукции картины, неохотно вступает в беседу; затрудняется аргументировать выбор своего ответа - 33% детей.

Условно средний уровень. Ребенок проявляет интерес к репродукции картины, вступает в беседу с педагогом, есть желание поделиться своими чувствами с ним - 53% детей.

Условно высокий уровень. Ребенок эмоционально реагирует, словесно выражает свое отношение к картине - 13 % детей.

Была проведена работа по развитию эстетических чувств старших дошкольников посредством художественной деятельности. Разработали план работы, в который были включены занятия по художественной деятельности, включающие изобразительную, художественно-речевую, музыкальную деятельность. Например, были проведены занятия по рисованию «Утро в сосновом бору», «Сегодня мы – волшебники», по лепке «В зимнем лесу», развлечение «День народного единства» и др.

На занятии «Утро в сосновом бору» во время занятия была проведена беседа по картине. После чего детям предлагалось закрыть глаза и представить картину того, о чем педагог рассказывал. Дети высказали свое мнение, какие чувство у них возникали при рассмотрении картины и на заключительном этапе занятия дети нарисовали свое утро. На занятии «Украсим теремок для зверей» детям было предложено помочь игрушкам: лягушке, медведю, мышке. Дети с удовольствием брались за дело, при этом старались выразить свое отношение, чувства, поделиться переживаниями. На занятии «В зимнем лесу» во время занятие детям было предложено отгадать загадки про птиц. 1. Птичка-невеличка в сером армячишке по дворам шныряет, крохи собирает (Воробей). 2. Плотник острым долотом строит дом с одним окном (Дятел). 3. Красногрудый, чернокрылый, любит зёрнышки клевать, с первым снегом на рябине он появится опять (Снегирь).

После прочтения стихотворения Ф. Тютчева «Чародейкою зимою» задавались вопросы: «Какое настроение передавалось в стихотворении?», «А какой показан лес?». Побеседовали с детьми о том, каких птиц называют зимующими, чем они питаются, прослушивали записи голосов птиц и в конце занятия дети выбрали зимующих птиц, вылепили их и поместили в хоровод.

На последнем этапе было так же проведено рассматривание картины, направленное на изучение характера представления о красоте. Проанализировали результаты работы. Было выявлено, что у детей, уровень эстетических чувств повысился и стал составлять низкий – 7%, средний остался неизменным – 53%, и высокий стал 40%.

Таким образом, можно сделать вывод, что эстетические чувства детей старшего дошкольного возраста развиваются в процессе организации и проведения художественной деятельности. В ходе проведения занятий, на прогулке, при проведении режимных процессов было отмечено, что дети стали проявлять эмоциональное отношение к предметам, явлениям окружающей жизни; в речи детей появилось больше прилагательных, они стали проявлять инициативу по созданию прекрасного, делиться своими чувствами с другими детьми и воспитателем. Дети вступали в беседу с рассмотрением картин, быстро могли дать определение понятию «безобразное».

Литература

1. *Доронова, Т.* Развитие эстетического восприятия у дошкольников [Текст] / *Т. Доронова.* // Дошкольное воспитание. – 2009. – №4. – С. 25-30.

2. Дошкольная педагогика [Текст] / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. В 2 ч. – Москва: Просвещение, 1988. – 256 с.

3. *Брыкина, Е.* Содержание и методика проведения занятий по эстетическому воспитанию дошкольников [Текст] / Е. Брыкина // Дошкольное воспитание. – 2005. – №6. – С. 5-10.

4. *Елизарова, Е.* Декоративно-прикладное искусство – детям [Текст] Е. Елизарова, Т. Кузьмина, Н. Федорченко // Дошкольное воспитание. – 2007. – №3. – С. 21-24.

5. *Индисова, Н.* Детский сад с уклоном художественно-эстетического воспитания [Текст] Н. Индисова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №6. – С. 14-17.

6. *Комарова, Т.С.* Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество [Текст] : монография / Т.С. Комарова. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.

7. *Соломенникова, О.* Ознакомление детей с народным декоративно-прикладным искусством [Текст] / О. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №9. – С. 42-46.

8. *Хасанова, М.* Дошкольник в мире художественно-эстетической культуры [Текст] / М. Хасанова, И. Видт // Дошкольное воспитание. – 2009. – №2. – С. 51-54.

Волик М.С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Гигиена голоса

Аннотация. В статье рассматривается проблемы гигиены голоса у детей дошкольного возраста, вызывающих неполадки в голосовом аппарате.

Ключевые слова: гигиена голоса, исследование голоса, правильное дыхание, голосовой аппарат, голос ларингоэктомированных, тембральная окраска голоса

Голос – любая совокупность звуков, образуемая голосовым аппаратом человека (крик, плач, смех, речь, пение).

Голосовой аппарат – комплекс органов и систем, принимающих участие в голосообразовании.

Механизм голосообразования центрально обусловлен, т. е. в коре головного мозга находится центр вокализации, но для образования голоса необходима струя воздуха, без которой колебания голосовых складок беззвучно. Голосовой аппарат имеет три периферических отдела, взаимосвязанных между собой и регулируемых корой головного мозга: органы дыхания (легкие, бронхи, трахея), гортань с голосовыми складками (в гортани образуется слабый первичный тон голоса), надставная труба (полость рта, носа, глотки, придаточные пазухи носа). В надставной трубе голос усиливается и приобретает дополнительную окраску.

Для характеристики голоса крайне важны резонаторы.

Резонатор – полое тело, заполненное воздухом, имеющее выходные отверстия. Стенки резонатора колеблются, накладывая обертоны и усиливая звук. Чем больше резонатор, тем ниже тон голоса. Самый большой резонатор - грудная клетка.

Голос каждого человека индивидуален.

Звуки голоса характеризуются по силе, тембру, высоте.

Высота определяется частотой колебаний звучащего тела (голосовые складки) в секунду. Чем чаще колебания, тем выше звук.

Тембр – сложное качество звука. Его составляют: основной тон (колебания поверхностей голосовых складок), который обуславливает высоту звучания и обертоны.

Сила звука (субъективно воспринимается как громкость) зависит от амплитуды колебаний голосовых складок. Чем больше амплитуда, тем громче звук.

При нормальном функционировании все три характеристики должны быть определенные.

У детей характеристики голоса существенно отличаются от взрослых. Их голос слабее по силе, так как голосовые складки детей колеблются не всей поверхностью, а краями, т. е. с меньшей амплитудой. Голосовые складки детей короче, чем у взрослых, следовательно, детский голос выше. Система резонаторов у детей не так развита, следовательно, тембральная окраска голоса слабая. Голосовая функция созревает в течение длительного периода и претерпевает изменения на протяжении всей жизни. Характеристики голоса выражено зависят от деятельности желез внутренней секреции (гипофиз, щитовидная железа и половые железы).

Возрастные изменения голоса: происходят, как правило, в 12-15 лет. Возрастная мутация обусловлена изменениями гортани (увеличивается в размере у мужчин в 1,5-2

раза, у женщин на 1/3). Голосовые складки увеличиваются в размере по всем параметрам (длина, ширина, толщина), начинают колебаться всей массой. Увеличивается корень языка. Голос не успевает приспособиться к быстрым анатомическим изменениям и звучит неустойчиво. Голос мальчиков понижается на октаву, у девочек – на 1-2 тона. Причинами изменения голоса в период мутации являются нарушения координации функций наружных и внутренних мышц гортани и отсутствие согласованности между дыханием и фонацией.

Болезни голосового аппарата, связанные с нарушения голосовой функции, имеют различные причины.

Наиболее часто причиной нарушения функций голосового аппарата являются острые воспалительные заболевания верхних дыхательных путей, ангины (тонзиллит), острый насморк (ринит), воспаление глотки (фарингит), гортани (ларингит), трахеи (трахеит) и бронхов (бронхит). Речевые нагрузки и пение следует в этом случае прекратить до выздоровления. Для профилактики воспалительных заболеваний верхних дыхательных путей следует избегать переохлаждения и закаливать организм.

К заболеваниям, связанным с повышенной профессиональной нагрузкой на голос, относятся певческие узелки. Они бывают острыми и хроническими, застарелыми. Причина их появления – повышенная нагрузка на голосовой аппарат, неправильное форсированное пение. Острые узелки при обеспечении голосового покоя обычно самопроизвольно рассасываются. Застарелые узелки, как правило, удаляются оперативным путем. Появление на связках узелков может привести к изменению тембра голоса (появляется охриплость), уменьшению его диапазона. Во избежание повторного их возникновения целесообразно не допускать перегрузок голосового аппарата.

К заболеваниям, связанным с повышенной эксплуатацией голоса, также относится кровоизлияние в голосовую складку. Оно наступает при резком напряжении (крик, форсирование). Голос сразу «садится», и голосообразование становится невозможным. При абсолютном голосовом покое кровоизлияние постепенно рассасывается и может пройти бесследно.

Дисфония – расстройство голосообразования, протекающее либо в форме ослабления деятельности голосовых складок (несмыкание), либо в спазматической форме (пересмыкание, спазмы). Как правило, это результат перенапряжения нервной системы, усиленной голосовой деятельности, часто протекающей на фоне какой-нибудь инфекции.

Голосовой аппарат чутко реагирует на любые негативные изменения в общем состоянии организма. Психическая перегрузка, переутомление голосового аппарата, злоупотребление верхними звуками, криком, болезнь могут стать причиной заболеваний голоса.

Созревание голоса охватывает длительный период жизни человека: с рождения до периода его зрелости. За это время голос претерпевает влияние самых разнообразных вредностей.

При многократном и длительном влиянии они могут приводить к более или менее стойким нарушениям голоса.

Родители, воспитатели детских садов, учителя школ, пионервожатые и даже детские врачи очень мало знают о необходимости охраны детского голоса и часто бывают виновниками возникновения его нарушений.

Вот несколько примеров. Некоторые матери спокойно относятся к крику новорожденного младенца, основываясь на предрассудке, что крик чуть ли не необходим для развития голоса; учителя требуют от учащихся громких ответов в

шумном классе, при этом не считаются с тем, что ученик говорит тихим хриплым голосом после только что перенесенного гриппа; репертуар детских песен часто подбирается без соответствия диапазону среднего детского голоса, воспитатель или пионервожатый, для того чтобы организовать ребят, запевает песню, несмотря на мороз или сильный ветер, – ее подхватывают разгоряченные быстрым шагом ребята.

Многие педагоги после нескольких лет работы говорят сиплыми голосами и жалуются на то, что сорвали голос, так как вынуждены ежедневно говорить громко по нескольку часов подряд.

Термины, употребляемые как названия нарушений голоса, немногочисленны: это афония (полное отсутствие голоса), дисфония (расстройство голоса), фонастения (повышенная утомляемость голоса и связанные с нею снижение силы голоса и хрипота при отсутствии сколько-нибудь значительной органики), гнусавый голос и голос ларингоэктомированных.

Гигиена голоса неразрывно связана с режимом жизни и общегигиеническими правилами. Под гигиеной голоса понимают соблюдение человеком определенных правил поведения, обеспечивающих сохранение здоровья голосового аппарата.

Гигиена голоса это область науки, которая помимо чисто медицинских лечебных функций голосового аппарата занимается:

1) изучением причин, вызывающих неполадки в голосовом аппарате, особенно при его профессиональном использовании;

2) выявлением возможностей избежать голосовые расстройства и заболевания. Это делается с помощью детального анализа жизненных ситуаций, после которых или при которых возникают расстройства голосового аппарата;

3) изучением физических возможностей человеческого организма;

4) составлением и формулированием законов, правил, норм профессионального голосового поведения и режима, соблюдение которых обеспечивает человеку здоровый аппарат.

Литература

1. *Ахутина, Т.В,* Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т.А. Фотекова. - М.: Юрайт, 2019. - 157 с.

2. *Бермус, А.Г.* Практическая педагогика. Учебное пособие. / А.Г. Бермус. - М.: Юрайт, 2020. - 128 с.

3. *Волкова, Л.С.* Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 680 с.

4. *Волкова, Л.С.* Логопедия. [Текст]: учебник для студентов / Л. С. Волковой. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 680с.

Воробьева А.А.
(воспитатель, МБОУ«СОШ № 1», Бийск, Россия)
Пастухова С.В.
(воспитатель, МБОУ«СОШ № 1», Бийск, Россия)

Рука – это инструмент всех инструментов

Аннотация. В статье описывается связь между развитием мелкой моторики рук ребенка и его мышлением и речью. Показана важная роль рисования на развитие мелкой моторики. Рассмотрены различные методы и приемы рисования.

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие ребенка, рисование, техника рисования

Работу по развитию мелкой моторики рук ребёнка следует начинать с самого раннего возраста. Уже грудному младенцу можно делать пальчиковую гимнастику – массировать пальчики. Тем самым воздействуем на связанные с корой головного мозга активные точки. Во всем этом отражаются психология, внутренний мир, состояние человека. Это доказано учеными. В.А. Сухомлинский отмечал, что источники способностей и дарований детей - на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут «тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли».

Моторные центры речи в коре головного мозга человека находятся рядом с моторными центрами пальцев, поэтому, развивая речь и стимулируя моторику пальцев, мы передаем импульсы в речевые центры, что и активизирует речь.

Развивая мелкую моторику пальцев, воздействуем на внутренние органы человека. Доказано, что одним из показателей нормального физического и нервно психического развития ребёнка является развитие руки, ручных умений, или как принято говорить, мелкой моторики. По умелости детских рук специалисты на основе современных исследований делают вывод об особенностях развития центральной нервной системы и её мозга.

На руке находятся биологически активные точки нашего организма. Уровень развития речи детей находится в зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Тренируя пальцы, мы оказываем мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, что в дальнейшем сказывается на подготовке руки к письму. Развиваем мелкую моторику у дошкольников рук - развиваем и языковой аппарат.

Педагоги должны уделить внимание мелкой моторике рук у ребенка. Ведь развитие рук связано с развитием речи и мышления ребёнка.

Иногда дети не любят застегивать пуговицы или шнуровать ботинки. Это свидетельствует о том, что у малыша мелкая моторика развита недостаточно. Дело в том, что память, внимание, эмоции языковой аппарат и кончики пальцев тесно связаны между собой, ведь центры моторики языка в коре головного мозга расположены рядом с центрами движения. Если у ребенка повышенный или сниженный тонус мышц, заниматься нужно обязательно ежедневно.

Все эти упражнения приносят тройную пользу ребёнку. Кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений рук, таким образом, дошкольника подготавливают к овладению письмом, формируют у него художественный вкус.

При выполнении многих упражнений по развитию мелкой моторики все дети вначале испытывают затруднения. Но когда их проводишь регулярно и используются

разнообразные приёмы, то это становится мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребёнка. Все упражнения проводятся в игровой форме. Сложность их должна выбираться в зависимости от уровня развития тонкой моторики рук ребёнка. Необходимо и полезно использовать и упражнения для тренировки пальцев в сочетании с речью детей.

Эти игры создают благоприятный фон, обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют развитию умения слушать и понимать содержание потешек, учат улавливать ритм речи. Игры эти очень эмоциональные, их можно проводить как в детском саду, так и дома. Они увлекательны и способствуют развитию речи, творческой деятельности.

Одним из важных методов в развитии мелкой моторики являются средства изобразительного искусства.

Рисование способствует развитию зрительно-двигательной координации, совершенствуется мелкая моторика кисти и пальцев рук. Дети учатся удерживать определенное положение корпуса, рук; регулировать наклон карандаша, кисти, размах, темп движения, силу нажима; учатся слушать и запоминать задание, выполнять его по определенному плану, укладываться в отведенное время, оценивать свою работу, находить и исправлять ошибки, доводить начатое до конца, содержать в порядке рабочее место, инструменты, материалы.

Чтобы сформировать более точные и координированные зрительно-моторные реакции, преодолеть неуверенность и скованность движений руки во время работы в альбомах, используются разные виды коррекции изобразительных навыков.

В работе с детьми, используется изобразительная деятельность не только как средство художественно-творческого развития дошкольников, но и как важный путь их познавательного, нравственного, трудового воспитания, развития мелкой моторики руки. Интерес детей к работе помогают поддерживать разнообразные методы и приемы, нетрадиционные техники, придавая занятиям увлекательную форму. Доступность использования нетрадиционных техник определяется возрастными возможностями дошкольников. Малыши справляются с такими техниками, как рисование пальчиками, ладошкой, «обрывание бумаги». В старшем дошкольном возрасте дети создают художественные образы с помощью более сложных методов: «кляксографии», «монотипии» разные способы монотипии, граттаж, где рисование сочетается с аппликацией, доставляют детям большое удовольствие. Созданию детьми более выразительного художественного образа, способствует музыкальное сопровождение занятий.

Методика тычка, возможность почувствовать многоцветное изображение предметов, развивать познавательные способности, специальные умения и навыки, подготавливающие руку ребенка к письму, позволяет метод тычка. Техника рисования тычком предусматривает, чтобы гуашь была густой, а кисточка жесткой. При нанесении тычка кисточка находится в вертикальном положении, ворс расплющивается, и получается большая «пушистая» точка. В процессе закрашивания тычками нарисованные предметы приобретают форму и объем, приближенные к реальным. Рисунки, созданные методом тычка, эстетичны и понятны как самому ребенку, так и окружающим.

Рисованием по мокрой бумаге хорошо получаются различные цветы, которые радуют мам на выставке в преддверии 8 марта.

Ещё одним из интересных методов рисования является «набрызг». Хорошие результаты получаются даже у тех детей, которые вообще не умели рисовать. Для этой

работы используются: зубная щетка, акварельные и гуашевые краски, засушенные листья либо какие-то предметы: связка старых ключей, либо других предметов, имеющих характерную форму. Методика: на бумаге располагаем несколько засушенных листьев, обмакиваем кисть в густую гуашь и наносим ее на щетку. Проводим карандашом или пальцем по щетинкам, направляем брызги равномерно на лист бумаги, затем аккуратно убираем листья или предмет и видим, что остается четкий контур на фоне цветного напыления.

Результатом такой работы с детьми является то, что дети осваивают много нетрадиционных техник изобразительной деятельности, учатся самостоятельно и творчески работать с различными изобразительными материалами. Решаются задачи не только подготовки рук к письму, но и воспитания эстетического вкуса.

Таким образом, используемые методы и приемы по развитию мелкой моторики рук, могут улучшить познавательную сферу и речь детей дошкольного возраста, а значит, ее применение является достаточно эффективным.

Литература

1. *Безруких, М.В.* Леворукий ребенок в школе и дома. / М.В. Безруких. – Екатеринбург, 2001. - 300 с.

2. *Жукова, Н.С.* Логопедия. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 2000. – 320 с.

3. *Калинина, И.Л.* Учим детей, читать и писать. / И.Л. Калинина. – М.: «Флинта», 2002. - 64 с.

4. *Парамонова, Л.Г.* Как подготовить ребенка к школе. / Л.Г. Парамонова. – М.: Дельта, 1997. - 384 с.

5. *Поваляева, М.А.* Справочник логопеда. / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону, 2001. - 448 с.

6. *Сиротюк, А.Л.* Коррекция развития интеллекта дошкольника. / А.Л. Сиротюк. – М., 2002. – 48 с.

7. *Сиротюк, А.Л.* Коррекция обучения и развития дошкольников. / А.Л. Сиротюк. – М., 2002. – 80 с.

8. *Узорова, О.В.* Игры с пальчиками. / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: Издательство АСТ, 2002. – 128 с.

Галицкая Т.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Адаптации первоклассников в процессе обучения на уроках

Аннотация. В статье рассматривается адаптация первоклассников в процессе обучения на уроках. Автор статьи представил основные трудности, с которыми сталкиваются первоклассники в школе. Обозначены показатели школьной готовности детей первого класса. Отображены главные составляющие, которые влияют на социально-психологическую адаптацию в школе.

Ключевые слова: адаптация, периоды адаптации, готовность к школе, этапы адаптации.

Актуальность проблемы адаптации первоклассников в процессе обучения занимает среди выделенных направлений одну из ключевых позиций. Трудности, возникшие у детей в период адаптации, могут привести к самой неблагоприятной ее форме – дезадаптации, которая проявляется в нарушениях дисциплины, игровой и учебной деятельности и взаимоотношений со сверстниками и педагогами.

Федеральные государственные образовательные стандарты как дошкольного, так и начального школьного подчеркивают важность реализации личностно-ориентированной образовательной модели на основе ребенкоцентризма, создание в процессе обучения условий для развития и саморазвития ребенка с учетом его психофизиологических и индивидуальных особенностей; подготовки к органичному вхождению в социум; обеспечение успешной адаптации к школьному обучению [6].

Адаптация (от лат. adapto – приспособление) – одно из центральных понятий биологии, физиологии, психологии и многих других наук, изучающих живые организмы, особенно человека. Адаптационный период является серьезным испытанием для ребёнка любого возраста, который попадает в новые условия, в незнакомую обстановку, что влечет за собой как изменение поведенческих реакций, так и возможные нарушения эмоционального характера и физиологического.

Учебная адаптация – это тоже своего рода процесс, который подразумевает приспособление ребенка к новым условиям и требованиям обучения. Так, например, понятие адаптации как «процесс активного овладения социальными ролями» рассматривали Б.Г. Рубин, Ю.С. Колесников. В.А. Сластенин, В.П. Каширин дополняют данные классификации определением «психологическая адаптация», которая сейчас является важнейшим социальным критерием, позволяющим оценивать личность в сфере взаимоотношений [5].

Проблема адаптации достаточно представлена в психолого-педагогической литературе. Так, В.В. Завражнов и М.В. Чагина указывают, что в широком смысле под адаптацией понимают приспособление к внутренним и внешним условиям [3]. Школьная адаптация в обозначенном контексте рассматривается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности. При этом важно, чтобы приспособление было осуществлено ребенком без внутренних потерь, ухудшения самочувствия, настроения, снижения самооценки. Исследователи акцентируют внимание на том, что адаптация ребенка к условиям обучения в школе – довольно длительный процесс, который обусловлен изменениями в окружении младшего школьника, возникновением новой социальной роли [7].

Если адаптация – процесс приспособления и эффективного взаимодействия организма со средой, который осуществляется на биологическом, психологическом и социальном уровнях, то социально-психологическая адаптация – это интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других. По своим результатам социально-психологическая адаптация бывает разной: позитивной, негативной, по механизму осуществления добровольной и принудительной. Процесс социально-психологической адаптации состоит из несколько стадий: а) ознакомление; б) ролевая ориентация; в) самоутверждение [2].

Таким образом, адаптация первоклассников к школьному обучению рассматривается в контексте основных подходов к исследованию адаптации, которая

определяется как процесс приспособления к различным состояниям внешней среды, в ходе которого приобретаются новые качества или свойства.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить основные трудности, с которыми сталкиваются первоклассники, а соответственно и педагоги, в период адаптации:

– трудности включения в работу – низкая нормативность поведения, определенная неорганизованность;

– неумение осуществлять самоконтроль;

– затрудненное восприятие информации на слух, рассеянность зрительного восприятия;

– несоответствующая возрастным нормам способность концентрировать внимание и точность работы у отдельных учащихся;

– различные уровни сформированности мышления, восприятия, памяти: одни учащиеся демонстрируют высокие показатели, другие – низкие;

– трудности, связанные с социальной адаптацией (новые учителя, новые одноклассники).

По мнению, Л.В. Кузнецовой, социальная адаптация ребенка есть процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в этих общностях нормам и правилам [4].

Школьная готовность определяется следующими показателями [4]:

− сформированностью коммуникативных навыков общения со взрослыми и сверстниками

− достаточным уровнем сформированности познавательной активности;

− появлением в эмоционально-волевых психических и познавательных процессах произвольности;

− соответствием возрастной норме развития психических процессов.

Процесс физиологической адаптации ребёнка к школе, как указывает М.М. Безруких, можно разделить на три основных этапа, каждому из которых присущи определенные особенности и различная степень напряжения функциональных систем организма [1]. И.Ф. Валиулина характеризует обозначенные этапы следующим образом [2]:

Первый этап – ориентировочный. Он отличается значительным напряжением и бурной реакцией практически всех систем организма. Продолжительность первого этапа – 2-3 недели.

Второй этап определяется как неустойчивое приспособление, в течение которого организм ребенка ищет и находит достаточно оптимальные варианты реакций на обозначенные воздействия. Затраты организма на втором этапе снижаются, начинает затихать и бурная реакция.

Третий этап характеризуется как период относительно устойчивого приспособления, в течение которого организм первоклассника находит наиболее подходящие, требующие меньшего напряжения всех систем варианты реагирования на нагрузку.

Адаптация к школе – процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям. Также адаптация к обучению в школе определяется как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. Степень, в которой ребенок обладает необходимыми умениями и оказывается в

состоянии отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему в условиях школьного обучения, будет определять то, насколько хорошо он к ним приспособлен.

Адаптация рассматривается как процесс личностного становления индивида, который вступает в относительно стабильную социальную среду. Развитие личности ребенка рассматривается как процесс её вхождения в новую окружающую среду, которая характеризуется определенными факторами и условиями. Результатом адаптации выступает адаптированность, которая представляет собой систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности. Другими словами, от того, как пройдет период адаптации, сможет ли ребенок «вжиться» в новые условия, зависят его дальнейшие успехи в обучении.

Главными составляющими, которые влияют на социально-психологическую адаптацию в школе, являются: адаптация первоклассника к новому режиму дня (смена режима дня, большая продолжительность уроков, режим питания и отдыха, число уроков, продолжительность перемены и т. д.); адаптация ребенка в классному коллективу (приобретение нового социального статуса ребенка, новое окружение взаимоотношения со сверстниками и т.д.); адаптация ребенка непосредственно к классному руководителю (взаимоотношение со школой, с педагогами, с классным руководителем и т.д.); адаптация к школьной жизни (изменение обстановки (от домашней, к школьной), изменения отношений родителей с детьми, повышение их требовательности к дисциплине и т. д.).

Завершая можно сделать вывод, что успешная адаптация первоклассников к школе зависит от основных факторов, определяющих готовность ребёнка к школе: физической, психологической, социальной, интеллектуальной.

Литература

1. *Безруких, М. М.* Ребенок идет в школу: Учебное пособие / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. - 4-е изд., перераб. – М.: 2000. – 247 с.

2. *Валиулина, И. Ф.* Особенности адаптации первоклассников к школе / И.Ф. Валиулина // Молодой ученый. – 2017. – №5. – С. 474-477.

3. *Завражнов, В.В.* Психолого-педагогические аспекты профилактики употребления психоактивных веществ подростками // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 2

4. *Кузнецова, Л. В.* Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 4. – С. 70–74.

5. *Сластенин, В.А. и др.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).

7. *Чагина, М.В.* Психолого-педагогические аспекты профилактики употребления психоактивных веществ подростками // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 2.

Госниц Л.Н.
(воспитатель, МБДОУ Детского сада № 4 «Березка»,
Республика Хакасия, с. Туим, Россия)
Лобыгина О.Ю.
(воспитатель, МБДОУ Детского сада № 4 «Березка»,
Республика Хакасия, с. Туим, Россия)
Туктарова С.В.
(воспитатель, МБДОУ Детского сада № 4 «Березка»,
Республика Хакасия, с. Туим, Россия)

Обмен опытом по теме «Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста через интеграцию разных видов искусства»

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация задач психолого-педагогического сопровождения дошкольника по теме нравственно – патриотического воспитания с учетом интеграции разных видов искусств. Цель статьи – показать, что психолого-педагогическое сопровождение при интегрированном подходе в образовательной деятельности дает наиболее успешный результат освоения программного материала дошкольного образования, помогает ребенку развивать коммуникативные навыки, эстетическое восприятие, дает понять, что ребенок часть целого – семьи, коллектива, страны.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, интеграции разных видов искусств, коммуникабельность, эстетическое восприятие.

Организация нравственно-патриотического воспитания через интеграцию разных видов искусства в дошкольном возрасте, цели и задачи, которой направлены на формирование у ребенка умения видеть прекрасное в окружающем его мире, оказывается наиболее эффективной при целенаправленных создаваемых условиях для вовлечения детей в разнообразную художественную творческую деятельность, способствующую развитию их сенсорного восприятия и эстетического отношения к явлениям действительности, глубокого постижения эстетических явлений – в природе, быту, в общении с взрослыми и сверстниками.

В основе нравственно-патриотического воспитания лежит формирование нравственных качеств детей дошкольного возраста, которые не могут сформироваться у ребенка путем естественного «созревания». Для этого необходимы систематические дополнительные формы и методы работы, четко запланированные и распределенные на возрастные определенные этапы, учитывающие все направления художественно-эстетического развития: приобщение к искусству и такая деятельность, как изобразительная, конструктивно-модельная и музыкальная.

Важно начинать работу по патриотическому воспитанию с создания для детей комфортной и насыщенной обстановки в детском саду, это поможет формированию чувства привязанности к родному детскому саду, родной улице, поселку, родной семье. И это будет фундамент, на котором будет вырастать более сложное образование – чувство любви к своей Родине.

Успешная реализация поставленных задач в этом направлении во многом зависит от педагога, его позиции, желания и умения сформировать у детей ощущение, что ребенок является частью своей огромной Родины.

Реализуя поставленные задачи по нравственно-патриотическому воспитанию, мы пришли к выводу, что наиболее успешный метод – это интеграция образовательных

областей в разных видах искусства, а именно через изобразительно-художественную и продуктивную деятельность. Народная мудрость гласит: «Когда я слушаю – узнаю, когда делаю – запоминаю». И к этому надо прислушаться.

В течение года с детьми была проведена работа по нравственно-патриотическому воспитанию с использованием интеграции разных видов искусств по следующим направлениям художественно – эстетического развития: рисование, лепка, аппликация, музыкальная деятельность, прикладное творчество с различными образовательными областями. Полученные ранее знания расширялись и углублялись, направить решение задач на освоение детьми программного материала. Не каждый ребенок сможет запомнить то, что услышал, а вот то, что он нарисовал или изготовил, запомниться намного лучше

Организуя развивающее пространство для нравственно-патриотического воспитания детей через использование метода интеграции разных видов искусства, нами были созданы необходимые условия для свободного выбора и использования детьми дидактического материала и оборудования для продуктивной деятельности. Для этого в «Зоне творческого развития» всегда в наличии имеется бумага для рисования и аппликации, цветные карандаши, фломастеры, мелки, краски и т.д. Дети свободно могут использовать средства для лепки: пластилин, доски, стеки; для поделок – природный и бросовый материал. Здесь же расположены альбомы с репродукциями картин известных художников И. Шишкина, А. Левитана. В расположенном рядом патриотическом уголке находится материал по ознакомлению детей с малой родиной с поселком, в котором они живут, с республикой, с Россией (альбомы, раскраски, макеты, символика).

На основе определенной тематике по нравственно-патриотическому воспитанию дети передавали полученные знания в своих творческих работах. Например: занятия были проведены по разделам «Моя Родина», где отражались темы «Мое село», «Мой детский сад», «Моя семья». Наряду с полученными знаниями о достопримечательностях, культуре, традициях родного края, о замечательных людях, прославивших свой край, дети имели возможность отразить свои впечатления в продуктивной деятельности: «Дома на нашей улице», «Моя улица», «Наш детский сад». В этих рисунках было отражено именно строение того дома, где живет ребенок, что находится рядом с домом, какие дома на нашей улице.

В преддверии Международного женского дня дети выполняли работы: «Портрет мамы», «Как я помогаю маме». В этих рисунках дети старались отразить одежду, в которой ходит мама, ее внешний вид по мере возможности. Кто–то говорил, что мама получилась грустная или добрая, тем самым подчеркивая свое отношение к членам семьи, проявление заботы и сопереживания. Тематическая неделя «Моя семья» отразилась в рисунках «Папа, мама и я спортивная семья», «Мы с семьей гуляем в парке». Вот именно в этих рисунках дети смогли передать свои радостные впечатления: изобразить своих близких, показать способы заботы друг о друге.

Яркие впечатления от народных праздников можно отследить в творческих работах детей и в рисовании и в лепке. Рисунки на новогодние темы, военной тематике, весенние праздники отличаются яркими красками, старанием детей, желанием передать важность этого события. На основе полученных знаний, ребенок в силу своих возможностей, осознает значимость этих праздников и свою причастность к данным событиям. То есть он рисует, старается, он знает, что его работа будет на например выставке, он причастен к этому, испытывает уважение к защитникам отечества, к пожилым людям, Они знают о трудной, но почетной обязанности защищать Родину,

охранять ее спокойствие и безопасность и с гордостью передают это в своих работах и уже говорят о том, кем они станут.

На занятиях по ознакомлению с народным декоративно-прикладным искусством помимо рассказа воспитателя о различных видов декоративной росписи (хохломской, городецкой, гжельской, дымковской), дети учились рисовать элементы той лил иной росписи, раскрашивали орнаментом силуэты посуды, игрушки, разделочной доски, подносов. Это, прежде всего, развивает творческий интерес, дает возможность сравнить росписи, воспитывает уважение к народным умельцам. Для закрепления этой темы с детьми просмотрели фильм о народных мастерах, об изготовлении народных игрушек.

Особенно интересной темой для детей стал занятия по ознакомлению с произведениями художника И.Шишкина: «Рожь», «Утро в сосновом бору». На протяжении всего учебного года проводились занятия по знакомству с природой, птицами и животном мире как, в общем, на земле, так и на просторах Хакасии. Дети всегда с желанием выполняли продуктивность деятельность про природу, ее обитателей. Были выполнены коллективные работы плакатов по теме «Защитим природу», «Земля наш дом», «Нет пожарам». Совместно с воспитанниками посмотрели фильм о природе Хакасии и о других климатических зонах.

Главное в нравственно-патриотическом воспитании посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны. Это можно и необходимо воспитывать через музыку, поскольку музыка способна воздействовать на чувства, настроения ребенка, она может преобразовывать его нравственный и духовный мир. На занятиях дети прослушивают музыкальные произведения о временах года, песенные – о животных, птицах, народные – хороводные игры с музыкальным сопровождением. Народные музыкальные произведения в веселой игровой форме знакомят детей с обычаями и бытом народа, трудом, бережным отношением к природе. Особый отклик у детей вызывают произведения к тематическим праздникам. Знакомясь с военной тематикой, дети с гордостью говорят о наших защитниках, в преддверии Международного женского дня с нежностью о наших мамах, о людях старшего возраста. Музыка вызывает интерес детей, приносит им радость, создает хорошее настроение, снимает чувство страха, беспокойства, тревоги – словом, обеспечивает эмоционально – психологическое благополучие. Каждую непосредственно-образовательную деятельность мы рекомендуем сопровождать приятной и расслабляющей музыкой, что способствует фиксации положительных эмоций и поддерживанию интереса к НОД.

Приобщая детей к музыкальному наследию своего народа, мы воспитываем в них чувство патриотизма, а оно неотделимо от воспитания чувства национальной гордости.

Подводя итог, можно сделать вывод, что нахождение дошкольника в детском саду становится более комфортным и безопасным, ему оказана оперативная помощь в решении индивидуальных проблем, а так же развитие интеллектуального, личностного и нравственного воспитания.

Литература

1. *Веракса, Н.Е.* От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: Мозаика-синтез, 2010. - 304 с

2. *Вырщиков, А.Н.* Патриотическое воспитание: методологический аспект, А.Н. Вырщиков, М.П. Бузский. - Волгоград: ГУ Издатель, 2016. - 245 с

3. *Костяева, М.А., Ковалёва В.В.* Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников // Вестник научных конференций. – 2015. – № 3-6 (3). – С. 74-75.

4. *Леонова, Н.Н., Неточаева, Н.В*. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников**:** целевой практико-ориентированный проект. – Волгоград: Учитель, 2016. – 104 с.

Дежурова А.С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира в дидактических играх

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации учебно-воспитательного процесса младших школьников, которая является острой в современном образовании. Автор предлагает решение данной проблемы путем развития познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира посредством дидактических игр и представляет их комплекс.

Ключевые слова: познавательный интерес, младшие школьники, окружающий мир, дидактические игры.

В настоящее время у школьников заметно упал интерес к обучению в школе, что обусловлено увеличением нагрузки учебного процесса, наличием отвлекающих от учебы информационных средств, таких как смартфоны, гаджеты, компьютеры и др. В связи с этим необходимо учебный процесс сделать привлекательным, особенно для младших школьников, для которых, по-прежнему, значимой продолжает оставаться игровая деятельность. В урочную деятельность следует включать дидактическую игру, чтобы младшие школьники не уставали и не потеряли познавательного интереса к изучаемым предметам.

В ФГОС НОО представлены требования к примерной программе НОО, в которой указывается на необходимость развития познавательного интереса детей [10].

По мнению педагога Г.И. Щукиной, предметом познавательного интереса является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру [9].

Психолог С.Л. Рубинштейн, считал, что «….интерес представляет собой направленность помыслов, мыслей, является потребностью желаний, влечений. Потребность вызывает желание владеть чем-либо, а интерес – стремление ознакомиться с ним» [8, с. 28].

Познавательный интерес выступает в качестве основополагающего мотива учения младших школьников, который характеризуется как положительно эмоционально окрашенное отношение личности к познанию окружающей действительности, проявляющееся в направленности на активное усвоение субъективно значимых объектов учебно-познавательной деятельности.

Рассмотрим уроки окружающего мира, на которых возможно развитие познавательного интереса младших школьников с использованием дидактических игр. Такие уроки увлекают младших школьников, подталкивают их к поисковой

деятельности, ставят перед задачей решить проблемную ситуацию, найти самостоятельное решение. Систематическое включение дидактических игр в уроки окружающего мира помогает не только обогатить, разнообразить учебно-воспитательный процесс, но и заставляет младших школьников по-другому взглянуть на окружающий мир [6].

Педагог-методист А.В. Миронов указывает, что «…дидактическая игра по окружающему миру является практической деятельностью, в которой младшие школьники используют знания, полученные не только на уроках, но также и в процессе изучения других учебных дисциплин и из жизненного опыта» [4, с. 112].

В педагогическом словаре дано следующее определение понятия «дидактическая игра»: «Дидактическая игра – это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов [1]. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что её предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую, и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности.

По мнению Ф.Н. Блехер, специфика дидактической игры, ее существенный признак, заключается в следующем:

- во-первых, дидактическая игра имеет свою устойчивую структуру, которая отличает ее от всякой другой деятельности;

- во-вторых, основными структурными компонентами дидактической игры являются: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результаты игры [2].

В отличие от игр вообще дидактическая игра обладает существенным признаком - наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

В педагогическом исследовании, направленном на развитие познавательного интереса младших школьников, мною были проведены уроки окружающего мира в 3 классе МБОУ «СОШ № 8» города Бийска с использованием дидактических игр.

Каждый урок состоял из пяти основных этапов (организационный, актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление знаний и рефлексия) и, исходя из этого, были разработаны дидактические игры. На каждом этапе использовалось несколько видов дидактических игр (упражнений). Все они направлены на:

- подготовку младших школьников к работе, создание в группе атмосферы открытости и доверия;

- способствование эффективному усвоению знаний, развитию познавательного интереса, умению рассуждать, сравнивать, высказывать свои мысли;

- анализирование своей работы на уроке;

- выявление уровня полученных знаний;

- оценивание эффективности собственной работы на уроке.

Для выявления уровня развития познавательного интереса младших школьников на констатирующем этапе было проведено анкетирование «Изучение познавательного интереса младшего школьника» по методике А.А. Горчинской [3]. По результатам анкетирования было выявлено, что 46% респондентов имеют высокий уровень развития познавательного интереса. Эти младшие школьники с удовольствием выполняют любые задания на уроках окружающего мира, им нравятся вопросы на сообразительность, они стараются самостоятельно найти ответы на поставленные вопросы, после изучения нового материала, стремятся получить дополнительную

информацию во внеурочное время; Половина учащихся класса (50%) имеют средний уровень развития познавательного интереса. Эти школьники не всегда проявляют интерес к темам на уроке окружающего мира, иногда могут с удовольствием выполнить сложное задание без подсказки, подготовить самостоятельно дополнительный материал по проходящей теме, но чаще всего их интерес зависит от предпочтения тем на уроке и его организации; и 4% младших школьников имеют низкий уровень развития познавательного интереса. На уроках окружающего мира эти ребята не стремятся выполнять задания, предложенные учителем, особенно самостоятельные работы, на вопросы отвечают, не задумываясь, чаще всего ищут подсказку у других младших школьников.

Таким образом, полученные результаты указали на необходимость использования дидактических игр на уроках окружающего мира для повышения уровня развития познавательного интереса младших школьников.

В процессе экспериментальной работы для развития познавательного интереса младших школьников были проведены уроки по программе «Окружающий мир» А.А. Плешаков [7], раздела «Эта удивительная природа» на темы «Тела и вещества», «Берегите воду!», «Солнце, растения и мы с вами», «Разнообразие животных», «Кто, что ест» с использованием дидактических игр.

Каждый урок начинался с организационного этапа, который был направлен на создание атмосферы сотрудничества, положительного эмоционального фона, стимулирования на плодотворную работу во время урока, а также на определение темы и цели на уроке. Учитывались особенности восприятия младшими школьниками учебного материала [5], На этом этапе использовались такие дидактические игры (упражнения), как «Эмоции», «Улыбка», «Перевертыш».

Далее следовал этап актуализации знаний, предусматривающий проверку пройденного материала и его закрепление. На данном этапе урока наряду с опросом использовались такие дидактические игры, как «Сопоставь и объясни», «Я начну, а ты продолжи», «Кто здесь лишний».

Этап изучения нового материала был направлен на усвоение знаний, актуализацию познавательного интереса, обучению умению рассуждать, сравнивать, высказывать свои мысли, выражать себя через предложенную роль, обучению умения работать в парах, в группах. На данном этапе младшие школьники так же с удовольствием играли в такие дидактические игры, как «Узнай по описанию», «Объедини все виды», «Восстанови изображение».

Следующий этап – закрепление знаний, предполагал работу младших школьников как самостоятельно, так и в группах. На этом этапе использовались дидактические игры (упражнения) «Верно, неверно», «Договори фразу», «Блиц – проверка».

Этап урока – рефлексия. Подводились итоги работы на уроке, при этом использовались дидактические игры (упражнения) «Дерево успеха», «Твое мнение», «Солнышко».

Таким образом, для развития познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира применялся комплекс дидактических игр, состоящий из игр-путешествий, игр с предметами, настольных игр и других. Их использование способствовало усвоению изучаемых знаний младшими школьниками, стремлению к получению дополнительных знаний, гармонизации взаимоотношений со сверстниками.

Литература

1. *Бим-Бад, Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 324 с.

2. *Блехер, Ф.Н.* Дидактические игры и занимательные упражнения в третьем классе: методич. рекомендации / Ф.Н. Блехер. - 2-еизд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1964. - 184 с.

3. *Горчинская, А.А.* Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности / А.А. Горчинская. - Челябинск, 1999. - 124 с.

4. *Миронов, А.В.* Методика изучения окружающего мира в начальных классах / А.В. Миронов – Москва: Педагогическое общество России, 2002 . - 351 с.

5. *Петрищева, Г.С.* Восприятие как этап познания предметного содержания / Г.С.Петрищева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Естественные науки №3 (58) 2009. Вып.8. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – С.142-146.

6. *Петрищева, Г.С.* Использование инновационных технологий при подготовке студентов вуза к работе в школе / Г.С.Петрищева // Материалы Международной научно-практической конференции «Интернационализация образования как стратегия подготовки конкурентно способных специалистов» 25-26 июня 2009 г. – Семипалатинск: СГПИ, 2009. – С. 178-179.

7. *Плешаков, А.А.* Окружающий мир. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2013. – 175 с.

8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии : пособие для студентов пед. ун-тов / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Нева, 2011. – 705 с.

9. *Щукина, Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике: учебное пособие для студентов / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 2011. - 352 с.

10. Примерная основная образовательная программа начального общего образования: [сайт]. URL: https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja- programma-nachalnogo-obshchego-obrazovanija-1.pdf (дата обращения: 04.11.2021).

Десяткова Н.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Специфика логопедической работы с детьми первого уровня речевого развития

Аннотация. Статья посвящена особенностям логопедической работы с детьми первого уровня речевого развития. Описана клинико-педагогическая классификация и психолого-педагогическая классификация ОНР. В статье представлены основные положения в характеристике детей с ОНР. Предложены рекомендации по логопедической работе с «безречевыми» детьми.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, клинико-педагогическая классификация ОНР, психолого-педагогическая классификация ОНР, логопедические занятия с «безречевыми» детьми.

Речь для человека – важнейший фактор его развития, социализации. С помощью речи люди обмениваются информацией, взаимодействуют друг с другом. Общее недоразвитие речи (ОНР) – одно из наиболее часто встречающихся нарушений речи в современном мире. ОНР – сложное речевое расстройство, при котором у детей с

нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности: фонетико-фонематической и лексико-грамматической системы языка [1].

Впервые теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60-х XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. В 1969 году Р.Е. Левиной разработана периодизация проявлений ОНР: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости. На основе поэтапного структурно-динамического изучения речевого недоразвития раскрыты специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому. Р.Е. Левиной было выделено 3 уровня ОНР. [2] Однако в 2001 году профессор, логопед-дефектолог Т.Б. Филичева включила в классификацию еще один уровень ОНР — четвертый [3].

ОНР может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), ринолалии, дизартрии (иногда). Причинами ОНР являются различные неблагоприятные воздействия во внутриутробном периоде развития: внутриутробная гипоксия, резус-конфликт; во время родов: родовые травмы, асфиксия; в первые годы жизни ребёнка: черепно-мозговые травмы, частые инфекции, хронические заболевания.

Особенностям развития детей с нарушениями речи и методам коррекции ОНР посвящены работы М.В. Богданова-Березовского, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, В.К. Орфинской, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, Н.С. Жуковой, Н.В. Серебряковой, Н.А. Никашиной и др.

В настоящее время в логопедии существуют две классификации ОНР: клинико-педагогическая (три уровня) и психолого-педагогическая (четыре уровня), которые рассматривают речевое расстройство в разных аспектах.

Клинико-педагогическая классификация, разработанная Е.М. Мастюковой, ориентирована на медицинские данные и по своему клиническому составу объединяет разных детей, среди которых можно выделить три основные группы. [2]

1. Неосложненный вариант общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями».

2. Осложненный вариант ОНР, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов (синдром повышенного черепного давления, синдромы двигательных расстройств).

3. Грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Эту группу составляют дети с моторной алалией [3]

Психолого-педагогическая классификация – три уровня предложенных Р.Е. Левиной и четвертый, выделенный Т.Б. Филичевой. В основе классификации лежат лингвистические и психологические критерии, что позволяет широко применять её в коррекционно-воспитательной работе.

I уровень – полное отсутствие общеупотребительной речи – это так называемые «безречевые дети». В самостоятельном общении они используют целый ряд невербальных средств: жесты, мимику, интонацию. Звуковая сторона речи характеризуется нестойким фонетическим оформлением. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. У детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи.

II уровень речевого развития определяется как «начатки общеупотребительной речи». Речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств. Грубо нарушены звукопроизношение и слоговая структура слов.

III уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

IV уровень речевого развития выражается в незначительных нарушениях компонентов языковой системы.

Основные положения в характеристике детей I уровня речевого развития:

1. Активный словарь в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированны.

2. Пассивный словарь шире активного, но понимание речи вне ситуации весьма ограниченно. Фразовая речь почти полностью отсутствует.

3. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована. [1]

Логопедические занятия с «безречевыми» детьми проводятся индивидуально или небольшими подгруппами, так как они не в полном объеме владеют пониманием речи; усваивают инструкции, обращенные к ним; и имеют специфические особенности психической деятельности. Работа строится поэтапно по направлениям:

Овладение пониманием речи. Ребенка учат находить игрушки по просьбе взрослого, показывать части тела, отгадывать предметы по описанию, выполнять одноступенчатую инструкцию. Одновременно расширяется пассивный и активный словарь, усваиваются простые односложные и двусложные слова. На этой основе затем начинается работа над простой двусоставной фразой и диалогом.

Активизация речевой деятельности. Содержание работы в рамках данного направления предусматривает развитие звукоподражания (голосам животных, звучанию музыкальных инструментов и т.д.). Стимулируется и поощряется самостоятельная речевая активность. В речь вводятся указательные местоимениями («вот», «тут», «это»), глаголы в повелительном наклонении («дай», «иди»), обращение к родственникам.

Развитие неречевых функций. Продуктивная речевая деятельность невозможна без достаточного развития памяти, внимания, мышления. Поэтому большое внимание на логопедических занятиях по коррекции ОНР уделяется развитию психических процессов. Используются дидактические игры «Что лишнее», «Чего не стало», «Сделай по образцу», «Узнай предмет по звучанию», отгадывание загадок с опорой на картинки и т.п.[4].

Задачи логопедической работы:

1. Развитие понимания речи

2. Формирование активного словаря
3. Формирование навыков употребления простого предложения
4. Формирование навыков употребления простого распространенного предложения
5. Формирование навыков составления небольшого рассказа
6. Формирование невербальной основы речи
7. Подготовка органов артикуляции к постановке звуков.

В итоге логопедической работы дети должны научиться:

- Понимать и выделять из речи названия окружающих предметов и действий с ними (в соответствии с изученными лексическими темами: «Игрушки», «Посуда», «Мебель», «Одежда» и т.д.).
- Называть некоторые части тела (голова, руки, глаза и т.д.) и одежды (карман, рукав и т.д.).
- Обозначать наиболее распространенные действия (сиди, стой, пой, ешь, пей, иди и т.д.)» некоторые свои физиологические и эмоционально-аффективные состояния (холодно, тепло, больно и т.д.).
- Выражать желания с помощью простых просьб, обращений.
- Отвечать на простые вопросы одним словом или двусловной фразой без использования жеста; в отдельных случаях допускается употребление звукокомплексов.

При этом не предъявляются требования к фонетической правильности высказывания, но обращается внимание на грамматическое оформление.

Логопедическая работа с детьми I уровня развития речи проходит в два этапа: первый – с сентября по декабрь, второй – с января по июнь. [4]

Литература

1. *Левина, Р.Е.* Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. – №1. – С. 6

2. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967

3. *Филичева, Т.Б.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Айрис-Пресс, 2018. - 224 с.

4. *Филичева, Т.Б.* Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 191-204.

Дмитриева Ю.Ю.
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ №1», Бийск, Россия)

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с разными профессиями в условиях сюжетно-ролевой игры

Аннотация. В статье рассказывается, что ранняя профориентация детей необходима, и начинать ее нужно с дошкольного возраста. Самым лучшим способом ознакомления воспитанников с профессиями является сюжетно-ролевая игра, т.к. игра в этом возрасте является ведущим видом деятельности.

Ключевые слова: Профессиональное самоопределение, ранняя профориентация, профессия, сюжетно – ролевая игра.

«Игра как искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности детей», – писал В.А. Сухомлинский. С самого детства ребенок задумывается кем ему стать в будущем, поэтому проблема дальнейшего выбора профессии в настоящее время является актуальной.

Профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности на всех возрастных этапах, поэтому дошкольный возраст рассматривается как подготовительный, в котором закладываются основы для профессионального самоопределения в будущем. Ребенок 4-7 лет уже проявляет себя как личность. У него проявляются способности, наклонности, определенные потребности в той или иной сфере. В детском возрасте можно прогнозировать его личностный рост в том или ином виде деятельности.

Ранняя профориентация – это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого ребенка для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям. И начинать эту работу нужно с дошкольного возраста. Актуальным становится воспитание у детей уважительного отношения к труду, обогащение представления о разных видах профессий взрослых. Более глубоко познакомить детей с различными специальностями нам помогает сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок не только может знакомиться с любой профессией, но и также предоставляется возможность примерить на себя её роль. А так же попробовать отработать начальные профессиональные навыки: врач – лечить пациентов, полицейский – бороться с правонарушениями, повар – готовит вкусную и полезную пищу и т.д.

Сюжетно-ролевая игра – это не только ведущая деятельность дошкольника, но и необходимое средство реализации задач ранней профориентации. Педагогу необходимо научить воспитанника переводить знания, полученные из разных источников в сюжеты игр, для этого нужно помочь детям определить содержание предстоящей игры, последовательность событий, игровые действия, а так же выбор персонажей и их взаимодействие. В процессе профориентационной сюжетно-ролевой игры проигрываются сюжеты, ситуации, модели поведения и профессиональных отношений.

В ходе игры знания ребенка о профессиях преобразуются в доступный опыт. Подтверждением этому будет изменение показателей в уровнях сформированности представлений у детей дошкольного возраста о труде взрослых и ранней профориентации.

На каждом возрастном этапе по ознакомлению детей с профессиями проводим постепенное усложнение характера и содержания игры.

Другая особенность сюжетно – ролевой игры в том, что она носит творческий характер. Творческие способности детей проявляются уже в том, что они задают замысел и разворачивают сюжет игры. Творчество в данном виде игры выражается еще тем, что дети изображают профессии взрослых со своей точки зрения, т.е. так как сами это видят.

Хотелось бы отметить такую особенность сюжетно-ролевой игры, что она требует предварительной подготовки. Вот здесь и видна теснейшая связь данного вида игры с вышеперечисленными методами ознакомления детей с профессиями взрослых. В нашем мире очень много разных профессий, и, если дошкольник, например, не знает кто такой моряк, как тогда он сможет разыграть его роль?! Польза сюжетно-ролевой игры заключается и в том, что она эмоционально насыщена. А если игровая деятельность доставляет радость и удовлетворение ребенку, то это является положительным стимулом для освоения чего-то нового или закрепления ранее приобретенного знания о профессиях.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является проводником детей в мир профессий взрослых. Сюжетно-ролевая игра дает воспитаннику осознание того, что он стал взрослым, у него есть профессия и он стремится выполнить определенные профессиональные действия, пусть даже в рамках игры.

Литература

1. *Савина, И.В.* Формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста/ И.В. Савина // Воспитатель ДОУ. - 2012. - № 2.

2. *Шорыгина, Т.А.* Беседы о профессиях с детьми 4-7 лет / Т.А. Шорыгина. – Москва: Просвещение, 2010.

Добрынина Е.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Нарушение фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

Аннотация. Статья посвящена особенностям нарушения фонематических процессов у детей. Описано, как фонематические процессы формируются у ребенка.

Ключевые слова: фонетико-фонематические нарушения, нарушения слуха, фонематический слух.

В старшем дошкольном возрасте большая часть детей уже освоили звуковую сторону речи, имеют довольно большой словарный запас, обладают умением грамматически правильно составлять предложения. К сожалению, не у всех детей процесс овладения речью протекает одинаково. Во многих случаях он искажается, и тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, которые нарушают нормальный ход ее развития.

Нередко у детей с ФФН выделяется зависимость между уровнем фонематического восприятия и непосредственно количеством дефектных звуков. Чем большее

количество звуков не сформировано, тем ниже уровень фонематического восприятия. Но не всегда произношение и восприятие точно соответствуют друг другу, ребенок может неправильно произносить 2-3 звука, а на слух не различать больше звуков, часто из разных групп.[1]

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Признаком фонематического недоразвития является несформированность процесса формирования звуков, который отличается тонкими артикуляционными или акустическими признаками.[1]

Л.С. Волкова раскрыла термин «фонематический слух» как «…тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова». Также она дала определение фонематическому восприятию, как «специальным умственным действиям по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова», в основе которого лежит фонематический слух. [2]

Фонематическим слухом называют способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, другими словами, это слух, который обеспечивает восприятие фонем данного языка. [3]

На протяжении долгих лет многие ученые, изучая звуковую сторону речи, не уделяли должного внимания ее восприятию. Они полагали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда элементов и комбинаций, т.е. она определяется и развивается благодаря моторике, мелким артикуляционным движениям.

Немало исследователей, таких как А. Р. Лурия, П. К. Анохин, стремились дать ответ на вопрос, вследствие работы каких отделов центральной нервной системы, благодаря функционированию каких механизмов, реализуется процесс восприятия речи, а именно фонем. Они же установили развитие соответствующих структур мозга на разных возрастных периодах.

Уже в 1874 году Э. Вернике доказал, что в коре головного мозга, а именно в левом ее полушарии, на границе височной и теменной долей, находится зона сенсорной речи. Если она нарушена, то человек может слышать обращенные к нему слова, но понимать их смысла не может, поскольку непосредственно в этой зоне хранятся звуковые образы слов [4].

Л.С. Выготский считал, что «единицей развития детской речи является фонема», полагал, что развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков. [5]

Правильная детская речь является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе, потому что именно на основе устной речи формируется письменная. Дети, которые отстают в развитии фонематических процессов, вероятнее всего в школе будут испытывать трудности с овладением чтения и письма, так как оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе.

Поэтому наиболее актуальной задачей стоящей перед дошкольным учреждением является развитие детской речи, которое включает в себя умение четко произносить звуки, уметь различать их, владеть артикуляционным аппаратом, правильно составлять предложения и уметь грамотно выразить свои мысли.

Наличие у старших дошкольников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьёзным препятствием в освоении программы общеобразовательной школы.

Уже в дошкольном возрасте есть возможность выявить и предупредить возникновение фонетико-фонематического недоразвития речи. Его преодоление достигается за счет целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Поэтому и работа по предупреждению и устранению фонетико-фонематического недоразвития речи должна начинаться в дошкольном возрасте, еще до начала обучения ребенка грамоте.

В связи с тем, что в общеобразовательных дошкольных учреждениях возросло количество детей с речевыми нарушениями, возникла необходимость введения логопедического пункта при ДОУ в условиях которого, реализуется программа по коррекции данных нарушений.

Методика логопедической работы для детей с нарушениями фонематических процессов в условиях логопедического пункта предполагает совмещение общей образовательной программы и специальной коррекционной программы для формирования и полноценного развития каждого ребенка. Одно из наиболее важных условий успешного обучения детей с нарушениями фонематических процессов, является взаимодействие логопеда, воспитателей и других специалистов детского сада.[6]

О существовании прямой зависимости между степенью речевого развития ребенка и его перспективами для овладения грамотой, говорили ученые Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.Е. Чиркина и др. Исследования многих психологов и лингвистов, например, таких как А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др., подтверждают эту теорию.[7]

В настоящее время актуальна проблема нарушения фонетико-фонематического процессов у дошкольников в связи с их подготовкой к школе. Успешное освоение школьной программы во многом зависит от усвоения ребенком всех сторон фонетических процессов. Проблемой изучения фонематических процессов занимались многие ученые (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Д.Б. Эльконин, Е.В. Рау и др.). Освоение грамоты, письма и чтения во многом зависит от становления фонематических процессов в онтогенезе. Фонематические процессы включают в себя: фонематический слух, фонематическое восприятие и фонематические представления.

Фонетико-фонематическая сторона речи это показатель общей культуры речи, соответствие речи говорящего общепринятым произносительным нормам. [8]

Фонематические процессы формируются у ребенка с раннего возраста, с момента появления реакций на голосовые раздражители, первичного становления фонематического слуха, до момента поступления ребенка в школу (считается, что к 6-7 возрасту у ребенка полностью сформировано звукопроизношение и хорошо развиты все стороны речи, что способствует успешному освоению программным материалом в школе).

Недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи указывают на недостаточно развитый фонематический слух и фонематическое восприятие, что является причиной нарушений звукопроизношения. Дети, имеющие ФФНР, могут заменять одни звуки другими, могут отдельно произносить звуки правильно, а в речи употреблять их неверно. Также у них наблюдается несформированность процесса дифференциации отдельных звуков и нестойкость употребления звуков в речи. Они сравнительно хуже запоминают речевой материал, чем нормально говорящие дети, делают большое количество ошибок, связанных с активной речевой деятельностью.[9]

Кроме этого, нарушение фонематического слуха и восприятия не даёт возможности овладеть в полной мере словарным запасом и грамматическим строем, а значит, тормозит развитие связной речи в целом.

Следовательно, коррекционную работу для преодоления нарушения фонематических процессов необходимо проводить до поступления ребенка в школу. Без проведения такого вида обучения ребенок самостоятельно не сможет научиться дифференцировать и воспринимать фонемы, проводить звуковой и слоговой анализ слов, что приведет к появлению многочисленных ошибок при овладении письменной речью, т.е. приведет к дисграфии.

Литература

1. *Эльконин, Д.Б.* Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста. // Доклады АПН РСФСР. Вып. 1. 1957 [Электронный ресурс], - http://www.studfiles.ru

2. *Волкова, Л.С.,* Шаховская, С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

3. *Волкова, Л.С.,* Шаховская, С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

4. *Филичева, Т.Б.* и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В.Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

5. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь: Психологические исследования / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

6. *Дурова, Н.В.* Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие. – М.: Мозаика – Синтез, 2006.

7. *Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В.* Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи. - М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.

8. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. – М., 1986.

9. *Гвоздев, А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – с. 302 – 311.

Долганова Е.А.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Формирование коммуникативных умений старших дошкольников в проектной деятельности

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по организации проектной деятельности для формирования коммуникативных умений старших дошкольников.

Ключевые слова: коммуникативные умения, общение, проектная деятельность, проект.

Умение контактировать с окружающими людьми, устанавливать с ними взаимоотношения – необходимая составляющая реализации человека, его успешности в различных видах деятельности, а также во многом определяет будущий статус ребенка в современном обществе. Коммуникативные умения – одни из ключевых умений выпускника дошкольного образовательного учреждения, что обусловлено ведущей ролью коммуникации в современном информационном обществе и жизни отдельного человека.

Федеральными государственными образовательными стандартами к структуре основной общеобразовательной программы определено содержание образовательной области «Социально – коммуникативное развитие», направленной на достижение цели овладения детьми конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими. Одной из задач реализации данной цели является развитие свободного общения с взрослыми и детьми, требующей развития специфических коммуникативных умений. Реализация этих целей возможна в случае включения детей в систему взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, позволяющую им овладеть конструктивными способами взаимодействия между собой.

Коммуникативные умения развиваются во всех видах деятельности дошкольника: игровой, трудовой, двигательной, продуктивной, а также проектной. Как утверждают ученые, проектирование – это комплексная, педагогически организованная деятельность, участниками которой могут быть педагог и дети, а также родители и другие заинтересованные лица. Для метода проекта характерна поэтапная и заранее спланированная практическая деятельность, направленная на достижение намеченной цели, и имеющая по окончанию социально значимый результат.

Темы проектов определяются по инициативе детей (что они хотят узнать, что их интересует) или по инициативе воспитателя (что воспитатели считают важным для развития ребёнка). Если тема инициируется взрослыми, то подбираются соответствующие возрасту мотивационные ситуации: иллюстрации, книги, предметы по теме, сюрпризные моменты, специально подобранные истории. Воспитатель с детьми включается в обсуждение плана деятельности по достижению цели: к кому обратиться за помощью, в каких источниках можно найти информацию, чему научиться для достижения цели.

Ко всему этому технология проектирования не только развивает личность ребенка, но и повышает компетентность самого педагога, выступая средством обеспечения сотрудничества и сотворчества детей и взрослых, укрепляет взаимоотношения с родителями и коллегами.

В образовательном процессе широко используются следующие виды проектов:

Исследовательско-творческие проекты – дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде продуктивной деятельности, например, стенгазета, картотека, стендов и пр.

Ролево-игровые проекты – дети в игровой форме в образе персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы.

Информационно-практико-ориентированные проекты, которые дают возможность собирать информацию, анализировать и оформлять на стендах, витражах, делать дизайн группы и д.р.

Творческие – оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна, например, «Театральная неделя».

Разнообразие видов и типов проектов позволяет планировать и осуществлять образовательный процесс наиболее креативно, творчески и интересно.

Современные педагоги Евдокимова Е.С., Данилина Т.А. и др. считали, что проектная деятельность является эффективный инструментом всестороннего развития ребенка. Так как речь и общение сопровождают все виды детской деятельности, у педагога имеется огромная возможность для постоянного развития коммуникативных умений детей в рамках любого проекта.

Для того, чтобы повысить уровень развития коммуникативных умений посредством проектной деятельности, нужно тщательно продумать работу в рамках проекта, подобрать такие занятия и мероприятия, в которых четко бы прослеживалась потребность, в общении.

Проводя научно-исследовательскую работу на базе МБОУ Гимназия № 2 корпус 3 г. Бийска Алтайского края, участниками которой стали 37 воспитанников старшей группы, в возрасте 5-6 лет.

На первом этапе работы выявили уровень сформированности коммуникативных умений с помощью диагностических заданий. Основные методики исследования были взяты из пособия для педагогов дошкольных учреждений. Для работы с детьми 5-7 лет. «Диагностика готовности ребенка к школе» под редакцией Н.Е. Вераксы и из пособия «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников» под редакцией О.В. Дыбиной.

Анализ полученных результатов показал, что многие воспитанники любят общаться, знают базовые нормы взаимодействия на достаточном уровне для своего возраста. Есть группа детей, с которыми надо работать, формировать коммуникативные умения, интерес к общению.

В целом в группах преобладает средний уровень сформированности коммуникативных умений, активность в общении недостаточна, но она позитивно направлена. Дети принимают позицию и инициативу активного ребенка, но также могут возразить и предложить что-то своё, альтернативное. Ребята стремятся к общению со сверстниками, взаимодействию со взрослыми, знают правила организованного взаимодействия, но часто не придерживаются их. Замечают трудности своих сверстников, но не всегда способны оказать необходимую поддержку.

Для формирования коммуникативных умений была организована проектная деятельность с детьми старшей группы. При организации опирались на исследование Л.Д. Морозовой, которая предлагала осуществлять названную деятельность поэтапно. На первом подготовительном этапе с воспитанниками выделили проблему, которая их интересует. На этапе целеполагания определили цели проекта, сформулировали исследовательские задачи. На третьем этапе детям предлагалось спланировать свою деятельность при незначительной помощи взрослых. На исполнительском этапе проходила совместная реализация и оформление детьми проекта. Воспитатели осуществляли помощь, опираясь на замысел ребят, и наблюдали за тем, чтобы они полноценно реализовывали поставленные задачи. На пятом этапе осуществлялась защита проекта, подготовленного дошкольниками. Педагог помогал организовать выставку продукта и проводил различные игры на закрепление. На этапе рефлексии обсуждались результаты, ход работы, действия каждого ребенка.

Было выявлено, что одним из существенных плюсов проектов является их краткосрочность, активная заинтересованность детей на процесс деятельности, чем на результат. Во время проведения проектной деятельности активное внимание уделялось взаимоотношению детей со сверстниками. Решая проблемные ситуации, дети находили компромиссное решение, учились договариваться друг с другом, вежливо общаться между собой, принимать и понимать решения сверстников.

Наблюдая за поведением воспитанников, было заметно, что дети стали внимательней относиться к друг другу в процессе совместной деятельности. В их общении появились как вербальные, так и невербальные средства коммуникации, при этом мимика и жесты соответствовали ситуации. Дети старались при взаимодействии со взрослыми и сверстниками использовать такие формы общения как сотрудничество и компромисс.

На данный момент эксперимент ещё не завершился, но уже можно говорить об эффективности проектной деятельности в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. *Авдеева, Ю.В.* Коммуникативное развитие детей 5–7 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Ю.В. Авдеева. – Москва: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.

2. *Арушанова, А.Г.* Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

3. *Веракса, Н.Е.*Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкольных учреждений / А.И. Булычева, Н.С. Варенцова, Н.Е. Веракса. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 150 с.

4. *Дыбина, О.В*. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений / О.В. Дыбиной. – Москва: Мозаика-синтез, 2008. – 64 с.

5. *Евдокимова, Е.С.* Технология проектирования в ДОУ: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е.С. Евдокимова. – Москва: ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.

6. *Киселёва, Л.С.* Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ /Л.С. Киселёва, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – Москва: Аркти, 2005. – 96 с.

7. *Морозова, Л.Д.* Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике / Л.Д. Морозова. – Москва: ТЦ «Сфера», 2010. – 128 с.

8. *Тимофеева, Л.Л.* Проектный метод в обучении старших дошкольников / Л.Л. Тимофеева. // Детский сад: теория и практика. – 2012. – №9. – С. 6-19.

Доронина Ж.В.
(учитель начальных классов, МБОУ «Верх-Катунская СОШ», Верх-Катунское, Бийский район, Алтайский край, Россия)
Артищева В.В.
(учитель начальных классов, МБОУ «Верх-Катунская СОШ», Верх-Катунское, Бийский район, Алтайский край, Россия)
Ребрикова Т.Л.
(учитель начальных классов, МБОУ «Верх-Катунская СОШ», Верх-Катунское, Бийский район, Алтайский край, Россия)
Симонова М.Ю.
(учитель начальных классов, МБОУ «Верх-Катунская СОШ», Верх-Катунское, Бийский район, Алтайский край, Россия)

Методы, приемы и средства обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: богатство и разнообразие, целесообразность и эффективность в начальной школе

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы, приемы и средства обучения детей с ОВЗ в начальной школе.

Ключевые слова: ОВЗ, интегрированное обучение, целесообразность, эффективность, богатство и разнообразие.

Назрела острая необходимость в понимании проблем детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, уважении и признании их прав на образование, желание и готовность включить их в детское сообщество.

Внедрение интегрированного обучения требует комплексного подхода, включающего создание открытой среды, подготовку специализированных педагогических кадров и формирование терпимого отношения учащихся и родителей к проблемам «особых» детей и их семей. При этом следует отметить, что школа без поддержки и помощи общества не сможет создать качественную модель инклюзивного образования. Курс на интеграцию не упраздняет специальную школу, а предполагает сохранение эффективно работающих специальных образовательных учреждений, специалисты которых должны взаимодействовать с педагогами общеобразовательных учреждений, оказывая им необходимую консультативную помощь. Расскажем о некоторых используемых нами приемах на разных этапах урока.

1. Организационный момент: **Прием «Нестандартный вход в урок»** направлен на включение обучающихся в активную мыслительную деятельность с первых минут урока.

1вариант

В начале урока предлагаем загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет открыта при работе над новым материалом.

2 вариант

Предлагает ряд утверждений по определенной теме. Обучающиеся выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или интуицию. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

2. Актуализация знаний. Чаще всего актуализацию знаний обучающихся в начале урока учитель проводит либо в виде опроса, либо в виде проверочной самостоятельной работы, либо призывами «вспомнить», «подумать».

Я в своей работе использую следующие приемы:

Приём “Шаг за шагом”. Ученики, шагая к доске, на каждый шаг называют понятие, явление и т.д. изученного ранее материала.

Пример. На уроке развития речи. Ученики шагают к доске. И каждый шаг сопровождают названием какого-нибудь признака весны или названия домашних животных.

На уроках письма ученики могут вышагивать, называя слова, обозначающие предметы, слова, которые всегда пишем с большой буквы и так далее.

3. Изучение нового материала. Выбор формы изучения нового материала на уроке зависят от многих факторов: особенностей и уровня подготовки детей, особенностей предмета, особенностей темы, возможностей и технического оснащения кабинета, мастерства учителя.

Многолетний опыт показал, что даже в самых «безнадежных», «неинтересных» случаях можно найти прием, который позволит не просто ввести обучающихся в новую тему, но и организовать их самостоятельную деятельность по изучению нового материала.

Приём «Лови ошибку». Предлагаю обучающимся информацию, содержащую неизвестное количество ошибок. Учащиеся ищут ошибку группой или индивидуально.

Пример.

Письмо. Предлагаю детям в предложении, где имя собственное написано с маленькой буквы, или сочетание *жи* в слове написано с буквой *ы* найти ошибку. Далее работаем над правилом.

Чтение. Работа над пословицами. Чтение текста. Убрать пословицу, которая не соответствует содержанию и смыслу текста.

Прием «Создание графического образа объекта познания». Обучающихся прошу нарисовать тот или иной объект, используя любые графические средства и способы. Демонстрация рисунков дает возможность задать детям ряд важных вопросов, которые помогут нацелить на изучение новой темы.

Работа в классах с детьми с ОВЗ обучение сложно тем, что ученики быстро теряют интерес к какому-либо виду работы. Особенно это заметно на уроках чтения. Чтобы избежать подобной ситуации, увлечь детей и добиться хороших результатов, использую следующие *приемы для развития техники чтения:*

чтение вслух, чтение про себя, чтение жужжанием, чтение хором, «Бинарное чтение» один текст читают два ученика, «Буксир» учитель читает вслух, дети про себя. Учитель останавливается, ученики показывают слово, где учитель остановился.

Приемы для формирования навыков выразительного чтения:

чтение скороговорок (на одном дыхании сделать глубокий вдох, прочитать предложение от начала до конца), выборочное чтение вопросительных и восклицательных предложений, разметка текста: логическое ударение, паузы, чтение под музыку.

Приемы для формирования понимания смысла текста:

словарная работа, озаглавливание текста, определение по иллюстрации содержания текста, составление диафильма.

Чтобы сделать интересными, занимательными и поучительными

Для успешного овладения школьными навыками обучающемуся необходимо иметь хорошо развитую моторику руки. Упражнения, направленные на развитие

мелкой моторики и координации движений рук, стимулируют зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, связную речь и словарный запас.

Для развития моторики использую следующие приемы:

обведение и штриховка фигур и предметов, обведение контуров, рисование узоров по клеточкам, использование физминуток (пальчиковая гимнастика), рисование красками различными способами: кистью, пальцем и т.д., массаж рук проводится сначала на одной руке, затем на другой руке.

1. Поглаживание от кончиков пальцев до середины руки с внешней и тыльной стороны.

2. Разминание пальцев: интенсивные круговые вокруг каждого пальца.

3. Сгибание – разгибание всех пальцев одновременно.

4. Интенсивное растирание каждого пальца.

4. Самостоятельная работа, обратная связь. Контроль знаний можно осуществлять как традиционной форме, так и с использованием следующих приемов:

1.«**Согласование**»Обучающиеся выполняют все задания самостоятельно, а затем обсуждают полученные результаты в парах. Оценивают работу соседа или свою собственную. Ставят оценку на полях.

2. «**Лечение слабого места**» в слове. *Используется на уроках во время проведения фронтальной, самостоятельной или индивидуальной работы*. Ученики «лечат» слабые места в словах, находят «рецепты лечения» (правильное написание слова или правильный результат сложения или вычитания).

5. Рефлексия. В практике организации рефлексии насчитывается большое количество приемов. При организации рефлексии важно помнить, что приемы следует разнообразить, каждому приему свое место в предмете и теме урока, рефлексия проводится не для учителя, не для логического завершения урока, для ученика.

«Дерево чувств» – обучающимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

«Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению.

Прием «Светофор» Ученик оценивает выполнение заданий с помощью цветовых сигналов: Красный – нужна помощь! Зелёный – я умею сам. Жёлтый – умею, но не уверен ещё.

Отдельно необходимо сказать об использование презентации и фрагментов презентации по ходу урока. Она позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы.

И, конечно, в своей практической деятельности обеспечиваю укрепление физического психического здоровья обучающихся.

Гимнастика для глаз. Подойдите дети к окну, выберите точку вдалеке одну, считая до 7, на нее смотрите. Расслабьтесь, глазки вниз опустите. Теперь круговые движения сделать надо. Очень нужен глазкам отдых, ребята резко, резко поморгайте, дружно к делу приступайте.





Литература

1. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе: пособие для учителя, логопеда, психолога, дефектолога – Москва, 2005.
2. *Лебедева, П.Д.* Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития / П.Д. Лебедева – СПб., 2004.
3. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб., 2007.
4. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. – СПб., 2004.
5. *Чичканова, И.Н.* К вопросу о формировании умения младших школьников с задержкой психического развития выделять существенные признаки предметов // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., (Шадринск, 14 марта 2020 г.,) / Шадр. гос. пед. ун-т , отв. ред. И.В. Москвина. – Электрон. текст. дан. (3,79 Мб). – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 564 с

Дремова К.А.
(инструктор по физической культуре, МБДОУ «Детский сад № 9», Бийск, Россия)

Физкультурные досуги как средство формирования физкультурно-оздоровительной деятельности у дошкольников

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы по применению физкультурных досугов, как средства формирования физкультурно-оздоровительной деятельности у дошкольников.

Ключевые слова: физкультурный досуг, дети дошкольного возраста, физкультурно-оздоровительная деятельность.

В соответствии с ФГОС одним из приоритетных направлений развития дошкольника является сохранение и укрепление психического и физического здоровья.

Физкультурно-оздоровительная работа это комплекс мероприятий, проводимых сотрудниками образовательного учреждения, направленных на укрепление и сохранение физического и психического здоровья и оздоровление организма ребенка.

Целью физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях являются освоение основных двигательных действий, подготовка к физическому воспитанию в школе, профилактика заболеваний и укрепление здоровья средствами физической культуры.

Физкультурный досуг является эффективной формой активного отдыха, включающей в себя различные физические упражнения. Проведение физкультурных досугов способствует закреплению двигательных умений детей и развитию физических

качеств. Воспитательное и психологическое значение физкультурных досугов заключается в формировании чувства коллективизма, волевых качеств, внимания, дисциплинированности и организованности. Участие в физкультурных досугах сопровождается положительным эмоциональным состоянием дошкольников, способствует их психологическому раскрепощению.

Работа по формированию физкультурно-оздоровительной деятельности посредством досугов осуществлялась последовательно.

Для начала работы совместно с воспитателями проводился мониторинг физических возможностей и психических особенностей детей. Также велась совместная работа с медицинским работником, которая заключается в определении типа телосложения детей, их антропометрических данных, учета группы здоровья при планировании нагрузок. Полученные результаты, подвергаются анализу отслеживания прогрессии развития определенных физических качеств детей (быстрота, ловкость, гибкость, сила, выносливость) в соответствии с сенситивными периодами.

Основная цель заключалась в подборе методических материалов по развитию физических качеств, формирования компонентов здорового образа жизни, психическому развитию детей в процессе образовательной деятельности по физической культуре. Для воспитателей и родителей были разработаны методические рекомендации по вышеперечисленным направлениям работы.

Далее была разработана программа по физкультурно-оздоровительной работе посредством досугов. Данная программа осуществлялась последовательно в соответствии с индивидуальными особенностями физического и психического развития детей, которая включает в себя циклы физкультурных досугов в соответствии с пройденным материалом в процессе образовательной деятельности по физической культуре.

Данный этап работы включал в себя непосредственно проведение физкультурных досугов (спортивные праздники, соревнования, развлечения). Например, дети второй младшей группы принимали участие в спортивном досуге «В гостях у Мишки», основной целью которого является развитие физических качеств (скорость, координация движений, ловкость, выносливость), а также воспитание эмоционально положительного отношения к занятиям физическими упражнениями. Данное спортивное мероприятие построено в форме путешествия к сказочному персонажу Мишке. Под руководством педагога, ребята отправлялись в путешествие выполняя различные задания: «лесная дорожка» (бег, ходьба по ребристой доске, прыжки через «пеньки»), «на лесной полянке» (наклоны, повороты, приседания), а так же приняли участие в подвижной игре «У медведя во бору» (ребята убегали от Мишки, который их догонял) и малоподвижной игре «Соберем шишки» (по сигналу дети собирали разбросанные на полянке шишки в корзины). Дети активно и с радостью выполняли все задания и получили хороший заряд бодрости и массу положительных эмоций.

С детьми средней группы, под руководством педагога, было проведено спортивное развлечение «Мой веселый звонкий мяч», направленное на закрепление двигательных навыков в основных движениях и подвижных играх с мячом, воспитание нравственно-волевых черт характера (смелость, дружелюбие). В данном спортивном развлечении ребята выполняли упражнения, задания, игры с мячом. Например, «веселые упражнения с мячом» (наклоны, приседания, прыжки, повороты), а также ребята выполняли задания с музыкальным сопровождением «передай мяч» (стоя в кругу, дети передавали мяч друг другу в руки, тот, у кого оказывался мяч, показывал упражнение, которое должны повторить все ребята), задание «веселые мячи» (в парах и по одному выполняли броски мяча разными способами), в словесной игре «да или нет»

(отвечали на вопрос об использовании мяча в той или иной игре), игра «не урони» (удерживали мяч различными способами, кто дольше продержит, не уронив мяч). Дети принимали активное участие в спортивном мероприятии и от этого получили заряд бодрости и хорошее настроение.

В старшей группе проводился спортивный праздник «День здоровья», целью которого является формирование компонентов здорового образа жизни, воспитание чувства коллективизма, дружбы и взаимопомощи, содействие созданию положительного эмоционального фона, атмосферы благополучия и доброжелательности. В ходе праздника в игровой ситуации детям предлагается проверить свои знания о здоровье и проявить двигательные умения. Вместе с персонажами (Неболейка и Болейка) дети принимали активное участие в различных эстафетах, словесных, подвижных и играх малой подвижности. По итогам спортивного праздника дети закрепили знания о профилактике болезней, пользе витаминов, о важности соблюдения личной гигиены. Дети получили массу положительных эмоций и радость от данного мероприятия.

В подготовительной к школе группе проводилось спортивное соревнование «Веселые старты», целью которого являлось формирование у детей потребности в здоровом образе жизни, формирование волевых качеств: целеустремленность, выдержку, силу, ловкость, воспитывать желание побеждать и сопереживать, развивать у детей чувство гордости за собственные успехи и достижения, побуждать совершенствовать положительный нравственный выбор. В соревнование принимали участие несколько команд («Силачи» и «Крепыши»). В начале мероприятия команды поприветствовали друг друга приготовленными заранее речевками и приняли участие в музыкальной разминке «Вместе веселее», далее мероприятие проходило в виде эстафетных заданий таких как «Эстафета с мячом» (на скорость выполняли ведение мяча одной рукой до финиша), «Переправа» (с помощью двух обручей добирались до финиша, наступая только в них), «Кто быстрее» (выполняли прыжки с продвижением вперед на двух ногах до финиша), «Смельчаки» (всей командой, держа друг друга за пояс, и бежали до финиша), «Попади в цель» (метали мешочки с песком в цель). По итогам данного мероприятия капитанам команд были вручены грамоты за участие, а участникам медали, ребята зарядились энергией и положительными эмоциями.

Так же проводились спортивные мероприятия с участием родителей. Например, в средней группе проводился спортивный досуг «Путешествие в страну здоровья», основной целью которого было развитие коммуникативных умений и гармонизация детско-родительских отношений, а также приобщение детей и родителей к занятиям физической культурной спортом посредством подвижных игр и эстафет.

В старшей группе был организован спортивный праздник «Папа может все», посвященный Дню защитника Отечества. Целью данного мероприятия было формирование положительного отношения у детей и родителей к совместным занятиям физической культурой и спортом посредством проведения различных конкурсных заданий, связанных со спортом, здоровым образом жизни.

В подготовительной группе проводились спортивное соревнование «Папа, мама, я – спортивная семья!», целью которого было привлечение детей и родителей к занятиям физической культурой и спортом, а также приобретения опыта соревновательной деятельности. В ходе соревнования команды принимали участие в различных эстафетах, решении логических задач, творческих конкурсах. По итогам мероприятия победители и призеры были награждены грамотами и медалями. Наиболее активные семьи принимали участие в городских спортивных массовых мероприятиях («Кросс нации», «Лыжня России», «Спортивная семья».)

В конечном итоге осуществлялся повторный мониторинг физического развития в соответствии с программой работы по физической культуре. Аналогичный мониторинг по направлению психического и интеллектуального развития проводили воспитатели в группах. Совместный анализ результатов позволил отследить прогрессию в развитии той или иной сферы личности ребенка.

Таким образом, физкультурные досуги, как средство формирования физкультурно-оздоровительной деятельности у дошкольников являются неотъемлемой составляющей гармоничного развития личности ребенка. Данную работу необходимо проводить со всем участниками педагогического процесса в ДОУ в целом, но обязательно с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Литература

1. *Анисимова, Т.Г.* Физическое воспитание детей 2-7 лет: развернутое перспективное планирование по программе под ред. Вераксы Н.Е., М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой / Т.Г. Анисимова. - Москва: ИЛ, 2016. - 610 с.

2. *Маханева, М.Д.* Работа дошкольного образовательного учреждения с семьей по воспитанию здорового ребенка / М.Д. Маханева // Здоровье и физическое развитие детей дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации: Материалы Всероссийского совещания. - Москва: Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 302 с.

3. *Полтавцева, Н.В.* Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / Н.В. Полтавцева и др. - Москва: Флинта, 2011. - 262 с.

4. *Соломенникова, Н.М.* Организация спортивного досуга дошкольников 4-7 лет. / Н.М. Соломенникова. - Москва: Учитель, 2020. - 135 с.

Дуплинская В.А.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск Бийск, Россия)

Использование игр в логопедической работе с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием

Аннотация. В статье предложены и охарактеризованы возможности использования игр в логопедической работе, которые способствуют постановке звуков.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие, игры в логопедической работе, коррекция.

Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической жизни ребенка. Они затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу. Под воздействием речевого дефекта часто возникает ряд вторичных отклонений, которые образуют картину аномального развития ребенка в целом, поэтому очень важно на ранних стадиях выявить речевой дефект и осуществлять работу по его коррекции. Одним из видов речевых нарушений является фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

О.В. Правдина отмечает, что может наблюдаться вторичное недоразвитие фонематического восприятия при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место

при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание [6].

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

К детям с фонетико-фонематическим недоразвитием относятся дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. [7]

У дошкольников с недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи отмечается несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается [5].

В процессе исправления речевых дефектов дошкольника в целом моделируются различные ситуации речевого общения, которые лучше всего и легче воспринимаются ребенком в ходе игры, которая и относится к практическим методам логопедического воздействия.

В педагогике существуют различные классификации игр, выделяют такие игры, как: дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театрализованные, строительно-конструктивные и т.п. [2].

Игры позволяют дать ребенку необходимые знания о правильной речи и поведения, помогает воспитать необходимые умения и навыки, правильное отношение к коллективу, к своему месту в нем и т.д., помогают переключить ребенка с одного вида деятельности на другой, дать ему возможность отдохнуть и в то же время закрепить в непринужденной обстановке те новые навыки речи и поведения, которые воспитываются у него на занятиях. А так же позволяют отработать необходимые звуки. познакомиться с новым материалом, закрепить его, обобщить имеющиеся знания, активизировать их [3].

Педагогическая игра обладает особым признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью. Следовательно, реализация игровых приемов и ситуаций на логопедических занятиях проходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- воспитательно-образовательная деятельность подчиняется правилам игры;
- в образовательную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. [1].

Для эффективного применения игр в логопедической работе с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием, необходимо создавать условия для развития речевой деятельности и речевого общения детей, такие как:

- организовывать и поддерживать речевое общение детей в ходе игр, в свободное от занятий время, побуждать внимательно слушать сверстников и вслушиваться в содержание их высказываний;

- создавать игровые ситуации общения;
- формировать навыки самоконтроля и критического отношения к собственной речи и речи окружающих;
- организовывать игры на развитие звуковой культуры речи;
- привлекать внимание к длительности звучания слова, последовательности и месту звуков в слове;
- проводить игры по развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой и словесной памяти, слухового контроля;
- привлекать внимание к интонационной выразительности речи.

Н.В. Нищева придает большое значение оречевленным подвижным играм, которые сопровождаются словами, речевым общением. В логопедической практике эти игры и упражнения называют логопедической ритмикой. Их можно использовать как часть занятия. Автор так же обращает внимание на то, что не все подвижные игры способствуют коррекции речи ребенка, так, например, «Горелки», «Гуси-гуси», «Догони свою пару» и др., связанные с большим эмоциональным возбуждением детей, с физическим напряжением, не облегчают, а усложняют речь ребенка. Такие игры используют для закрепления навыков правильной речи и поведения ребенка в усложненных условиях, после того как он научится правильно говорить на более легких этапах логопедических занятий [4].

Строительные игры используют в логопедических занятиях также и в коррекционных целях: для того чтобы создать спокойную обстановку, для уравновешенного поведения детей. Строительные игры обязательно должны сопровождаться речью (какую фигуру ребенок взял, для чего, какого цвета и т.п.) только тогда они будут вносить разнообразие в занятия, развивать моторику, мышление и позволят корректировать речь.

Сюжетно-ролевые игры, в них дети обобщают свой опыт и впечатления и, опираясь на них, учатся пользоваться правильной речью в самых разнообразных и близких их повседневной жизни ситуациях.

В сюжетно-ролевых играх детей отражается полнота их представлений о жизни, проявляется их наклонность к определенным занятиям, определяется отношение к окружающему и к окружающим; оформляются и закрепляются истоки тех отношений, которые в дальнейшем будут проявлены ребенком в жизни.[8].

Дидактические игры имеют свое содержание и правила, наглядный материал, могут быть речевыми, словесными (без наглядного материала), познавательными, логопедические игры с мячом, настольные, музыкально-дидактические и т.п. как указывает Л.В. Лопатина, в процессе дидактических игр на логопедических занятиях у детей воспитывается неторопливый темп речи, ее звучность и выразительность; совершенствуется звукопроизношение, слово и фразообразование, увеличивается словарный запас.

Посредством игры:

- происходит тренировка и закрепление правильных навыков речи и поведения у детей в усложненных условиях;
- игры служат необходимым мостиком для переноса новых навыков речи из особых условий (место занятий) в обычные условия;
- в играх ребенок приобретает навык правильно держать себя в различных для его деятельности речевых ситуациях, у него воспитывается правильное отношение к окружающим и к своему месту в коллективе. [3]

В дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности ребенка. Неправильная речь детей и особенности их поведения вольно или невольно отражаются

и на их участии в играх. Все это указывает на необходимость и своеобразие использования игр в логопедических занятиях с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В зависимости от задач, стоящих перед логопедом, разнообразные игры могут и должны использоваться как на самих логопедических занятиях, так и в другое время.

В педагогической литературе по дошкольному воспитанию различают разные виды игр, для коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи дошкольников необходимо отбирать соответствующие игры и точно следовать методики их проведения.

Литература

1. *Бельтюков, В.И.* Об усвоении детьми звуков речи / В.И. Бельтюков – Москва: Просвещение, 1964 – 91с.

2. *Жукова, Н.С.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева.- Москва: Просвещени, 1990.- 320 с.

3. *Лопатина, Л.В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников учебное пособие / Л.В.Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. – 191 с.

4. *Нищева, Н.В.* Играйка. Различайка: игры для развития фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2009. - 236 с.

5. *Новосёлова, З.Н.* Организация совместной коррекционной работы учителя-логопеда и воспитателя в группах для детей с фонетико- фонематическим недоразвитием речи / З.Н. Новосёлова, О.В. Фурсо // Дошкольная педагогика. – 2008. - №8.- С. 44-50.

6. *Правдина, О.В.* Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. / О.В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1993. - 272 с.

7. *Филичева, Т.Б.* Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова.- Москва: ГНОМ и Д, 2010. - 80 с.

8. *Цвынтарный, В.* Играем, слушаем, подражаем – звуки получаем / В. Цвынтарный. - Санкт-Петербург: Нева, 1999. - 206 с.

Дуплинская О.С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Формирование вычислительных умений в проектной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования вычислительных умений младших школьников, а также показывается, что проектная деятельность на уроках математики – эффективная форма работы по формированию вычислительных умений.

Ключевые слова: проектная деятельность, младший школьник, математика, вычислительные умения.

Формирование вычислительных умений является одной из главных задач обучения математике, поскольку вычислительные умения являются основой дальнейшего обучения и развития обучающихся.

Согласно ФГОС НО, главе 4, пункта 43.4, образовательная программа направлена на формирование умений младших школьников выполнять устные и письменные арифметические действия с числами и числовыми выражениями; на формирование умений действовать в соответствии с алгоритмом и стоить простейшие алгоритмы, представлять, анализировать и интерпретировать данные, что важно для формирования вычислительных умений в проектной деятельности [6].

Проблема формирования вычислительных умений младших школьников привлекла психологов, методистов и учителей. В методике математики известны исследования таких ученых, как М.И. Моро, М.А. Бантова, Н.Л. Стефонова, Е.С. Дубинчук, А.А. Столяр, С.С. Минаева, Н.Б. Истомина, С.Е. Царева и др.

Проектная деятельность – это совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами (или продуктами) [2].

Проектная деятельность является одним из современных средств обучения детей. Благодаря проектной деятельности повышается интерес младших школьников к обучению, а так же формируется творческий подход к обучению. Именно по этой причине проектная деятельность на уроках математики является одним их ключевых моментов образовательного процесса. Проектная деятельность играет важную роль в системе обучения. Она позволяет младшим школьникам овладеть технологией практической деятельности от планирования до реализации готового продукта [1].

Общество развивается, и в настоящее время начальное образование нацелено на личностно-ориентированный подход, но традиционные методы не позволяют в полной мере раскрыть творческие способности и применить полученные знаний на практике, что противоречит новым требованиям современного образования.

Проектная деятельность на уроках математики способствует:

– активизации интереса обучающихся к знаниям в рамках учебного предмета;

– развитию представлений о межпредметных связях;

– развитию интеллектуальной инициативы обучающихся в процессе обучения [3].

В начальном курсе математики предусматривается такая система упражнений, которая направлена на выработку у учащихся вычислительных умений. Это тренировочные упражнения различного характера: решение отдельных примеров, заполнение таблиц, подстановка числовых значений букв и нахождение значений полученных выражений [4].

Для того чтобы узнать изначальный уровень вычислительных умений была проведена контрольная и самостоятельная работа по математике, где обучающиеся показали свои умения в вычислениях.

Следующим этапом работы было создание и реализация проектной деятельности. Прежде чем приступить к созданию продукта, который является важной составляющей в проектной деятельности, необходимо пройти все этапы:

1. Подготовительный этап. На данном этапе определяется руководитель проекта, осуществляется поиск проблемы, выбор темы и ее конкретизация, формирование проектной группы.

2. Поисковый этап. Уточняется тема проекта, определяется и анализируется проблема, осуществляется постановка цели проекта.

3. Аналитический этап. Происходит анализ уже имеющейся информации, организуется сбор и поиск новой информации, осуществляется поиск оптимального

способа достижения цели проекта, построение алгоритма деятельности, составление плана реализации проекта, анализируются ресурсы.

4. Практический этап. Выполнение запланированных действий, внесение необходимых изменений, непосредственно создание самого проекта.

5. Презентационный этап. Подготовка презентационных материалов, презентация проекта, изучение возможностей использования результатов проекта.

6. Контрольный этап. Анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта.

В качестве проекта по формированию вычислительных умений была выбрана тема «Ремонт и оборудование комнаты». Данная тема предусматривает такие виды работы, как:

- рациональный счет стоимости материалов;
- определение количества и размера нужных материалов для ремонта;
- проведение подсчетов «устно» и на калькуляторе;
- обобщение знаний и отработка умений по нахождению периметра и площади;
- использование на практике измерительной ленты, линейки, рулетки для определения параметров комнаты;
- составление плана расходов.

Следующей этапом работы служит определение и анализ проблемы, постановка цели и задач. На данном этапе обучающиеся совместно с учителем анализируют проблему, предлагают пути ее решения, составляют примерный план работы. Для этого пользуются справочными материалами, каталогами в магазинах для ремонта, собирают необходимые данные для дальнейшей работы.

Начиная практический этап, обучающиеся работают индивидуально, каждый делает работу по своей комнате, а значит и расчеты будут у всех разные. Работа заключается:

- в измерении комнаты, т.е определение длины и ширины, затем вычисляется площадь комнаты.
- в подборе материалов для ремонта, их количество, рациональное использование материалов и материальных ресурсов.
- в создание проекта, выбор формы предоставления продукта проектной деятельности.

Презентационный этап подразумевает под собой создание непосредственно самой презентации, в которой показаны все этапы работы и алгоритм работы, а также демонстрацию (презентацию) продукта. Форма презентации продукта определяется каждым обучающимся самостоятельно. На этом этапе также проходит защита проекта.

И завершающим этапом проектной деятельности является контрольный этап. Работа контрольного этапа заключается в анализе результатов выполнения проекта, в оценке качества выполнения проекта.

Можно отметить, что уроки математики с проектной деятельностью являются наиболее результативными, чем обычный урок. На таких уроках дети активные, самостоятельно изучают проблему, находят пути решения и самостоятельно достигают поставленных целей и задач.

Литература

1. *Господникова, М.К.* Проектная деятельность в начальной школе/ М.К. Господникова. – Москва: Учитель, 2016. – 32 с.

2. *Ефимова, Л.П.* Организация проектной деятельности подростков на интегрированных уроках / Л.П. Ефимова // Современные проблемы науки и образования. – 2014 – №3; URL: http://www.science-education.ru/117-13048.

3. *Зиангирова, Л.Ф.* Организация проектной деятельности учащихся: научно-практические рекомендации для учителей, методистов и студентов педвузов / Л.Ф. Зиангирова. — Уфа: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 2007. — 53 с. — URL: https://www.iprbookshop.ru/31943.html (дата обращения: 20.12.2021)

4. *Киргуева, Ф.Х.* Методика обучения математике в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Ф.Х. Киргуева. — Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2018. — 190 с. — URL: https://www.iprbookshop.ru/101475.html (дата обращения: 06.01.2022).

5. *Чекин, А.Л.* Математический взгляд на актуальные проблемы методики обучения математике в начальной школе: монография / А.Л. Чекин. — Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. — 64 с. URL: https://www.iprbookshop.ru/97738.html (дата обращения: 06.01.2022).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. № 286 - ФГОС НО: [утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г.]. – Москва, 2021 — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=47&rangeSize=1 (дата обращения: 10.03.2022).

Журавлева Е.Х.
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №1», Бийск, Россия)

Формирование навыков общения у дошкольников в процессе использования конструктивных игр

Аннотация. В данной статье раскрывается возможность использования строительно-конструктивных игр в работе с дошкольниками с целью формирования у них навыков общения и взаимосотрудничества.

Ключевые слова: общение, дошкольники, конструирование, игра, конструктивные игры.

В психолого-педагогической литературе общение рассматривается как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию. Вне общения невозможна человеческая деятельность.

Для детей дошкольного возраста общение есть средство развития. Общаясь, дошкольники развивают социальные, интеллектуальные качества, формируют различные способности, развивается активность.

Задача педагога, научить детей общаться между собой, с педагогом, с родителями.

Одним из способов общения в дошкольном возрасте является игра. В процессе игры дети решают простые проблемы, учатся договариваться между собой, что может способствовать развитию речи.

Научить детей общаться помогут игры с конструктором, строительные игры.

Что же такое конструирование – это целенаправленный процесс создания различных изделий и построек, в которых взаимосвязь частей конструкции определяется способом их соединения в осмысленное целое. В конструировании естественным образом интегрируются различные линии развития ребенка (социально коммуникативное, познавательное, речевое, художественно эстетическое, физическое развитие).

Наблюдая за детьми своей группы, я заметила, что они, в основном, играют с игрушками, которые принесли из дома, редко объединяются в пары или небольшие группы, чаще играют в одиночку. Совместные игры недолгие, дети быстро начинают делить игрушки, конфликтовать. Если один ребенок поиграл и начинает убирать, а другой еще продолжает играть, так же возникают конфликтные ситуации. Так же я заметила, что моим малышам нравиться играть с конструктором, строить простые постройки. Дети не могут договориться между собой, не умеют попросить или подать детали конструктора, не просят товарища помочь, что-то построить, не предлагают играть вместе, не справляются с заданием: построить совместную постройку.

Литвинова О.Э в книге «Конструирование с детьми среднего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности» пишет, что в процессе конструирования по заданной теме или замыслу воспитателю необходимо формировать умение договариваться о том, что они будут строить, готовить материал и распределять его между собой, обсуждая этапы строительства и согласовывая действия ребят. Следовательно, с помощью конструктивных игр можно научить детей общаться.

Именно игры с конструктором привлекают детей, решая сложные задания, им хочется проверить свои возможности, но при этом игры с конструктором спокойные и занимательные. В такие игры можно играть как самостоятельно, так и с друзьями, тем самым формировать навыки общения (умение договариваться со сверстниками, воспитание взаимоотношений, общий замысел).

Поэтому я решила использовать строительно-конструктивные игры с дошкольниками для формирования навыков общения.

Я стала использовать в своей работе деревянный настольный конструктор. На первом этапе, сначала в индивидуальной работе, с детьми мы делали упражнение «Назови фигуру», «Найди такую же деталь», «Делай как я». Когда дети запомнили названия деталей конструктора, научились определять и соотносить размер деталей задания для них я усложнила. На втором этапе проводила беседу, определяли совместно с детьми, как можно построить, какие детали использовать, вместе делали постройку, просила рассказать, что каждый строит, для кого. Если ребенок затруднялся, я предлагала: «Давай с тобой построим кроватку для куклы Кати. Какие детали тебе понадобятся», или «Построим домик для котенка».

На следующем этапе приглашала еще несколько детей к игре и они вместе выполняли упражнение «Устроим кукле Кате комнату», дети учились договариваться кто, что будет строить: один ребенок предлагал построить кроватку, другой стол, третий стул. В процессе игры дети учились быть вежливыми, делиться деталями, стали стараться договариваться.

Когда дети научились играть в игры с конструктором, я познакомила их с мягким конструктором Г.В. Урадовских. На первом этапе, я знакомила с этим конструктором, показывала и называла детали, вместе с детьми находили, чем похож и чем отличается такой конструктор от настольного деревянного конструктора, далее дети повторяли (закрепляли названия геометрических фигур и цвет фигуры, величину). Когда дети познакомились с новым конструктором, они попробовали построить на игровом поле дома, машину, выложить деревья.

Из всех видов конструктором этот понравился детям больше всего. Дети получали задание, выложить определенный сюжет н-р: «Зима», «Детский сад», «Машины везут грузы и т.д. Дети между собой договаривались, какую фигуру или предмет ребенок будет выкладывать, потом добавляли незначительные детали, чтобы объединить сюжет. Во время деятельности дети стали замечать особенности каждой фигурки (на что похожа, цвет, величина), далее постепенно они овладели способностью к сопряженному и отраженному проговариванию речевого материала. По окончанию деятельности дети научились рассматривать результаты этой деятельности, и называть их.

Когда дети научились играть с различными конструкторами под руководством взрослого, мы перешли к самостоятельной деятельности, стали они с большим удовольствием обыгрывать различные сюжеты. Делиться друг с другом впечатлениями, что у них получилось.

Совместные игры с различными конструкторами позволили развить у детей умение общаться между собой, развили мышление, пространственное ориентирование.

В результате проведенной работы 70 % детей группы, играя в конструктивные игры, научились договариваться, называть детали конструктора, могут придумать простой сюжет для игры, чаще стали играть небольшими группами, умеют развернуть сюжет постройки, объединяя несколько деталей постройки в одну. Игры стали более длительными и коллективными. Дети с удовольствием создают постройки сообща и играют вместе, свободно перестраивают по ходу игры, могут развивать сюжет, дополнять различными деталями развивая общий замысел, объясняют друг другу, что и как нужно строить, но при этом считаются со своими товарищами, так чтобы не было обидно. Дети стали более усидчивыми, у них сформированы сенсорные способности (называют детали, геометрические формы, цвет, размер), научились анализировать свои действия.

Таким образом, можно сделать вывод, что используя конструктивные игры, можно научить детей общаться и сотрудничать. Поэтому, я решила расширить ассортимент конструкторов в группе и продолжить работу в следующей возрастной группе.

Литература

1. *Куцакова, Л.В.* Конструирование и художественный труд в детском саду: Программа и конспекты занятий. 3-е издание., перераб. и допол. – М.:ТЦ Сфера, 2019. – 240 с. (Образовательная программа ДОО).

2. *Лыкова, И.А.* Конструирование в детском саду. Вторая младшая группа. Учебно методическое пособие к парциальной программе «Умные пальчики». – М.: ИД «Цветной мир», 2015. — 144 с., 208 фотографий с вариантами построек.

3. *Урадовских, Г.В.* Художественное конструирование как развивающий вид образовательной деятельности дошкольника / Г.В. Урадовских. — Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. — 72 с.

Затеева Л. А.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М. В.Папина
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников на основе художественной литературы

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития репродуктивной речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе художественной литературы.

Ключевые слова: репродуктивная речевая деятельность, речь, старшие дошкольники, художественная литература.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования речевое развитие детей выделяется как одна из образовательных областей, которая включает владение речью, развитие связной, грамматически правильной речи, знакомство с книжной культурой, детской литературой и понимание на слух текстов различных жанров детской литературы [7].

Проблема развития речи, включая репродуктивную речевую деятельность дошкольников, представлена в работах А. Г. Арушановой, А. М. Бородич, О. М. Ельцовой, Л. В. Щербы и др.

Одним из целевых ориентиров программы дошкольного образования «От рождения до школы» (авторы Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, Э. М. Дорофеева) является следующий – «ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения» [4, с. 18]. Как видим, в этой программе также описывается важность и необходимость развития речи детей дошкольного возраста.

Речь, как считает А. Г. Арушанова, «важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами» [1, с. 5].

Репродуктивная речевая деятельность, по мнению Л. В. Щербы, – это речь, которая «характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления («как сказать»), так и в определении содержания («о чем сказать»), они заданы извне» [6, с. 20].

О. М. Ельцова выделяет следующие этапы речевой деятельности: а) этап ориентировки в условиях деятельности; б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; в) этап осуществления (реализации) этого плана; г) этап сопоставления полученного результата с планом, т.е. этап контроля [3].

Развитию репродуктивной речевой деятельности способствуют наличие в развивающей предметно-пространственной среде группового помещения открытого доступа детей к различным литературным изданиям, предоставление места для рассматривания и чтения детьми соответствующих их возрасту книг, наличие других дополнительных материалов, например плакатов и картин, рассказов в картинках, аудиозаписей литературных произведений и песен, а также других материалов.

В процессе развития репродуктивной речевой деятельности при использовании художественной литературы происходит диалог с автором, комментарии и обсуждение содержания произведения, обогащение активного и пассивного словаря, и, как следствие, развивается связная, грамматически правильная диалогическая и монологическая речь. Однако здесь важно, чтобы педагог давал возможность ребенку высказывать свои мысли, отвечать на вопросы. Воспитатель должен приобщать детей к беседам на различные темы, стимулировать их речевую активность с опорой на художественную литературу, а также на их личный опыт. Педагоги читают детям книги, стихи, вспоминают содержание и обсуждают вместе с детьми прочитанное, способствуя пониманию, в том числе на слух. Детям, которые хотят читать сами, предоставляется такая возможность.

Следует отметить, что развитие репродуктивной речевой деятельности происходит не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и в ходе режимных моментов – как в совместной деятельности воспитателя и детей, так и в самостоятельной деятельности дошкольников. Эффективным средством развития репродуктивной речевой деятельности дошкольников является художественная литература.

И.Н. Батура и Н.Г. Здорикова выделяют основные методы развития репродуктивной речевой деятельности дошкольников на основе художественной литературы: чтение воспитателя; рассказывание; заучивание наизусть; пересказ художественных произведений [5]. Отметим, что методы заучивания наизусть и пересказ применимы в старшем дошкольном возрасте только к небольшим по объему художественным произведениям. А.М. Бородич выделяет приемы развития репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников на основе художественной литературы: показ наглядного материала, повторное чтение, выборочное чтение, инсценирование, рассматривание иллюстраций в книге, беседа по произведению, прослушивание аудиозаписи или просмотр видеозаписи исполнения артистом или самим автором знакомого детям произведения или его фрагмента [2].

Исследовательская работа по развитию репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников посредством художественной литературы проводилась на базе дошкольного образовательного учреждения «Коргонский детский сад» – структурное подразделение муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Коргонская средняя общеобразовательная школа» с. Коргон Усть-Канского района Республики Алтай (экспериментальная группа – 20 детей) и дошкольного образовательного учреждения «Владимировский детский сад» – структурное подразделение муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Владимировская основная общеобразовательная школа» с. Владимировка Усть-Канского района Республики Алтай (контрольная группа – 20 детей).

Для выявления уровня развития репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников использовалась диагностика развития речи дошкольников на основе литературных произведений (В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова). Выявлено, что детей с низким уровнем развития репродуктивной речевой деятельности в экспериментальной группе 40% и в контрольной – 30%; средний уровень составил по 50% в экспериментальной и 60% в контрольной группах; с высоким уровнем развития репродуктивной речевой деятельности в экспериментальной и контрольной группах по 10% детей соответственно.

Полученные данные говорят о схожести групп по показателям и свидетельствуют о недостаточно высоком уровне развития репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников, что вызывает необходимость в организации и проведении

серии специально разработанных занятий с использованием художественной литературы, ориентированной на развитие репродуктивной речевой деятельности детей экспериментальной группы. Рассмотрим одно из них.

На занятии по теме «Пересказ сказки «Лиса и козел» были поставлены задачи развития репродуктивной речевой деятельности: закрепить представления детей об особенностях композиции сказок (зачин, концовка); учить использовать при пересказе образные художественные средства, выразительно передавать диалоги персонажей. Детям загадывалась загадка: «Хвост пушистый, мех золотистый – это про кого загадка?» (Ответы детей: лиса.) Затем предложено несколько картинок с изображением лисы: «Вы можете взять любую картинку и сказать, какая у вас лиса. Если у одного лиса рыжая, то у другого еще... у кого-то лиса красивая, а у кого-то еще...» (Ответы детей: Лиса хитрая, ворует кур. Лиса рыжая. Лиса – рыжая плутовка.) Дошкольникам выразительно рассказывалась сказка «Лиса и козел». Задавались вопросы по ее содержанию, предлагалось послушать ее еще раз и рассказать самим. В конце занятия дети выучили скороговорку о лисе: «Бежит лиса по шесточку. Лизни, лиса, песочку». Дети произносили скороговорку громко, умеренно, тихо, шепотом.

После проведения серии занятий при сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников, обнаружено, что детей с низким уровнем в контрольной группе на 10% больше, чем в экспериментальной группе; детей со средним уровнем на 10% больше в экспериментальной группе, чем в контрольной; детей с высоким уровнем в обеих группах одинаково.

Таким образом, выявлена значимость развития репродуктивной речевой деятельности для детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы. Приобщая детей к художественной литературе через пересказ, разучивание стихотворений, пословиц и поговорок, комментированное чтение, ответы на вопросы педагог стимулирует развитие репродуктивной речевой деятельности старших дошкольников.

Литература

1. *Арушанова, А.Г.* Развитие диалогического общения : речь и речевое общение детей : метод. пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 126 с.

2. *Бородич, А.М.* Методика развития речи детей : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология» / А.М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 с.

3. *Ельцова, О.М.* Развитие речевой и коммуникативной деятельности у старших дошкольников. Первый год обучения : альбом с иллюстративным материалом для детей старшего дошкольного возраста / О. М. Ельцова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 30 с.

4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва : Мозаика-синтез, 2019.– 336 с.

5. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : курс лекций / авторы-составители: И.Н. Батура, Н.Г. Здорикова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2015. – 88 с.

6. *Щерба, Л.В.* Языковая и речевая деятельность: монография / Л. В. Щерба. – Изд. 2-е, стер. – Москва : УРСС, 2004. – 427 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155) : [сайт]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/77677348/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 01.04.2022).

Иванова В. В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И. Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Формирование представлений о малой родине у детей среднего дошкольного возраста

Аннотация. В период дошкольного возраста у детей возникают первые представления об окружающем их мире, в том числе представления о малой родине, включающие в себя: семью, детский сад, город или село. Представления о малой родине, любовь к тому, что окружает ребёнка, является основой воспитания будущего патриота своей страны.

Ключевые слова: представления дошкольников, малая Родина, дошкольный возраст.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Познавательное развитие» указывается необходимость формирования первичных представлений о малой Родине. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» предусматривает формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье [7].

Формирование представлений о малой Родине у детей среднего дошкольного возраста является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения.

В разное время над проблемой работали такие педагоги, как: К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, С.А. Козлова, Н.В. Алешина и другие. Современные исследователи (О.И. Ковалева, Л.В. Кокуева и др.) в патриотическом и гражданском воспитании дошкольников делают акцент на воспитании любви к родному дому, природе, культуре малой Родины. Педагог в этом процессе является носителем культурных ценностей, передаёт эти ценности детям дошкольного возраста.

Исследования содержат отдельные стороны ознакомления детей с малой Родиной, устанавливают методы и приёмы работы, отражающие особенности региона. На сегодняшний день нет единой последовательной системы работы с детьми, показывающей всю полноту данного вопроса. В каждом городе, селе, населенном пункте есть своя отличительная черта, особенности исторического развития, специфические черты культуры и традиций, составляющие ту действительность, которая формирует в каждом человеке интерес и привязанность к родному краю. По словам Н. Мельниковой, задача работы воспитателя с дошкольниками в процессе формирования представлений о малой родине – раскрыть каждому ребёнку всю сложность, неоднозначность исторического пути родной ему земли [3].

Рассмотрим понятие «малая Родина». «Малая Родина» – это системное понятие, включающее память о раннем периоде жизни человека, включающее в себя

воспоминания – конструкции о детско-отроческих годах жизни, о семье, родителях, родственниках, социокультурной и природной среде, где вырос». Составляющим малой Родины можно считать пространственно-временной период жизни человека, который связан с активной социализацией. «Пространство» малой родины связано с понятиями деревня / село, улица, район (поселение), город, регион и т.д. [2]. Малая родина – это часть большой страны, в которой вырос человек.

Можно сделать вывод о том, что представления о малой родине – это знания о своём населённом пункте, его достопримечательностях, природе, а так же знания о своей семье.

Формирование представлений у детей среднего дошкольного возраста – это психический процесс, который протекает наряду с другими процессами, такими как помять, внимание, восприятие и т.п. В связи с тем, что в дошкольном возрасте основным видом памяти является образная память, ребёнок при восприятии чего-либо выделяет наиболее яркие особенности предмета, поэтому представления дошкольников чаще всего являются отрывочными. Дети дошкольного возраста часто обращают внимание то на одной признак предмета, то на другой, в памяти остаются лишь второстепенные признаки, а не главные. Развитие мышления дошкольников позволяет им овладевать простейшими формами обобщения, что постепенно обеспечивает систематизацию представлений, которые после закрепления в речи остаются в памяти ребёнка целостным объектом. Развитие представлений происходит в процессе совершенствования аналитико-синтетической деятельности.

На протяжении дошкольного возраста, наблюдается переход: от единичных представлений, полученных в процессе восприятия одного конкретного предмета, к использованию обобщенными образами; от эмоционально безразличного, смутного образа, в котором нет основных частей, а есть только случайные, несущественные детали в неправильной их взаимосвязи, к образу, четко дифференцированному, логически осмысленному, вызывающему к нему определенное отношение ребенка; от нерасчлененного, слитного устойчивого образа к динамическому отображению; от использования отдельными оторванными друг от друга представлениями к воспроизведению целостных ситуаций, включающих выразительные, динамические образы, то есть отражающие предметы в многообразии связей. Последнее изменение касается самого процесса. У маленьких детей образ создается на основе практического действия, а затем оформляется в речи. [6, с.113]

В работе с детьми среднего дошкольного возраста для формирования представлений о малой родине, применяются методы и средства патриотического воспитания, возможно применение таких групп методов, как:

- методы формирования нравственного поведения (приучение, упражнение, руководство деятельностью);
- методы формирования нравственного сознания (убеждения в форме разъяснения, внушение, беседа);
- методы стимулирования чувств и отношений (поощрение, наказание) [1].

Кроме этого, для формирования представлений о малой родине необходимо применять такие методы работы, как: беседы, экскурсии, наблюдения, игровая деятельность, рассматривание картин, иллюстраций, чтение художественной литературы, запоминание стихотворений, организация продуктивной творческой деятельности и др. [5, с. 70].

Так как дошкольники являются впечатлительными целесообразно использовать такие средства, как: художественная литература, музыка, изобразительное искусство, которые способствуют проявлению эмоциональной отзывчивости детей. Кроме этого,

необходимо помнить о природе родного города (села), окружающая природа поможет дошкольникам почувствовать свою сопричастность с окружающей средой, дети научатся заботиться о ней.

При проведении бесед с детьми среднего дошкольного возраста «Гимназии №2» города Бийска было выявлено, что дети мало знают о родном городе. Большинство детей знают название города и улиц, на которых они живут, но представления о других улицах и достопримечательностях города у дошкольников находятся на низком уровне. Экспериментальная группа работает по программе «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы Т.С. Комаровой Э.М. Дорофеевой), поэтому работа по формированию представлений о малой родине должна строиться на основе поставленных задач программы. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» перечислены задачи формирования первичных ценностных представлений о малой родине:

- воспитание уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, любви и уважения к родителям. Детям необходимо дать представление о том, что такое семья (это все, кто живет вместе с ребенком), знакомить детей с тем, что такое родственные отношения (сын, мама, папа, дочь и т.д.). Интересоваться обязанностями детей по дому (убирают игрушки, помогают накрывать на стол и т.п.). Учить детей знать и называть своих ближайших родственников.

- продолжить воспитание любви к родному краю; знакомство с названиями улиц, на которых живут дети, рассказать о самых красивых местах родного города (поселка), его достопримечательностях [4, с.192].

Формирование представлений о малой родине может проходить в процессе занятий, бесед, прогулок, чтения художественной литературы, изобразительной и игровой деятельности. Очень важно систематизировать знания детей по принципу – «от простого к сложному», то есть начать работу с близкого окружения ребёнка (семья) и постепенно включать работу по формированию представлений о дошкольном учреждении и родном городе (улицы, достопримечательности). Формирование представлений о малой родине будет эффективным при систематическом повторении пройденного материала и постоянном использовании иллюстраций изучаемого объекта.

Таким образом, формирование представлений о малой родине у детей среднего дошкольного возраста является сложным педагогическим процессом. Данный процесс может проходить успешно при соблюдении педагогических условий, учёте возрастных особенностей детей, знании педагогами целей и задач патриотического воспитания.

Педагоги могут формировать представления о малой родине путём проведения занятий, бесед с детьми среднего дошкольного возраста с использованием иллюстраций, при проведении игровой деятельности, на прогулках. Обязательно необходимо обращать внимание детей на значимые признаки, детали, закреплять названия объектов и предметов в речи, периодически возвращаться к уже пройденному материалу. Только при систематичной работе поставленная цель о формировании представлений о малой родине будет достигнута.

Литература

1. *Андреева, Н.Ф.* Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Н.Ф. Андреева // Управление ДОУ. – 2005. – № 1. – С. 16-24.

2. *Бороноев, А.О.* Понятие малой родины: определение и содержание / А.О. Бороноев // Общество. Среда. Развитие. – 2020, № 3. – С. 60-66.

3. *Мельникова, Н.В.* Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм / Н.В. Мельникова // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 10. – С.82–85.

4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

5. *Кондрыкинская, Л.А.* С чего начинается Родина? : опыт работы по патриот. воспитанию в ДОУ / под ред. Л. А. Кондрыкинской. – Москва: Сфера, 2003. – 192 с.

6. *Урунтаева, Г.А.* Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Приказ министерства образования и науки от 17 октября 2013 г. №1155 г.]. – Москва: с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г.

Казанцева А.А.
(воспитатель, МБОУ «СОШ №1», Бийск, Россия)
Медведева Л.С.
(воспитатель, МБОУ «СОШ №1», Бийск, Россия)

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в рамках реализации ФГОС детей дошкольного возраста

Аннотация. Основное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье воспитанников, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому на современном этапе развития системы образования возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса как на муниципальном уровне, так и на уровне каждого образовательного учреждения.

Ключевые слова: Психолого-педагогическое сопровождение, ФГОС, дошкольное образование.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника – это организованная деятельность всех специалистов и воспитателей ДОУ, охватывающая все субъекты воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде.

Федеральные государственные стандарты – один из главных документов системы образования, определяющий базовые нормы и правила, по которым должен жить детский сад. Это касается не только педагогов, детей, но и всех участников образовательного процесса. В соответствии с новыми требованиями в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники. ФГОС определяет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в дошкольном учреждении как систематическое применение психологических знаний, методов и приемов в

деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса в целях успешной модернизации системы образования.

В соответствии с новыми требованиями в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Для реализации поставленной цели в ходе нового стандарта необходимо создать следующие условия:

1. Взаимодействие с родителями;
2. Создание предметно развивающей среды;
3. Индивидуализация в обучении;
4. Психолого-педагогическая поддержка.

Основным объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс) в детском саду.

Предметом деятельности – развитие ребенка, как система отношений ребенка с окружающим миром , со взрослыми людьми и сверстниками, а также с самим собой.

Цель сопровождения в дошкольном образовательном учреждении – создать психолого-педагогические условия для полноценного развития и воспитания личности ребенка в рамках его индивидуальных особенностей.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в детском саду реализуется по следующим направлениям:

- обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями;
- развитие дружеских взаимоотношений через игру, общение детей в повседневной жизни;
- коррекция эмоциональных трудностей детей (тревожность, страхи, агрессивность, низкая самооценка);
- обучение детей способам выражения эмоций, выразительным движениям;
- расширение знаний педагогов детского сада о различных вариантах эмоционального развития детей, о возможностях преодоления эмоциональных трудностей дошкольников;
-повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;
-информационно-аналитическое обеспечение;
- оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательного процесса.

Последовательность работы психолого-педагогического сопровождения имеет следующий алгоритм:

- Постановка основных проблем (начинается с поступления запроса, осознания сути проблемы, разработки плана сбора информации о ребёнке и проведения диагностического исследования).
- Анализ полученной информации (оценка и обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных путей и способов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений).

- Разработка плана комплексной помощи (определение последовательности действий, распределение функций и обязанностей сторон, сроков реализации: совместная выработка рекомендаций для ребёнка, педагога, родителей, специалистов).

- Реализация плана по решению проблемы (выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения).

- Осмысление и оценка результатов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению.

На уровне нашего дошкольного учреждения задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является совместная деятельность всех специалистов по выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками. На данном уровне так же осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и педагогами. Вырабатывая общие целевые установки, единую программу работы, воспитатель и педагог-психолог становятся партнерами в совместной деятельности. Вместе они составляют наиболее рациональную программу психолого-педагогической поддержки, подбирают дидактический материал с учетом индивидуальных возможностей, предпочтений и интересов ребенка. Большое значение здесь имеет позиция администрации детского сада.

Психолого-педагогическая профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников в учреждении, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания,

Основные направления работы по обеспечению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса:

Психолого-педагогический мониторинг включает в себя мониторинг достижения ребенком планируемых результатов освоения программы, а также психолого-педагогическое исследование воспитанников, определение индивидуальных особенностей, склонностей личности, её потенциальных возможностей, а также адресное выявление причин и механизмов нарушений в развитии, социальной адаптации. Кроме того, проводятся диагностические исследования адаптации к детскому саду и подготовки детей к школе.

Психолого-педагогическая коррекция и развитие – это форма совместной профессиональной деятельности педагогов, психолога и родителей, основанная на системе психолого-педагогических воздействий, с целью осуществления системы коррекционных и развивающих мероприятий, с опорой на знание возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка.

Психолого-педагогическое консультирование – оказание помощи воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и образования посредством психологического консультирования. Осуществляется систематически по результатам диагностики, по наблюдениям, по индивидуальным запросам для педагогов, родителей, администрации образовательной организации, представителей широкой общественности.

Можно сделать вывод, что наличие эффективной системы психолого-педагогического сопровождения позволяет решать проблемы развития, воспитания и обучения детей на этапе дошкольного детства.

Можно сделать вывод, что воспитатель должен не только владеть методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и обладать способностью к системному

анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, соорганизацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация). Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение на современном этапе является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, социализации.

Литература

1. *Монгуш, О. О.* Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста/ Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 59-62.

2. *Смирнова, Е. О.* Детская психология: Учеб. для студ. выс. пед. учеб. заведений /Е. О. Смирнова. - М.: Гуманит. изд. центр. Владос, 2008.

3. *Иваненко, М. А.* Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : автореф. дис. канд. пед. наук / М. А. Иваненко. - Екатеринбург, 2005. - 22 с.

Казанцева И. В.
(учитель - логопед, КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1», Бийск, Россия)

Развитие мелкой моторики кистей рук старших дошкольников посредством пальчиковых игр и упражнений

Аннотация. В старшем дошкольном возрасте уровень развития мелкой моторики играет важную роль в формировании интеллектуального компонента школьной готовности, логического мышления, памяти, внимания, связной речи. Для развития мелкой моторики кисти руки детей применяются различные виды пальчиковых игр и упражнений, направленные на развитие ловкости, точности, координации движений пальцев рук.

Ключевые слова: мелкая моторика, старший дошкольник, пальчиковые игры и упражнения.

Сформированность навыков мелкой моторики руки имеет важное значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Уровень развития мелкой моторики во многом определяет успешность освоения ребенком изобразительных, конструктивных, трудовых и музыкально-исполнительских умений, овладения родным языком, развития первоначальных навыков письма и пр.

Под термином мелкая (тонкая) моторика мы понимаем высокодифференцированные, точные движения, преимущественно небольшой амплитуды и силы, в которых участвуют мелкие мышцы, говорит В.В. Коноваленко [4]. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в разделе IV «Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования» говорится, о том, что у детей развитие крупной и мелкой моторики

является целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования: «… у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими» [1].

Разработка тонких, точных движений необходима ребенку не только для того, чтобы уверенно управлять своим телом; деликатная моторика пальцев развивает мозг, его способность контролировать, анализировать, повелевать. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются, по мнению М.М. Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [3, с. 75].

Большое значение в развитии мелкой моторики рук играют пальчиковые игры и упражнения. Пальчиковые игры – это своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев. Они тренируют точность двигательных реакций, развивают координацию движений, помогают концентрировать внимание [6].

В основу исследования положены теоретические положения ученых: М.М. Кольцовой, В.В. Коноваленко, М. Монтессори, Е. Плутаевой, Л.П. Савиной, И.Е. Светловой, Л.И. Тищенко, Л.В. Фоминой, Л.С. Цветковой и др.

Пальчиковые игры известны давно. В народной педагогике данные игры зачастую использовались в единстве с другими малыми жанрами фольклора (потешками, прибаутками, дразнилками и пр.).

Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова утверждают, что пальчиковые игры – это универсальное дидактическое и развивающее средство, сущность которого состоит в том, что во время его проведения нервные окончания рук воздействуют на мозг ребенка и мозговая деятельность активизируется [5].

Таким образом, говорит Т. А. Ткаченко, в процессе игры дети разминают пальцы и кисти рук, проводят своеобразный пальчиковый тренинг. Пальчиковый тренинг включает упражнения: статические (удержание приданной пальцам определенной позы), динамические (развитие подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую), расслабляющие (нормализующие мышечный тонус) и др. [9]. Смена упражнений помогает напрягать, тонизировать, расслаблять еще неокрепшие и неумелые руки ребенка, постепенно формируя его моторику.

И.Е. Светловой раскрывается значение пальчиковых игр как средства развития мелкой моторики у детей младшего до школьного возраста, которое состоит в том что:

- развивается ловкость пальцев, умение координировать и согласовывать движения рук и пальцев;
- формируется и развивается устная речь ребенка;
- развиваются творческие навыки, воображение;
- непринужденно прививаются основные культурно-гигиенические навыки;
- концентрируется внимание на определенном виде деятельности, что способствует развитию усидчивости;
- корректируется эмоциональная сфера ребенка [7].

Эффективность использования пальчиковых игр и упражнений в развитии мелкой моторики подчеркивается и в исследовании Л. И. Тищенко, отмечающей, что снизить напряжение в руках и содействовать расслаблению мышц всего тела помогают именно простые движения, такие как пальчиковые сгибы, зажимы, разжимы и пр. [8]. Одни пальчиковые игры готовят малыша к счету, в других – ребенок должен действовать, используя обе руки, что помогает лучше осознать понятия выше и ниже, сверху и снизу, право и лево.

Широкий спектр пальчиковых игр пре доставляет большие возможности в их выборе.

И.В. Дворова, О.П. Рожков классифицируют пальчиковые игры следующим образом:

- пальчиковые игры без речевого сопровождения;
- пальчиковые игры с речевым сопровождением;
- народные пальчиковые игры;
- кукольные театры: пальчиковый, варежковый, перчаточный, театр теней;
- упражнения с пальчиками с использованием разнообразного материала: бросовый, природный, хозяйственно-бытовой [2].

Таким образом, целенаправленная, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики кисти руки у детей старшего дошкольного возраста при тесном взаимодействии с родителями, а также слаженная и умелая работа пальчиков малыша помогает развиваться, оказывает положительное воздействие на весь организм в целом посредством пальчиковых игр и упражнений.

Литература

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 // Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы Минобрнауки РФ / Сост. Т.В. Цветкова. – М.: Сфера, 2017. – С. 27.

2. *Дворова, И.В.* Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2-4-го года жизни / И.В. Дворова, О.П. Рожков. – М.: МПСИ Модэк, 2017. – 453 с.

3. *Кольцова, М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. –193 с.

4. *Коноваленко, В.В.* Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: ГНОМиД, 2011. – 16 с.

5. *Моурлот, Л.И.* Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста: учебно–методическое пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова.– Самара: СГПУ, 2007.– 122 с.

6. *Савина, Л.П.* Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов / Л. П. Савина. – М.: АТС, 1999. – 48 с.

7. *Светлова, И.* Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И. Светлова. – М.: АСТ, 2010. – 56 с.

8. *Тищенко, Л.И.* Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста / Л.И. Тищенко // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2014. – № 12. – С. 56–59.

9. *Ткаченко, Т. А.* Развиваем мелкую моторику [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2007. – 234 с.

Карпунина Д.С.
(воспитатель, МБОУ «СОШ № 40 им. В. Токарева, корпус 2 », Бийск, Россия)

Познавательное развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС

Аннотация. В статье рассматривается проблема познавательного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: дошкольник, ФГОС, познавательное развитие, дошкольное образование.

Дошкольное обучение является начальной ступенью общего среднего образования, поэтому к нему предъявляется так много требований и вводятся единые стандарты, которых придерживаются все ДОУ.

Отличие деятельности малышей от школьников – в отсутствии аттестации. Детей не экзаменуют и не тестируют. Но стандарт позволяет оценить уровни и способности каждого ребенка и эффективность работы педагога.

Одним из принципов ФГОС является формирование познавательных интересов и познавательных действий в различных видах деятельности.

Цель познавательного развития – развивать познавательные интересы, потребности и способности детей, их самостоятельную поисковую деятельность на базе обогащенного сознания и сформированного эмоционально-чувственного опыта.

Задачи познавательного развития:

- создать условия, способствующие развитию познавательной сферы ребёнка;
- поощрять у детей любопытство и заинтересованность ко всему наблюдаемому в их окружении;
- развивать умение называть вещи и типичные действия с предметами;
- учить замечать целесообразность и целенаправленность действий, видеть простейшие причины и следствия собственных действий;
- развивать осознание времени и пространства, цвета и формы предметов через сенсорное и зрительное взаимодействие с ними;
- развивать умение воспринимать звучание родной речи, музыкальных инструментов, звуки природы;
- формировать бережное, созидательное отношение к предметам окружающего мира.

Компоненты познавательного развития:

1. Познавательные процессы (восприятие, внимание, память, воображение, мышление).
2. Информация (средство, с помощью которого надо развить у ребёнка необходимые для познавательного развития процессы, навыки, умения, способы познания).
3. Отношение к миру (эмоциональная реакция на отдельные объекты, предметы, явления и события нашего мира).

Все компоненты познавательной сферы тесно связаны между собой. Познавательное развитие детей дошкольного возраста подразумевает работу педагогов со всеми тремя компонентами познавательной сферы.

Познавательные интересы – это стремление ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желании вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения.

Познавательные действия – это активность детей, при помощи которой, он стремится получить новые знаний, умения и навыки. При этом развивается внутренняя целеустремленность и формируется постоянная потребность использовать разные способы действия для накопления, расширения знаний и кругозора.

Познавательное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребенка.

Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей. А способности, в свою очередь, рассматриваются, как условия успешного овладения и выполнения деятельности. В задачах, которые ставит Стандарт такая формулировка: «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности».

Важнейшим показателем развития ребенка – дошкольника является уровень овладения им различными видами детской деятельности, которая, с одной стороны, служит источником и движущей силой развития ребенка, а с другой, именно в них наиболее ярко проявляются все его достижения.

В дошкольном возрасте на первое место по значимости среди видов деятельности, в которых происходит познавательное развитие, выходит игра.

Главные виды игр – сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, так как в этих играх удовлетворяется стремление ребенка к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. Игра для дошкольника выполняет ту же функцию, что учебник для школьников, она помогает осознать происходящее вокруг.

Каждая из видов деятельности позволяет реализовать содержание познавательного развития, интегрируя его с другими образовательными областями.

С возрастом у малыша меняются возможности и потребности. Соответственно, и предметы, и вся окружающая обстановка в группе для детей разных возрастов должны быть различными, соответствующими исследовательским возможностям.

Особенности познавательного развития у двух–трехлетних малышей связаны с настоящим моментом и окружающей обстановкой. Все предметы, окружающие деток, должны быть яркими, простыми и понятными.

Обязательно наличие подчеркнутого признака, к примеру: форма, цвет, материал, величина. Детки особо охотно играют с игрушками, напоминающими предметы взрослых. Они учатся пользоваться вещами, подражая маме или папе.

Познавательное развитие в средней группе предполагает продолжение расширения представлений о мире, развитие словарного запаса. Необходимо наличие сюжетных игрушек и бытовых предметов. Группа оборудуется с учетом выделения необходимых зон: музыкальная, природный уголок, зона книг, место для игр на полу. Весь необходимый материал размещается по принципу мозаики. Это значит, что используемые детьми предметы располагаются в нескольких отдаленных друг от друга местах. Это необходимо, чтобы дети не мешали друг другу.

Познавательное развитие в старшей группе предполагает и самостоятельные исследования детей. Для этого оборудуется несколько зон. К примеру, зимой раскладывается материал о холодном времени года в доступных детям местах. Это могут быть книги, карточки, тематические игры. В течение года материал меняется, чтобы дети каждый раз получали новую порцию идей для размышления. В процессе изучения предоставленного материала малыши исследуют окружающий мир.

Детки очень впечатлительны и податливы. Давайте им пищу для размышления. Темы по познавательному развитию выбираются с учетом возраста и требований ФГОС. Если малыши изучают свойства предметов, то старшие дошколята уже способны понять устройство мира.

Таким образом, развитие познавательных способностей и познавательного интереса дошкольников – одна из главных и трудных задач в воспитании и развитии детей дошкольников. От того, насколько будут развиты у детей познавательный интерес и способности, зависит успех их обучения в школе и успех их развития в жизни. Целенаправленная и разнообразная работа воспитателя с детьми с помощью различных инновационных и развивающих технологий приведёт к положительной динамике показателей.

Литература.

1. *Айдашева, Г.А.* Дошкольная педагогика / Г. А. Айдашева, Н.О. Пичугина. - Москва: Феникс, 2004.-91 с.

2. *Венгер, Л.А.* Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л. А. Венгер. - Москва: Просвещение, 1986. – 115 с.

3. *Веракса, Н.Е.* Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений /Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. - Москва: Мозаика-Синтез, 2006.-205 с.

4. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - Москва: Мозаика-Синтез, 2014. - 155 с.

Кнуренко А. Д.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Формирование гуманных чувств у детей младшего школьного возраста на уроках

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы воспитания гуманных чувств у детей младшего школьного возраста на уроках. Автор статьи обозначает с какими трудностями сталкиваются дети при проявлении гуманизма в общении с взрослыми и сверстниками. Также в статье прописана нравственная составляющая процесса формирования гуманных чувств, обозначены ключевые задачи, принципы формирования гуманных чувств, и роль уроков литературного чтения при их формировании.

Ключевые слова: воспитание, гуманность, нравственность, эмпатия, взаимоотношения, гуманные чувства, младший школьный возраст.

Проблема формирования гуманных чувств младших школьников чрезвычайно актуальна, поскольку причины таких негативных явлений как жестокость, агрессивность и отчужденность зачастую находятся именно в этом возрасте. Достаточно большое количество детей младшего школьного возраста испытывают трудности в межличностных отношениях со сверстниками. Это может выражаться в неумении поддерживать и развивать контакты, находить подход к партнеру по общению, согласовывать действия в процессе деятельности, а также неумение

сопереживать и проявлять эмпатию к конкретному ребенку. Эти трудности непосредственно влияют на формирующуюся личность младшего школьника и его социализацию в группе сверстников, на воспитание у детей данной возрастной категории гуманных чувств. Такие дети часто конфликтуют или замыкаются, испытывают тревожность. В условиях образовательной среды гуманные чувства младших школьников формируются в основном в урочной деятельности.

В соответствии с ФГОС НО воспитание гуманных чувств и отношений является одной из первоочерёдных задач в процессе формирования личностных качеств младшего школьника. В требованиях Стандарта обозначено, что программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования должна быть направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества [1].

Гуманные чувства – представляют собой отношение к другому как к себе самому через отношение к совместной деятельности. Одним из главных свойств, определяющих гуманное отношение к другому человеку, является эмпатия – способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей, понимать их мысли, чувства, переживания, проникать в их внутренний мир, делая их частью своей личности.

Гуманность, согласно «Педагогическому словарю» В. Н. Наумчика, М. А. Паздникова, О. В. Ступакевича, – это трёхчастное явление, поскольку представляет собой: 1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения – сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом [2].

Гуманные чувства входят в структуру понятия «нравственность». Нравственность в «Педагогическом словаре» В. Н. Наумчика, М. А. Паздникова, О. В. Ступакевича определяется на основе двух компонентов: 1) особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм или традиции нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.; 2) система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь» [2].

Таким образом, нравственная составляющая процесса формирования гуманных чувств заключается в следующем: с одной стороны необходимо подготовить воспитанника к групповому (общественному) взаимодействию, в ходе которого приоритетами личности будут идеалы добра, справедливости, гуманности и т.д. С другой – внешние нормы нравственности должны стать личностными, т. е восприниматься личностью как «свои».

Анализ публикаций отечественных исследователей В. А. Лисица, Н. Е. Щуркова, позволяет выделить ключевые задачи для формирования гуманных чувств младших школьников на уроках, среди которых:

- создание условий для формирования у ребенка готовности к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;

- знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в семье и обществе;

- осознание значимости морали в жизни человека и общества;
- формирование первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современной России;
- способность к самостоятельным поступкам на основе социально одобряемых нравственных ценностей, и норм поведения;
- воспитание у школьников российской идентичности как условия укрепления духовного единства народа [3].

В младшем школьном возрасте формирование гуманных чувств осуществляется в учебной и внеучебной деятельности. При этом, педагог должен руководствоваться такими принципами в реализации воспитания, которые позволят создать образовательное пространство, стимулирующее к чистым мыслям и правильным поступкам. Первый принцип гуманности говорит о том, что искренняя любовь к ребенку позволит научить его поступать в соответствии с совестью, во имя добра. Гуманизм в отношении к ученику выражается в эмпатии, внимании к его интересам и проблемам, внутреннему миру. Ребенок, чувствуя неподдельный интерес к себе, растет добрым, отзывчивым, добродетельным.

Вторым принципом формирования гуманных чувств у младших школьников на уроках должен стать принцип культуросообразности, в соответствии с которым младшие школьники знакомятся с достижениями науки и лучшими образцами мировой культуры, культуры своей страны и народа, усваивают их.

Психологический аспект формирования гуманных чувств младших школьников на уроках предусматривает диалог учителя и ученика. По мнению Р. Н. Махмудовой, преподаватель должен в обязательном порядке учитывать психологию каждого возраста и, исходя из этого, выстраивать учебный процесс. В младших классах, в которых обучаются дети, в основе обучения лежит игра. Через игровые ситуации, искусственно создаваемые учителем, ребенок эмоционально осваивает азы духовно-нравственного воспитания. Часть из них позднее входит привычку и становится ведущим мотивом поведения в жизни. Эффективным методом обучения является моделирование проблемной ситуации, выход из которой ученик, как и в реальной жизни, обязан находить сам, исходя из ранее накопленных знаний.

Педагогический аспект в воспитании духовности и нравственности основан преимущественно на аналитике. По мнению Л. А. Сериковой, на первое место здесь выступает сопоставление отдельно взятых ситуаций, почерпнутых из жизни. Ученики при этом оценивают достоинства и недостатки тех или иных вариантов поведения и выбирают самый, на их взгляд, адекватный с точки зрения разбираемого духовно-нравственного понятия [4].

Третьим принципом, на основе которого должно строиться воспитание – это принцип деятельностного подхода. Воспитание таких качеств, как трудолюбие, отзывчивость, самостоятельность лучше реализовать посредством привлечении реализации данного принципа является привлечение младших школьников к игровой деятельности.

Особый потенциал по формированию гуманных чувств младших школьников имеют уроки литературного чтения. Все произведения должны вызывать необходимый отклик, который дает возможность, не нарушая художественной условности, обратиться к реальностям жизни, влияющим на духовный рост и развитие ребенка. Материал и содержание уроков, согласно мнению Е. В. Перевозной, помогают видеть и анализировать искусственно созданные модели поведения практически в любой жизненной ситуации. Уроки литературного чтения являются достаточно богатым источником переживаний, личного, интеллектуального и эмоционального опыта

внутреннего поведения. Все это не только способствует созданию и обогащению картины мира читающего ребенка, но и позволяют ему в процессе разбора ситуации получать новые знания о принятых в обществе нормах поведения и общения, о вариантах решения нравственных задач [6].

Завершая, можно отметить важность того, что духовно-нравственным человек не рождается. Такие гуманные чувства, как честность, ответственность, любовь к родине, трудолюбие и другие качества не появляются сами по себе. На их возникновение и развитие влияют родители, окружение, среда. Отдельная роль отводится младшему школьному возрасту как тому периоду, когда ребенок готов не только к восприятию всего доброго, чистого, важного, но и усвоению и демонстрации всего этого в своем поведении.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2016. – 50 с.
2. *Наумчик, В. Н.* Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников, О. В. Ступакевич. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2016. – 279 с.
3. *Лисица, В. А.* Развитие духовно-нравственных качеств личности через приобщение к народной культуре / В. А. Лисица // Дополнительное образование и воспитание. – 2015. – № 11. – С. 20-22.
4. *Серикова, Л. А.* Научно-исторические предпосылки изучения проблем духовно-нравственного воспитания личности / Л. А. Серикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 6. – С. 136–141.
5. *Щуркова, Н. Е.* Педагогика / Н.Е. Щуркова. – Москва : Академия, 2015. – 623 с.
6. *Перевозная, Е. В.* Восприятие сказки как искусства слова / Е. В. Перевозная // Русский язык и литература. – № 1 (112). – 2016. – С. 50–59.

Коваленко Н.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Особенности работы по преодолению заикания у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлена работа педагога-логопеда с заикающимися детьми старшего дошкольного возраста. Описаны особенности появления заикания у детей данного возраста. Представлена программа по преодолению заикания у детей 5-6 лет.

Ключевые слова: заикание, логопедическая работа, расстройство речи, мелодика речи.

Необходимым условием гармоничного развития психики ребенка является полнота речевой деятельности, которая, как отмечает Р. Е. Левина, является наиболее тонким выражением социальной природы человеческой психики [3, с. 25]. Нормальное развитие речи становится возможным благодаря общению ребенка с окружающими.

Ограничение речевого общения негативно сказывается на формировании личности ребенка, приводит к психическим наслоениям и формированию специфических особенностей эмоционально-волевой сферы, вызывает развитие нежелательных качеств характера: застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма. Все это влияет на школьную адаптацию, успеваемость, а в дальнейшем - на выбор профессии.

Заикание – это расстройство речи, при котором нарушается преимущественно коммуникативная функция. Согласно статистике, это одно из наиболее распространенных, сложных и длительных нарушений речи у детей. Заикание характеризуется сложным симптомокомплексом и, в некоторых случаях, низкой эффективностью коррекции. Возникающая в период от 2 до 6 лет, когда развитие речи у детей еще не завершено, когда ребенок овладевает фразовой речью и более сложными способами устного общения, она ограничивает коммуникативные возможности, искажает формирование личности и усложняет социальную адаптацию.

Под заиканием мы подразумеваем нарушенный ритм, темп, плавную устную речь, которые вызваны спазмом мышц речевого аппарата.

В современной научной литературе нет единого мнения о причинах заикания у детей. Чаще всего причина заключена в состоянии центральной нервной системы ребенка, определенном возрасте, генетическом факторе, наличии психической травмы.

Чаще всего заикание протекает последовательно через 4 фазы. Согласно Г. И. Каплану и Б. Дж. Садоку (1994), первая фаза появляется в дошкольном периоде. Продолжительность этой фазы длится несколько недель. На этом этапе дети чаще заикаются, будучи взволнованными или расстроенными, когда им нужно много сказать или в ситуациях коммуникативного давления. Вторая фаза обычно происходит в начальной школе. Такие дети осознают свой недостаток. На этом этапе заикание касается основных частей речи - существительных, глаголов, прилагательных и наречий. Третья фаза обычно начинается после 8 лет и длится до подросткового возраста. Четвертая фаза обычно наступает в позднем подростковом возрасте и у взрослых. Характеризуется выраженным ожиданием заикания от страха, боязнью слов, звуков и ситуаций.

Исследователи выделяют две клинические формы заикания – невротическую и неврозоподобную, которые обусловлены различными патогенетическими механизмами.

Невротическая форма заикания характеризуется следующими особенностями:

1) тенденцией к раннему развитию речи до начала заикания;

2) наличием развернутой фразовой речи до возникновения нарушения;

3) характерологическими свойствами (впечатлительность, тревожность и т.д.);

4) преимущественно психогенным началом речевой патологии (психическая острая или хроническая травма);

5) заикание может появиться в возрасте от 2 до 6 лет;

6) высокая зависимость степени судорожной нерешительности от эмоционального состояния заикающегося и условий речевого общения;

7) возможность беглой речи при определенных условиях (речь наедине с самим собой, в условиях эмоционального комфорта, с отвлечением активного внимания от процесса говорения и т.д.).

Неврозоподобная форма заикания характеризуется следующими особенностями:

1) до появления заикания наблюдается тенденция к некоторой задержке речевого развития, нарушению звукового произношения;

2) патология двигательных функций различной степени тяжести;

3) судорожное заикание появляется у детей в возрасте 3-4 лет;

4) появление судорожной нерешительности совпадает с фазой развития фразовой речи;

5) начало заикания происходит постепенно. Вне связи с травмирующей ситуацией;

6) нет периодов беглой речи, качество речи мало зависит от речевой ситуации;

7) привлечение активного внимания заикающихся к процессу говорения облегчает речь; физическая усталость ухудшает качество речи [4].

В дошкольном возрасте риск заикания велик, так как все компоненты речи и нервной системы ребенка активно развиваются. Речь дошкольников с заиканием имеет значительные отклонения от нормы. Заикание тесно связано с психофизическим состоянием заикающегося (особенно с эмоционально-волевой сферой), с его личностью в целом, с его отношениями и отношениями к окружающей среде. Это определяет необходимость психолого-педагогического подхода к изучению и коррекции заикания.

В зависимости от уровня (порога) свободы речи и особенностей проявления заикания в каждом конкретном случае задачи и формы речевых упражнений различаются для каждого ребенка в условиях логопедической работы с группой детей. Обязательным условием проведения логопедических занятий является их связь со всеми разделами Программы воспитания и образования детей в детском саду.

Перед разработкой программы по преодолению заикания у дошкольника оценивался уровень развития просодической стороны речи ребенка с опорой на диагностику О. И. Лазаренко [2]. В процессе применения этой методики исследуются темп речи, ритм речи, интонация, модуляция голоса по высоте, мощность звука, воспроизведение тембра голоса и логического ударения, дикция.

По результатам обследования было выявлено, что у ребенка средняя степень заикания, хотя по некоторым показателям (ритм речи, модуляция голоса и воспроизведение тембра и логического ударения) выявлены серьезные проблемы.

Исходя из полученных результатов, логопедическая работа была организована по следующим направлениям:

1. Развитие темпо-ритмической стороны речи.
2. Развитие голоса (тембр, сила звучания, модуляция по высоте).
3. Развитие интонации.
4. Развитие дикции.

Коррекционная логопедическая работа проводилась на основе методических рекомендаций Г.А. Волковой [1]. Согласно этим рекомендациям, занятия с ребенком должны быть организованы в виде подвижных и дидактических игр. Это объясняется тем, что игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Основная цель занятий – это преодоление заикания у ребенка. В ходе первого занятия были проведены общие упражнения на расслабление и дыхание, а также упражнение на модуляцию голоса: ребенку нужно было воспроизвести звук идущего поезда и вой волка. Затем была предложена игра на движение, чтобы учить ребенка четко произносить слова и предложения в действии. Мальчику нужно было произнести считалку, касаясь своей груди пальцами. На завершающем этапе педагог предложил сыграть в «Предметное лото», где ребенку нужно было перевернуть карточку с картинкой и четко произнести фразы типа «У меня клоун».

На втором занятии особое внимание уделялось процессу пересказа услышанного ребенком рассказа. После того как рассказ прочитан, педагог задает вопросы по тексту, тем самым озвучивая план пересказа. Это также должно помочь ребенку выполнить задание без волнения и соответственно с уменьшением пауз и повторов.

На третьем занятии проходит отработка ритмической составляющей речи. На данном занятии шла отработка звука [з], составление предложений из четырех слов. Также продолжается отработка ритма и темпа речи в движении с использованием мяча.

На четвертом занятии особое внимание уделялось плавности темпа и ритму речи. Это происходило как во время речевых игр в движении, так и во время дидактической игры в «Домино». Также на этом занятии ребенок учился составлять небольшой рассказ по предложенной картинке с целью выработки интонации и модуляции голоса при произнесении фраз.

Пятое и шестое занятия направлены на выработку умения ребенком самостоятельно составлять рассказы с опорой на картинки. Такая работа способствует выработке не только плавного темпа речи, ритму речи, но и учит правильно подбирать интонацию, когда ребенок сочиняет диалог.

На седьмом и восьмом занятии ребенок учился не только правильно произносить звуки, плавности темпа, ритма речи, интонации, но и моделировать голос, воспроизводить тембр голоса и логическое ударение. Это происходило за счет усложненного задания: пересказать рассказ на основе придуманных дошкольником вопросов. Таким образом, мальчику нужно было не только запомнить суть рассказа, придумать вопросы к тексту, а затем пересказать рассказ.

Все занятия проходили в комфортной для ребенка обстановке. Постепенно задания на преодоление заикания усложнялись.

Помимо проведенных с дошкольником индивидуальных занятий по преодолению заикания были проведены и консультации с родителями мальчика. Родителям были озвучены правила общения с ребенком дома и в общественных местах. Также педагог дал указания по проведению специальных упражнений, которые необходимо делать дома каждый день.

Для проверки эффективности реализованной логопедической работы по преодолению заикания была проведена повторная диагностика по методике О.И. Лазаренко [2]. После проведенной логопедической работы по преодолению заикания у ребенка наблюдается положительная динамика. При повторной диагностики у дошкольника не наблюдалось низкого уровня развития речи, а показатель по интонации со среднего стал высоким.

Таким образом, полученные в ходе повторного исследования речи результаты продемонстрировали эффективность проведенной логопедической работы по преодолению заикания с ребенком старшего дошкольного возраста. При этом все проблемы ребенка с речью не решены до конца, поэтому логопедическую работу необходимо продолжать, чтобы закрепить полученный результат.

Литература

1. *Волкова, Г. А*. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Г.А. Волкова. – Москва : Академия, 2013. – 180 с.

2. *Лазаренко, О. И*. Диагностика и коррекция выразительности речи детей : учебно-метод. пособие / О. И. Лазаренко. – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 64 с.

3. *Левина, Р. Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избр. тр. / Р. Е. Левина / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. - 224 с.

4. *Мастюкова, Е. М.* Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : Владос, 2013. – 304 с.

Колесникова С. Н.
(воспитатель, МБОУ «Лебяжинская ООШ», с. Лебяжье, Россия)
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Нарушения произносительной стороны речи у дошкольников

Аннотация. Статья посвящена проблеме произносительной стороны речи. В наше время растет число детей с нарушенным произношением звука, а педагоги и родители должны знать, какие дефекты речи указывают на серьезные расстройства, а какие – просто возрастные расстройства. Проблема заключается в том, возможно ли при своевременной диагностике и коррекции компенсировать нарушение произношения звука у дошкольников.

Ключевые слова: произносительная сторона речи, фонетическая сторона речи, моторика, артикуляционная моторика, просодика.

Произносительная сторона речи охватывает различные аспекты: фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речи двигательных навыков, которыми оно определяется. Произносительная сторона речи объединяет такие компоненты речевой деятельности как звукопроизношение, просодику (темп, ритм, мелодика и интонация речи) и тесно связана с речедвигательным аппаратом и фонематическим восприятием.

Фонетическая сторона, или звуковая культура речи, является составной частью общей речевой культур

Моторика – совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку.

Артикуляционная моторика – это процесс, который направлен на укрепление мышц всех органов артикуляции, развитие их подвижности, силы, дифференцированности движений.

В педагогике вопросами развития правильного звукопроизношения в дошкольном возрасте занимались многие отечественные ученые-педагоги, среди них можно отметить А.Н. Гвоздева, И.Е. Тихееву, А.В. Миртова, А.М. Бородич, М.Ф. Фомичеву и т.д.

Большинство детей дошкольного возраста, которые обращаются за помощью к логопеду, – это дети с нарушениями произношения.

Анализ реальной ситуации в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что число детей с отклонениями в развитии речи неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети в возрасте 5-6 лет, которые не овладели звуковой стороной языка в нормативные сроки. Обладая полным слухом и интеллектом, они, как правило, не готовы освоить школьную программу из-за недостаточного развития фонематического восприятия.

Функционирование произносительной стороны речи тесно связано с артикуляторными двигательными навыками и фонетической стороной речи.

Звуковое произношение – это фонетическое оформление речи и в то же время комплекс речевых и моторных навыков, которыми он определяется. Также под звукопроизношением понимается процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным

(голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

В психологии звукопроизношение рассматривается как психологический процесс, как компонент речевой и коммуникативной деятельности. А.А. Леонтьев отмечает, что речь как средство общения предполагает два процесса: 1) формулирование (или кодирование) речевого высказывания – воплощение мысли в систему кодов языка; 2) понимание (декодирование) высказывания – анализ воспринимаемого высказывания.

В лингвистике звукопроизношение трактуется как языковая система знаков и единиц разного уровня. Звуковой состав речи изучается фонетикой

Фонетика, изучающая звуковую сторону речи, рассматривает звуковые явления как элементы языковой системы, которые служат для воплощения слов и предложений в материальную звуковую форму.

В логопедии изучением нарушений звукопроизношения и работой по их устранению занимались К.П. Беккер, Л.С. Волкова, Р.Е. Левина и др.

Под звукопроизношением в логопедии понимается фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется.

Для воспроизводства звуков речи необходима слаженная работа речедвигательного и речеслухового аппарата, поэтому необходимо рассмотреть роль таких компонентов, как артикуляционная моторика и фонематическое восприятие.

Просодика – совокупность просодических компонентов (мелодия, ударение, тембр, темп, ритм, пауза), участвующих в организации речи в соответствии со смыслом передаваемого сообщения.

К концу старшего дошкольного возраста происходит формирование произносительной стороны речи - звуковое произношение, просодия, артикуляция подвижности, фонематическое восприятие. У нормально развивающихся детей нет резких нарушений произношения стороны речи, в то время как у детей с нарушениями речи есть недостатки в развитии всех компонентов речевой стороны речи.

Устранение нарушения произносительной стороны речи у дошкольников - одна из важнейших задач логопедии. От её решения зависит развитие ребёнка, имеющего нарушения звукопроизношения. Всестороннее развитие ребёнка предполагает учёт не только психолого-педагогического, но и логопедического фактора при устранении нарушений произносительной стороны речи у детей с дислалией, дизартрией, ринолалией.

В ходе исследования удалось выявить основные аспекты, связанные с изучением характеристик правильного произношения и возможностей специального обучения для детей старшего дошкольного возраста. Выяснили, что правильное звуковое произношение, сформированная звуковая культура детской речи является залогом успешного обучения чтению и письму позже.

Для исследования состояния произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста разработана методология обследования с учетом применяемых методов диагностики, представленных в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашина, С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской, Е. М. Мастюковой, в которую входит изучение:

- строения артикуляционного аппарата;
- динамической координации движений органов артикуляционного аппарата;
- исследование кинестетической основы артикуляционных движений;
- артикуляционного праксиса;
- состояния произношения звука.

Коррекционную работу по преодолению нарушения произносительной стороны необходимо строить с учётом развития произносительной стороны речи в онтогенезе.

Для успешной коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников необходимо осуществлять дифференцированный и комплексный подход, который предполагает:

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.
- этиологию, механизм, структуру речевого дефекта.
- использование методов обучения, выбор которых зависит от этапа логопедической работы.
- включение всех специалистов в создание единого коррекционно-педагогического пространства.

Коррекция нарушенного произношения проводится поэтапно и последовательно. В логопедической литературе можно встретить разные мнения о том, сколько этапов включает логопедическое воздействие: Ф. Ф. Рау выделяет 2 этапа, О. В. Правдина и О. А. Токарева – 3 этапа, М. Е. Хватцев – 4 этапа. Так как принципиальных расхождений в понимании задач логопедического воздействия нет, то выделение количества этапов не имеет принципиального значения.

Исходя из целей и задач логопедического воздействия, традиционно выделяют следующие этапы коррекции звукопроизношения.

Подготовительный этап

Цель: подготовка речедвигательного и речеслухового анализатора к правильному восприятию и произнесению звуков.

2. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков

1. Постановка звука.

Цель: добиться правильного произношения изолированного звука.

2. Автоматизация звука.

Цель: добиться правильного произношения звука в самостоятельной речи.

Содержание: постепенное, последовательное введение поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь.

3. Дифференциация звука.

Цель: научить ребёнка различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Этап формирования коммуникативных умений и навыков

Цель: сформировать у детей умения и навыки безошибочного употребления звуков во всех ситуациях речевого общения.

Целенаправленная работа по формированию произношения стороны речи у детей старшего дошкольного возраста обеспечивает ребенку готовность к овладению письмом и помогает получить широкие возможности для общения друг с другом.

Литература

1. *Елецкая О. В., Логинова Е. А., Пеньковская Г. А., Смирнова В. П. и др.* Мониторинг коррекционно-логопедической работы: учебно-методическое пособие. - Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. - 400 с.

2. *Карпова, С.И.* Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. 4-5 лет. 33 лексические темы / С.И. Карпова. – Санкт-Петербург: Речь, 2012. - 144 с.

3. *Колесникова, Е.В.* Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет: Учебно-методическое пособие к рабочей тетради «Раз – словечко, два – словечко» / Е.В. Колесникова. - Москва: Ювента, 2012. - 72 с.

4. *Фомичева, М. Ф.* Предупреждение нарушений звукопроизношения у детей: пособие для логопеда и воспитателя детского сада. - Москва: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. - 336 с.

5. *Нищева, Н. В.* Если ребенок плохо говорит. Консультации логопеда. 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. - 112 с.

6. *Полякова, М. А.* Как правильно учить ребенка говорить. Стимулирование развития речи детей. Предупреждение и коррекция речевых нарушений. Постановка речи у неговорящих детей. Издание второе, переработанное и дополненное. - Москва: Т. Дмитриева, 2014. - 192 с.

Кондратюк Л.И.
(воспитатель, МБОУ «СОШ № 34», Бийск, Россия)

Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста посредством творческого конструирования

Аннотация. В данной статье рассказано о конструктивной деятельности, способствующей развитию всех психических познавательных процессов детей дошкольного возраста. В процессе конструирования у детей формируется умение предварительно планировать свою деятельность, проявлять самостоятельность при выполнении задания, давать адекватную самооценку своего труда.

Ключевые слова: конструирование, «Лесенка успеха», творчество, развитие познавательных процессов, самостоятельность, самооценка.

Наибольший успех в обучении и развитии любого ребенка может быть достигнут тогда, когда учебная программа соответствует его потребностям и возможностям. Программа Н.М. Крыловой интересна и содержательна, наполнена огромным, доступным материалом для начинающего воспитателя. В процессе обучения по данной программе у ребёнка проявляется потребность к творчеству, развивается логическое, образное мышление, любознательность, коммуникативность, трудолюбие, приобщение к нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Конструктивная деятельность является одним из важных видов деятельности в развитии познавательных и творческих способностей ребёнка. Это единственный вид деятельности, в котором результат ребенка и взрослого совпадают однозначно, что позволяет малышу давать адекватную самооценку полученному результату. Ребёнок уже в младшем возрасте приучается к самостоятельности и самопознанию.

Крылова Наталья Михайловна ведет ребёнка по четырем ступенькам к творчеству и называет этот путь **«Лесенкой успеха».**

1 уровень – уровень узнавания.

2 уровень – воспроизведения под руководством.

3 уровень – самостоятельности.

4 уровень – творчества.

Перед педагогом стоят следующие цели и задачи:

Цель обучения детей конструированию – не просто формирование конструктивных умений, а развитие детей из их интеллектуальных возможностей.

Задачи конструктивной деятельности:

Научить детей работать целенаправленно, предварительно планировать свою деятельность, что является необходимым условиям для успешного выполнения конструктивных задач.

Дать детям знания о предметах, отображаемых в конструктивной деятельности, об их внешнем виде, структуре, об основных частях, их форме, пространственном расположении, относительной величине, о материалах, с которыми они работают.

Развивать мелкую моторику, диалогическую и монологическую речь, расширять словарный запас слов.

Воспитывать у детей самостоятельность в работе, творческую инициативу.

В своей педагогической деятельности реализуем основную образовательную программу дошкольного образования МБОУ «СОШ №34», которая спроектирована с учетом примерной основной образовательной программы «Детский сад – Дом радости», авт. Н.М. Крылова.

Первый год обучения – это уровень узнавания. Дети знакомятся с разными видами конструктора, а так же содержимым (кубики, кирпичики, арки, брусочки конусы, цилиндры и т.д.). Учатся правильно собирать детали в набор конструктора и это немаловажное значение в занятии конструирования. В младшей группе ребёнок уже сам самостоятельно готовит, и убирает свой рабочий стол. Идёт в начале показ воспитателя, а потом дети сами по образцу строят постройку. Это и есть второй уровень – воспроизведение под руководством. Первые шаги в занятии конструирования дети строят не сложные постройки: дорожки, воротца, домик из ворот, двухквартирный дом. В младшей группе они учатся задумывать постройку полезную для кого - то, выбирать материал, обеспечивающий постройке соответствие трём законам архитектуры (прочность, назначение и красота); результат – самооценка проходит в форме развернутой системы высказываний (текста). Поэтому, когда дети обговаривают задумку, у них уже должны быть представления о потребностях того, для кого они будут строить (для уточки, для матрёшки, для машины). Однако, комментируя его деятельность и полученный результат, постепенно дети подводятся к анализу ошибок, если они есть и способам их устранения. Анализ проходит только от лица персонажа. А почему это Мишка такой довольный? Улыбается, глазки у него веселые? Как вы думаете, ребята? Дети объясняют, что построили прочный теплый дом. Чтобы лапкам Мишкиным было тепло, ребята выстелили пол. Чтобы не задувал холодный ветер, построили стены прочные, ровные. При этом показываются разные варианты построек: двухэтажные, с разным расположением дверей. Чтобы у детей оставался в памяти и представлении шаблон строительства дома.

Постепенно задачи строительства во второй младшей группе усложняются. Ставится другая задача: построить дом, у которого окна смотрят на дорожку. Когда дети справляются и с этим заданием, им подкладываются фотографии домов. И ребята ищут среди них, которые строили. Объясняют свои суждения, доказывают персонажу, специально путающему их, какой же дом они построили.

В начале учебного года средней группы дети ещё поддерживают второй уровень, работают по образцу воспитателя, но в дальнейшем усложняют постройки: двухэтажный дом, классический дом, дом с чердаком, транспортный мост, пешеходный мост, катера, баржи и другие постройки. А вот уже во второй половине полугодия детям предлагается проявить свою фантазию. Они приучаются к умению самостоятельно работать по фотографиям. Для украшения построек и обыгрывания используются дополнительные атрибуты: деревья, река, светофор, фигуры животных. В помощь детям в группе имеются наборы фотографий, рисунков архитектурных сооружений. Осваивают разные варианты конструирования домов – зданий для жилья.

У детей формируется представление об улице (рассматривание на картинке, а затем через наблюдение на прогулке). Например: на прогулке внимание детей обращается на то, что на улице много разных домов. Мы гуляем по тротуару, а машины едут по дороге. В парке есть скамейки, где матрёшки могут отдохнуть. После таких наблюдений и бесед дети самостоятельно строят дома около дорожки разной величины. После постройки все вместе смотрят на постройки в перспективе. Мы построили много, много домов, целая улица получилась. Дома около дорожки стоят. По дорожке ходить удобно. Матрёшка по дорожке пойдёт к Петушку в гости, Собака к Матрёшке, а твоя к кому пойдёт в гости? Даётся оценка домов, предлагается сделать самооценку. Дети строили дома для кого-то, поэтому нужно показать «театр». Этот разговор ведется на расстоянии от постройки, тогда дети представляют себе, как персонажи пойдут по дорожкам. Так же даётся возможность обыграть свои постройки игрушками, а уже потом самостоятельно убирать детали постройки в коробку конструктора на своё место.

В старшей группе дети учатся самостоятельно разбирать по фотографиям, по схеме детали постройки: магазин, универмаг, музей, школа, детский сад и т.д. Это и есть третий уровень самостоятельности, когда ребёнок может самостоятельно без помощи воспитателя справиться с заданием. Можно считать, что он готов к четвёртому уровню творчества. На этом уровне дети приобретают творческий опыт в создании конструктивных замыслов, планирования и конструирования своей практической деятельности, самостоятельно находить отдельные конструктивные решения, оценивать результат и выстраивать дальнейший путь. И поэтому особое внимание уделяется анализу постройки и самооценке своей работы.

В подготовительной группе дети справляются со сложными постройками: театр, дворец, детская площадка, ферма, зоопарк, где проявляют свою фантазию, включают разнообразные атрибуты: деревья, наборы животных и т.д. В этом возрасте они проявляют свою творческую деятельность, дают оценку своей постройке, могут оценить работы своих товарищей. А главное, учатся работать в коллективе, распределяя роли между товарищами.

В процессе занятий с помощью конструктора развиваются творческие способности детей в аппликации, лепке, сюжетно-ролевых играх, развитии элементарных математических представлений. Занятия конструированием благотворно сказываются на физическом воспитании ребёнка – манипуляции с элементами конструктора развивают у ребёнка тонкую моторику пальцев, укрепляют пространственную ориентацию, координацию движений, участвуют в эстетическом и нравственном воспитании – так ребёнок учится видеть красоту собственных творений. Благодаря этому у него развивается вкус, одновременно он познаёт архитектурные формы.

Литература

1. *Крылова, Н.М.* Детский сад – Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Н.М. Крылова. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.:ТЦ Сфера, 2015. - 352с.

2. *Куцакова, Л.В.* Проект работы по конструированию из строительного материала и конструкторов с детьми 4-5 лет на учебный год : Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М. МИПКРО.1998. – 346 с.

3. *Куцакова, Л.В.* Проект работы по конструированию из строительного материала и конструкторов с детьми 5-6 лет на учебный год. Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М. МИПКРО. 1998. - 392 с.

4. *Куцакова, Л.В.* Проект работы по конструированию из строительного материала и конструкторов с детьми 6-7 лет на учебный год. Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М. МИПКРО. 1998. - 321 с.

5. *Поддьяков, Н.Н.* Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий. – М: ТЦ Сфера, 2009. - 407 с.

6. Детский сад – Дом радости. Методические комментарии к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования. – М.:ТЦ Сфера, 2013. - 112 с.

Кривцова Т.В.
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ №12 с углубленным изучением отдельных предметов», Бийск, Россия)

Организация работы с детьми раннего возраста в условиях реализации ФГОС в дошкольном образовании

Аннотация. При организации работы с детьми раннего возраста следует правильно организовать игровую деятельность в адаптационный период, которая будет направлена на формирование эмоциональных контактов "ребенок – взрослый" и "ребенок – ребенок". В раннем возрасте особое внимание уделяется предметной деятельности, создаются условия для экспериментирования, двигательной активности, общение со взрослым и игровой деятельности.

Ключевые слова: ранний возраст, адаптация, предметная деятельность, экспериментирование, эмоциональное общение, двигательная активность, игровая деятельность.

Ранний возраст – это важный период интенсивного физического и психического развития ребенка, в котором у детей закладываются важные способности – познавательная, двигательная активность, любознательность, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие возможности.

В настоящее время анализ современного положения детей раннего возраста свидетельствует о чрезвычайной важности активной социально-педагогической защиты и поддержки раннего детства.

Ряд исследователей (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.) полагает, что ранний возраст – это период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. И своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста является важным условием их полноценного развития.

ФГОС в качестве основного принципа дошкольного образования выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение детского развития». В стандарте говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры…».

При организации работы с детьми раннего возраста следует правильно организовать игровую деятельность в адаптационный период, которая будет направлена на формирование эмоциональных контактов "ребенок – взрослый" и "ребенок – ребенок".

При поступлении ребенка в дошкольные группы дети проходят процесс адаптации к новым социальным условиям. И как пройдет данный процесс у детей во многом зависит от того, как сумеет воспитатель понять нужды, интересы, наклонности ребенка, своевременно снять эмоциональное напряжение, согласовать методику проведения режимных процессов с семьей.

Главная задача педагогов в адаптационный период – создание благоприятных условий социальной адаптации ребенка, способствующих повышению его адаптационных возможностей, необходимых для дальнейшего развития. Данная задача реализуется посредством адаптационных игр.

Адаптационные игры способствуют формированию эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю, который всегда готов прийти на помощь малышу и стать интересным партнером в игре. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому малышу.

Первые игры у малышей: игры-забавы, хороводные игры, благодаря которым ни один ребенок не чувствует себя обделенным вниманием. Инициатором игр всегда выступает взрослый, они выбираются с учетом игровых возможностей детей, места проведения. Сгладить адаптационный период помогают малоподвижные, подвижные игры и упражнения, направленные на двигательную активность детей. В особом внимании и индивидуальном подходе нуждаются робкие, застенчивые дети, чувствующие себя дискомфортно в группе. Облегчить их душевное состояние и поднять настроение помогают игры-потешки, пальчиковые игры, игры с сюжетными игрушками.

Педагоги поддерживают благоприятный климат в группе, налаживают положительные взаимоотношения между детьми, ежедневно выделять специальное время для организации детских игр и стремиться к тому, чтобы заинтересовать ими всех ребят.

Благодаря данным адаптационным мероприятиям, проведенным в нашем образовательном учреждении, прошли легкую адаптацию 75% детей раннего возраста.

В соответствии со ФГОС дошкольного образования основными видами деятельности для детей раннего возраста являются:

— предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками;
— экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.);
— общение с взрослым;
— совместные игры со сверстниками под руководством взрослого;
— самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями;
— восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок;
— двигательная активность.

Ведущей деятельностью детей раннего возраста является предметная деятельность.

Данная деятельность с детьми реализуется в форме: самостоятельных действий с предметами и совместной деятельности, сотрудничества со взрослыми.

В сотрудничестве со взрослыми ребенок усваивает назначение различных предметов, их свойства и способы обращения с ними.

Так, в ходе ежедневных режимных процедур ребенок учится пользоваться предметами обихода, в играх с дидактическим материалом ребенок усваивает простейшие сенсорные эталоны: форма, цвет, величина. Во время игровой деятельности с использованием сюжетно-ролевых игрушек ребенок постепенно

начинает действовать в условном плане, отражая доступными для себя способами наблюдаемые действия своих близких.

При организации совместной деятельности с предметами происходит: становление орудийных действий, развитие наглядно-действенного мышления, познавательной активности; формирование целенаправленности действий ребёнка, что способствует умственному и физическому развитию детей.

Ребенок в игре проявляет инициативу, творчество и знакомится со свойствами предметов, при этом много «экспериментирует». Именно в игре формируются первые положительные отношения со сверстниками: интерес к играм других детей, желание включиться в их игру, первые совместные игры, а в дальнейшем – умение считаться с интересами сверстников.

При формировании предметно-игровой среды, необходимо четко представлять структуру игровой деятельности детей третьего года жизни и создать условия для самореализации детей в игре.

Особое внимание в образовательном стандарте уделяется формированию познавательно-исследовательской деятельности и поддержки детской инициативы. Основная особенность детского экспериментирования с детьми 2-3 лет заключается в том, что ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним, осуществляет практические действия с различными материалами.

Опыты проводятся в центре «Песок-вода», в котором для проведения познавательно-исследовательской деятельности с детьми имеются ёмкости различного размера, лейки, формочки, камешки, песок, глина, вода, лодочки, кораблики, лопатки, совочки, ведѐрки, природный материал и др. Совместная деятельность с детьми организуется в сенсорном центре, где можно поиграть в игры: с мелкими предметами группируя их по разным признакам, с цветными геометрическими фигурами, с шнуровкой, сортеры, мозаика, пирамидки, матрешки, игрушки-вкладыши.

В результате опытов и наблюдений, развивающих игр, проводимых с детьми, у них проявляется активное взаимодействие со взрослым, развивается любознательность, познавательная активность.

Режим группы раннего возраста требует создания условия для поддержки двигательной активности детей. Дети реализуют естественную потребность в движении, в познании нового, осваивают различные способы передвижения группе. Этому способствуют игры в спортивном центре, в котором имеются: мячи разного размера, кегли, мягкие набивные кубы, игрушки-каталки и др.

Во второй половине дня в процессе совместной деятельности с детьми воспитатели организуют: игры – драматизации, инсценировки по сказкам, показывают спектакли, используя для этого различные виды театра (кукольный, пальчиковый, варежкин и др.), что вызывает у детей яркие эмоции и впечатления.

Выполнение вышеизложенных требований к построению воспитательно-образовательного процесса с детьми раннего возраста, к организации рациональной развивающей предметно-пространственной среды, способствует решению одного из главных принципов дошкольного образования – проживание ребенком всех этапов детства, конкретно – раннего возраста.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

2. *Горюнова, Т.М.* Развитие детей раннего возраста. / Т.М. Горюнова. – М.: Сфера, 2009

3. *Смирнова, Е.О.* Социализация детей раннего возраста. / Е.О. Смирнова. // Сборник: Воспитание детей раннего возраста в условиях детского сада. - СПб., 2003.

4. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования. // Сборник под ред. Т.Н. Дороновой. – Москва: Обруч, 2010.

Куликова Е.С.
(воспитатель, МБОУ «СОШ №40 им. В. Токарева», Бийск, Россия)

Развивающие игры как средство развития личности детей

Аннотация. Игра – вид деятельности, заключающийся в психологической вовлеченности в некий процесс. Развивающие игры – это игры на развитие внимания, памяти, мышления и т.п. Игры должны быть оригинальными, интересными и нести в себе задачу, вопрос, проблему, которые необходимо решить ребенку, только в этом случае они выполняют свою цель.

Ключевые слова: ФГОС, игра, развивающие игры.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Одним из принципов ФГОС является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

В дошкольном возрасте развитие личности ребенка и всех его способностей значительно успешнее происходит в игре, чем на занятиях.

Развивающие игры дают богатую пищу для развития интеллекта ребенка и являются одним из самых сильных воспитательных средств.

Игра – вид деятельности, заключающийся в психологической вовлеченности в некий процесс. Развивающие игры – это игры на развитие внимания, памяти, мышления и т.п. Они должны быть оригинальными, интересными и нести в себе задачу, вопрос, проблему, которые необходимо решить ребенку, только в этом случае они выполняют свою цель.

В игре, как отмечал А. Леонтьев, развиваются новые психические прогрессивные образования, и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения у младшего школьника стимула к учёбе. Нет игры у дошкольника, нет интереса к учёбе у школьника.

В основе системы развивающих игр лежат следующие принципы:

- совмещение в деятельности ребёнка элементов игры и учения и постепенный переход от игр-забав через игры-задачи к учебно-познавательной деятельности;
- постепенное осложнение обучающей задачи и условий игры;
- повышение умственной активности ребёнка в решении предлагаемых задач;
- органическая связь и взаимозависимость между внешней и внутренней (умственность) активностью ребёнка и постепенный переход к более интенсивному труду;
- единство обучающих и воспитательных воздействий.

В результате реализации этих принципов создается условие, способствующее становлению начальных форм самооценки и самоконтроля ребёнка, что имеет огромное значение и для его учебной деятельности (будущей и настоящей) и для полноценной жизни в коллективе сверстников.

Целью развивающей игры является развитие ребенка. Для этих игр характерны следующие особенности:

– каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора и т.д.;

– задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, рисунка, чертежа, инструкции и т.п., таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, т.е. видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять наглядно задание с решением и самому проверять точность выполнения задания.

По мнению Б.Н. Никитина, в развивающих играх удалось объединить один из основных принципов обучения – «от простого к сложному» – с очень важным принципом творческой деятельности – самостоятельно и по способностям. Это позволяет разрешить в игре сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих способностей:

1) во-первых, развивающие игры могут дать пищу для развития творческих способностей с самого раннего возраста;

2) во-вторых, их задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей;

3) в-третьих, поднимаясь каждый раз самостоятельно до своего «потолка», ребенок развивается наиболее успешно;

4) в-четвертых, развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию, а кроме того, не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества;

5) в-пятых, играя в эти игры со своими детьми, родители и педагоги незаметно для себя приобретают очень важное умение – держать себя в руках, не мешать ребенку самому размышлять и принимать решения, не делать за него то, что он может и должен сделать сам.

Среди создателей развивающих игр наибольшую известность получили Б.П. Никитин и Е.А. Никитина. Они являются авторами известной методики развития детей с помощью целой серии интеллектуальных игр, которые позволяют успешно решить задачу развития творческих способностей ребенка.

Также разработкой развивающих игр занимался В. Воскобович. Особенности созданных им игр в том, что игры разработаны, исходя из интересов детей, рассчитаны на широкий возрастной диапазон, многофункциональны и универсальны и имеют методическое сопровождение.

Во всем мире широко известны развивающие игры, разработанные Х. Кюизенером, которые позволяют перевести практические, внешние действия во внутренний план, создать полное, отчетливое и в то же время достаточно обобщенное представление о головоломках.

Огромное внимание педагогов привлекают сенсорные материалы М. Монтессори. Игры, занятия, упражнения с дидактическими материалами позволяют развивать зрительно-различительное восприятие размеров, форм, цветов, распознавать звуки, способствуют математическому развитию и развитию речи.

Все игры можно разделить на относительно самостоятельные группы. Это игры, развивающие восприятие, внимание, память, мышление и творческие способности. Особая группа игр поможет подготовить ребенка к школе.

Игры, направленные на развитие восприятия, формируют у ребёнка умение анализировать предметы по таким признакам, как цвет, форма, величина.

Следующая группа игр направлена на развитие внимания. Предлагаемые игры формируют у ребенка умение сосредотачиваться на определённых сторонах и явлениях действительности.

Следующая группа игр направлена на развитие памяти, которая также как и внимание, постепенно становится произвольной. Ребенок старшего дошкольного возраста уже может ставить себе цель – запомнить что-либо и с большим или меньшим успехом подбирать средства, для выполнения этой цели, т. е. средства, облегчающие процесс запоминания. В этом помогут игры по развитию памяти.

Развитие мышления происходит при условии овладения им тремя основными формами мышления: наглядно-действенным, наглядно-образным и логическим.

Развитие творческих способностей ребенка подразумевает развитие воображения и гибкого, нестандартного мышления. Творчество во многом определяется умением выражать свои чувства, представления о мире различными способами.

И наконец, игры, помогающие подготовить ребенка к школе. Это игры, которые развивают у малыша элементарные математические представления, знакомят его со звуковым анализом слова, готовят руку к овладению письмом.

Каждая игра – это общение ребенка со взрослым, с другими детьми; это школа сотрудничества, в которой он учится и радоваться успеху сверстника, и стойко переносить свои неудачи. Доброжелательность, поддержка, радостная обстановка выдумки и фантазии – только в этом случае игры будут полезны для развития дошкольника.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк [Текст]: Книга для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2001. – 93 с.

2. *Выготский, Л.С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 32-35.

3. *Гарднер, М.* Лучшие математические игры и головоломки, или самый настоящий математический цирк [Текст]: издание для досуга / М. Гарднер. – М.: АСТ, Астрель, 2009. – 255 с.

4. *Кузнецова, А.Е.* Лучшие развивающие игры для детей [Текст]: издание для досуга / А.Е. Кузнецова. – М.: ИД РИПОЛ классик,2006. – 189 с.

5. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка [Текст]: пособие для педагогов и психологов / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М.: Педагогика, 2005. – 319 с.

6. *Никитин, Б.Н.* Ступеньки творчества, или развивающие игры [Текст]: издание для досуга / Б.Н. Никитин. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.

7. *Никитин, Б.Н.* Развивающие игры [Текст]: издание для досуга / Б.Н. Никитин. – М.: Просвещение, 2009. – 182 с.

8. *Овчинникова, Т.Н.* Личность и мышление ребенка [Текст]: диагностика и коррекция / Т.Н. Овчинникова. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 « Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования».

10. Развивающие игры Б.Н. Никитина [Электронный ресурс]: Просто дети – сайт для родителей о детях. – Режим доступа: http://www.just-kids.ru/?id=12 Saturday 6 Jul 2011 15:05:35.

11. Развивающие игры В. Воскобовича [Электронный ресурс]: Семь шагов в будущее – Режим доступа: http://shkola7gnomov.ru/parrents/eto_interesno /razvivayuschie Saturday 10 Jul 2011 11:33:09.

12. Роль развивающих игр в развитии способностей ребенка [Электронный ресурс] – Режим доступа http: // www.knowledge.allbest.ru/pedagogics/ Saturday 6 Jul 2011 23:45:32.

Курлова Л. Ю.
(воспитатель МБДОУ «Детский сад № 9» , Бийск, Россия)

Влияние устного народного творчества на речевое развитие детей 2-3 лет

Аннотация. В статье раскрывается влияние устного народного творчества (фольклора) на речевое развитие детей 2-3 лет. Представлены основные фольклорные жанры и методы, использующиеся для речевого развития детей данной возрастной категории. Приведены результаты входного и итогового мониторинга по отслеживанию речевого развития детей 2-3 лет.

Ключевые слова: жанры, малые формы фольклора, предметно-развивающая среда, речевое развитие, фольклор.

Актуальность данной темы состоит в том, что устное народное творчество – фольклор является одним из недостаточно изученных вопросов педагогики. В работе с дошкольниками детский фольклор недостаточно используется как средство развития речевых способностей детей, как важный фактор влияния на формирование жизненной компетентности ребенка. Именно этот пласт народного творчества играет важную роль в речевом развитии ребенка с самого рождения и вводит его через создание среды во взрослый мир традиционной культуры.

Малые фольклорные жанры используются воспитателями в процессе работы с художественной литературой и в повседневной жизни. Известно, что чем больше ребенок знает разножанровых фольклорных текстов, тем глубже у него развита речь. Задача воспитателя группы раннего возраста – заинтересовать детей фольклорными произведениями, научить понимать их содержание и повторять за взрослыми слова, фразы, тексты. Фольклорно-игровые занятия с детьми раннего возраста – специфическая форма работы, требующая от воспитателя профессиональных знаний и умений в области народного искусства. Педагог должен научиться владеть художественными средствами (декларировать, петь, танцевать, играть на народных инструментах), только тогда будет реализован огромный педагогический потенциал фольклорных произведений.

Согласно ООП ДО с учетом «От рождения до школы» основными задачами речевого развития детей 2-3 является: развитие связной речи, формирование монологической и диалогической речи на элементарном уровне, формирование грамматического строя речи, пополнение активного словаря и т.д.

Основным средством решения вышеуказанных задач являются малые фольклорные жанры.

Для того чтобы фольклор стал неотъемлемой частью речевого общения детей раннего возраста, создается необходимая соответствующая развивающая среда. В интерьере группы используются элементы фольклора. В работе с детьми 2-3 лет мы используем книги-игрушки, книги-картинки, фигурки персонажей известных утешений, сказок, разные виды театров, музыкальные инструменты, альбомы с утешениями и т.д. Интересной формой привлечения детей раннего возраста к национальной культуре является организация уголка русской горницы или избы с маленькой колыбелью, игрушечным младенцем и обязательным атрибутом колыбельных песен – котом, которые жили в каждом доме и были частью повседневного мира с самого рождения «Серенькая кошечка, села у окошечка».

Организуя работу с детьми по ознакомлению с разными жанрами фольклора, обязательно учитывается, что фольклорный материал для детей должен быть доступным, понятным, соответствовать уровню их развития.

Систематическое применение малых жанров фольклора в педагогическом процессе, рациональное сочетание разных видов и типов занятий, создание благоприятной развивающей среды в группе и являются эффективными педагогическими условиями развития речи детей раннего возраста средствами фольклора. Используются в режиме дня во время умывания детей – потешка «Водичка, водичка…», во время пробуждения детей после дневного сна – пестушка «Потягушечки, порастушечки», во время прогулок – заклички «Солнышко, солнышко…», «Дождик, дождик..», во время занятий – пальчиковые игры «Сорока-ворона», «Пальчики-грибочки», «Два козленка».

Творческая природа фольклора велика и имеет творческий стимул к речевому развитию детей. Жанры фольклора, которые эффективны в речевом развитии детей 2-3 лет:

- потешный фольклор – потешками обычно сопровождают какие-либо действия (одевание, умывание или же просто игру). Ребенок в это время (сперва с помощью взрослого, затем самостоятельно) выполняет игровые движения по ходу потешки «Как у нашего кота шубка очень хороша»; поговорки, потешки, дразнилки имеют свое предназначение – развеселить, порадовать, рассмешить детей. Они развивают язык, детскую фантазию, пробуждают интерес к новым словообразованиям «Ай, качи-качи-качи!»;

- календарный фольклор для детей содержит песни стихи, связанные с природой, календарными датами, имеющие сезонный характер. Значительную его часть составляют колядки, заклички, приговорки, песни - веснянки и т.д. Собственно, детский календарный фольклор – это призывы явлений природы, речи к насекомым, птицам, животным. Он приучает детей замечать поэзию окружающей природы во все времена года. Лучше всего призывы звучат весной, потому что адресатами их являются небесные светила и метеорологические явления. Дети призывами обращаются к разным явлениям природы: солнцу, дождю, ветру «Дождик, дождик, пуще, будет травка гуще».

При разучивании призывов, выступлений развиваются возможности детского голоса: сила, выразительность речи, звонкость, темпераментность, интонация. Само слово «призывки» побуждает детей говорить громко – призывать. Используется такой прием: «Скажи так, чтобы солнце тебя услышало!». Да разве можно сказать тихо такой текст, в содержание которого изначально заложена просьба, желание видеть солнце! «Солнышко! Божья коровка!»;

- игровой фольклор занимает огромное место в детском творчестве, потому тяжело представить себе жизнь без игр. Очень полезны для развития речи малышей игры со звукоподражанием. Для этого используется игрушки или рисунки с

изображением животных. Показывается игрушка (например, коза) и предлагается ребенку вспомнить, как она разговаривает. Ребенок произносит: ме – ме. Также можно прочесть забавку о кошке «Танцуй, танцуй, кошечка, Ноженьками топ, топ».

Можно предложить отгадать по звукоподражанию, кто пришел в гости. – «Му-му-у?» – кто это?, «Мяу-мяу?» – кто пришел?, «Ква-ква?» – а это кто? и так далее. Изменяя высоту голоса, ребенку предлагается выяснить, какая кошка мучает, большая или маленькая.

Основой фольклорных игр является воплощение художественного образа действия, то есть в синтезе диалога, музыкального припева и движения из них формируются зачатки театрализованного действа.

В хороводных играх нередко исполняются также игровые припевы, развивающие навыки импровизации, звуковысотный и тембровый слух, есть танцевальные моменты. Поэтому «Каравай», «Пузырь» – наши любимые игры.

Значительное место во всех играх занимают считалки, развивающие у детей ритмическую речь, память, выправляющие произношение отдельных звуков родного языка. С помощью считалок решается проблема, как детям делить роли и устанавливать очередь для начала игры «Раз, два, три, четыре, пять, мы собрались поиграть».

При проведении игр-забав привлекается внимание нескольких детей одновременно, способствуя тем самым установлению положительных взаимоотношений между ними. Например, игра-забава «Укачаем куклу спать». Наиболее распространенной формой работы является разыгрывание забав (индивидуально или с двумя детьми), сопровождающиеся наглядностью и активной деятельностью детей. На начальном этапе работы с игрушками у детей формирую стремление вступать в контакт со взрослым, вызываю с помощью малых фольклорных жанров положительные эмоции, помогаю развивать импрессивную речь и звукоподражание; «А-а-а», баюкаем куклу, «Уа! Уа! - плачет кукла!

В результате у детей 2-3 лет значительно пополняется словарный запас, дети меньше делают лексико-грамматических ошибок, свободно вступают в контакт с окружающими детьми, могут передать в простой форме свои впечатления от услышанной песни или пословицы.

Таким образом, малые формы фольклора оказывают эффективное влияние на речевое развитие детей 2-3 лет. Детские колыбельные песни, пестушки, утешения – это своеобразное сокровище народной педагогики, нашедшее доступные для ребенка слова и поэтические образы. Устное народное творчество помогает познакомить ребенка 2-3 лет с окружающим миром, способствуют его речевому, умственному, эстетическому и эмоциональному развитию.

Литература

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

Лежнина Е.Г.
(старший воспитатель, МАДОУ №134, г. Томск, Россия)
Маликова Е.В.
(воспитатель, МАДОУ №134, г. Томск, Россия)

Педагогическое содействие позитивной социализации дошкольников в условиях ФГОС

Аннотация. Одна из главных и ключевых задач дошкольного образования ФГОС определяет педагогическое содействие позитивной социализации дошкольников. Социализация – значит процесс освоения определённой системы знаний, норм и культурных ценностей, которые позволяет человеку адаптироваться в социальной среде. Исходя из этого, можно сказать, что позитивная социализация – это умение ребёнка, учитывая потребности общества, взаимодействовать с окружающим его обществом.

Ключевые слова: социализация, сказки, нравственность, речевое развитие.

Позитивная социализация дошкольника — путь его успешного развития!
«Ввести ребенка в мир человеческих отношений –
одна из важных задач воспитания личности ребенка дошкольного возраста»
(В. А. Сухомлинский)

Цели позитивной социализации мы видим следующие:

- развитие положительного отношения ребёнка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей;
- формирование у ребёнка чувства собственного достоинства, право иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время;
- воспитание положительного отношение ребёнка к окружающим людям;
- приобщение детей к ценностям сотрудничества с другими людьми: оказание им помощи при осознании необходимости людей друг в друге, планировании совместной работы и так далее;
- формирование у детей социальных навыков: освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций, умений договариваться, соблюдать очерёдность, устанавливать новые контакты с другими детьми и взрослыми.

Одним из методов, который мы используем при формировании позитивной социализации дошкольников является знакомства ребёнка со сказками.

С помощью сказок у детей легче формируется позитивное отношение к доброте, справедливости, смелости, к нормам взаимоотношений с людьми и окружающим миром. Сказки для детей всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, смелость), они формируют опыт социальных навыков поведения. Благодаря сказке ребёнок познает мир умом и сердцем. И не только познает, но и выражает своё собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцом для подражания и отождествления.

Использование сказок позволяет осуществить комплексность образовательного процесса, обеспечивая всестороннее развитие детей в разных образовательных областях.

Какие же возможности обеспечивает детская сказка?

На примере сказок ребёнок усваивает нормы и ценности, принятые в обществе, включая моральные и нравственные. Так же знакомство со сказками помогает раскрепостить ребёнка в общении и взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Формируют уважительное отношение, чувство принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках.

Сказки развивают в ребёнке любознательность, воображение. Они помогают сформировать первичные представления о себе, других людях, об особенностях природы, многообразии стран и народов мира.

Большую роль сказки влияют на речевое развитие. Происходит обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Происходит знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.

В своей работе мы часто используем сказки, подбирая их на каждое жизненное правило. Например, не бояться трудностей учат такие сказки как «Василиса Прекрасная», «Иван царевич и серый волк», слушаться старших – «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Гуси-лебеди». Русские народные сказки «Теремок», «Заюшкина избушка», «Зимовье зверей» учат нас дружелюбию, а «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка» о сострадании и великодушии. Они направлены на корректирующую и диагностическую работу. Сказки имеют своей целью ярко показывать детям разные виды поведения сказочных героев в той или иной ситуации. Такие сказки решают задачи усвоения моральных и нравственных норм и ценностей, принятых в обществе.

Используя в работе сказку, мы наблюдаем позитивную социализацию личности дошкольника, так как сказки способствуют общему развитию ребёнка. Сказки влияют на формирование речи, формируют нравственно-волевые черты личности, повышают творческую активность. С помощью сказки мы можем приобщать детей к народному фольклору, воспитывать уважительное отношение к труду. Знакомство со сказкой позволяет понять ребёнку окружающую действительность. В сказке происходит знакомство детей с всевозможными ситуациями, наглядно демонстрирующими взаимоотношения среди людей и различные модели поведения.

Сказку можно использовать и как инструмент педагогической диагностики, где мы можем выявить уровень сформированности или не сформированности психических процессов (внимание, словесно-логическое мышление и др.) у детей подготовительной к школе группе. Это помогает понять сформированности у детей предпосылок к учебной деятельности.

Отсюда можно сделать вывод, что ознакомления детей со сказками может стать одним из самых эффективных средств усвоения нравственных ценностей и позитивной социализации детей.

Стоит отметить, что обновление содержания образования в соответствии с ФГОС ДО требует от педагогов поиска новых методов, приемов, педагогических технологий для создания условий, развивающих личность ребёнка в процессе различных видов деятельности.

Литература

1. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

2. *Козлова, С.А.* Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – М: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.

3. *Савченко, В.И.* Педагогическая сказка как средство поддержки позитивной социализации старших дошкольников. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2015. – 112 с.

Маничева Г.А.
(старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 83», Бийск, Россия)

Формирование первичных компетенций финансовой грамотности детей 5-6 лет на базе дошкольного образовательного учреждения

Аннотация. Современная жизнь диктует новые стандарты: в условиях рыночной экономики человеку в любом возрасте необходимо быть финансово грамотным. Поэтому обучение основам экономики необходимо начинать уже в детском саду, ведь представления о деньгах, ценности предметов обихода, игрушек начинают формироваться в дошкольном возрасте. Грамотное отношение к собственным деньгам и опыт пользования финансовыми продуктами в старшем дошкольном возрасте открывает хорошие возможности и способствует финансовому благополучию детей, когда они станут взрослыми.

Ключевые слова: финансовая грамотность, сбережение, экономия, рациональность, деньги, труд.

Финансовая грамотность для дошкольников – это финансово-экономическое образование детей, направленное на заложение нравственных основ финансовой культуры и развитие нестандартного мышления в области финансов (включая творчество и воображение).

В настоящее время многие взрослые столкнулись с проблемой недостатка знаний и навыков по управлению личными и семейными финансами, так как не получили соответствующую информацию в детстве, отсюда и большинство современных детей не знают цену деньгам, не ценят и не берегут свои вещи, игрушки, требуют дорогих подарков.

На современном этапе данная проблема рассматривается в трудах И.А. Сасова, Ю.К. Васильева, Б.П. Шемякина и др. Они определили, что уже в дошкольном возрасте возможно и необходимо воспитание чувства хозяина с присущими ему качествами экономической деятельности (бережливость, экономность, рациональность, деловитость).

Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг., утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 25 сентября 2017 г., содержит определение финансовой грамотности, как результата процесса финансового образования, который определяется как сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния.

В соответствии с ФГОС ДО главной целью и результатом образования является развитие личности. Формирование финансовой грамотности приближает дошкольника к реальной жизни, пробуждает экономическое мышление, позволяет приобрести качества, присущие настоящей личности. В дошкольном возрасте закладываются не только основы финансовой грамотности, но и стимулы к познанию и образованию на протяжении всей жизни. Поэтому занятия по программе экономического воспитания необходимы не только школьникам и студентам, но и дошкольникам.

С точки зрения включения финансовой грамотности в воспитательно-образовательный процесс дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет, речь не идет и не может идти о полноценных знаниях, умениях или навыках рационального общения с деньгами. Однако именно этот возраст является самым продуктивным в плане заложения таких индивидуально-психологических особенностей личности как ответственность, бережливость, сила воли, которые необходимы для формирования в дальнейшем финансово грамотного человека. Эти свойства личности в прямой степени влияют на успешность принимаемых взрослым человеком решений в будущем.

Низкий уровень финансовой грамотности мешает родителям привить своим детям правильные навыки по управлению финансами, сформировать систему позитивных установок, которая позволит детям принимать грамотные решения в будущем.

Многие родители ищут помощи в решении этих проблем у воспитателей дошкольных образовательных организаций, которые могут в этом помочь и детям, и их родителям через включение в воспитательно-образовательный процесс программ, проектов по формированию финансовой грамотности дошкольников.

В процессе изучения уровня развития финансового, трудового воспитания в семьях воспитанников старшей группы МБДОУ «Детский сад № 83» г. Бийска путем анкетирования на тему «Как происходит финансовое и трудовое воспитание в вашей семье» было выявлено, что в 80% семей родители с детьми не беседуют о том, что такое «труд». В 75% семей родители не просвещают детей о происхождении денег и их ценности. В 50% семей дети не имеют постоянных обязанностей по дому. В 60% семей дети ограничены в самостоятельности в процессе уборки своих игрушек, вещей. Исходя из данных, было принято решение разработать проект по формированию основ финансовой грамотности среди детей 5-6 лет «Азбука сбережения».

Целью проекта является содействие формированию первичных социальных компетенций (основ) финансовой грамотности детей 5-6 лет.

Задачи развития основ финансовой грамотности по отношению к детям: положить начало формированию финансово-экономического мышления; стимулировать мотивацию к бережливости, накоплению, полезным тратам; обогащать словарный запас дошкольников основными финансово-экономическими понятиями, соответствующими возрасту детей; продолжать развивать психические процессы (память, воображение); способствовать развитию нестандартного мышления путем ТРИЗ технологии; воспитывать уважение к своему и чужому труду; воспитание нравственно-экономических качеств личности: трудолюбия, добросовестности, предприимчивости, ответственности, самоконтроля, уверенности.

Организация работы по реализации проекта будет проходить в форме совместной деятельности, один раз в неделю согласно циклограмме воспитателя. Перспективный план проекта представлен на рисунке 1.

Месяц	Совместная деятельность
Сентябрь	**Цикл: «Труд – основа жизни»**
	Беседа «Трудится, значить что-то делать для себя, и на благо семьи»
	Чтение произведения С. Михалкова «А что у вас?» Беседа «Труд за вознаграждение»
	Викторина «Угадай профессию»
	Загадки «Все профессии важны, все профессии нужны»
Октябрь	**Цикл: «Что такое деньги, откуда они берутся»**
	Разбор проблемных ситуаций «Что будет, если люди перестанут трудиться», на примере профессий
	Чтение и обсуждение украинской сказки «Колосок»
	Обсуждение пословиц и поговорок о труде
	Просмотр серии образовательного мультфильма «Фиксики» серии «История вещей. Деньги»
	Чтение Кабардинской сказки «Трудовые деньги»
Ноябрь	**Цикл: «Покупаем, продаем, обмениваем, дарим»**
	Совместное изготовление тематического стенда «Какие деньги были и какие стали»
	Образовательный веб-квест «Путешествие с гномом Экономом»
	Художественно-эстетическая деятельность «Нарисуем необычные деньги» для игры.
	Игра на основе ТРИЗ «Да-нет». «Выбираем самое важное для человека»
Декабрь	Чтение рассказа Тамары Бурцевой «Про капризного Артема»
	Просмотр и обсуждение 10 серии мультсериала «Три кота» «Поход в магазин»
	Дидактическая игра с картинками «Где что купить»
	Домашнее задание: «товар для нашей ярмарки».
Январь	Беседа на примере предмета «Как складывается стоимость товара»
	Обсуждение творческих работ «Сколько это стоит?»
	Сюжетно-ролевая игра «Рекламное агентство».
Февраль	Просмотр и обсуждение мультфильма Барбоскины серия «Право голоса»
	Просмотр мультфильма «как старик корову продавал» по мотиву произведения С. Михалкова.
	Чтение сказки Владимира Сутеева «Это что за птица?»
	Просмотр и обсуждение сюжета видеозаписи театрализованной постановки «Русская ярмарка» с участием воспитанников МБДОУ «Детский сад №83»
Март	Игра «Не ошибись»
	Игра «Кому что подарим?»
	Чтение и обсуждение сказки Чуковского К. И. «Муха-Цокотуха»
	Игра «Давай поменяемся»
Апрель	Игра «Дорого – дешево»
	Обсуждение пословиц об обмене (приложение)
	Кроссворд для детей «Новые слова». Закрепление терминов.
	Анкетирование родителей
Май	Аналитический этап реализации проекта.

Рисунок 1. Перспективный план проекта

Для достижения цели данного проекта предусмотрены различные виды работы: анкетирование, родительское собрание, совместные просмотр компьютерных презентаций, мультфильмов, выполнение практических заданий, упражнений, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, беседы, обсуждение проблемных ситуаций; игры с элементами ТРИЗ, использование художественного слова (загадки, пословицы, поговорки, сказки, рассказы), домашние задания.

Литература

1. *Виндюкова, Л.Н.* Афлатот: рабочая программа дополнительного образования; МАДОУ Михневский центр развития ребенка детский сад «ОСИНКА». // Л.Н. Виндюкова. - Электронный ресурс: http://dsosinka.ru/doc/aflatot_socialnoe_i_finansovoe_obrazovanie_detej.pdf

2. *Русакова, И.Н.* Трудовое воспитание дошкольников: результаты анкетирования родителей; МБДОУ «Детский сад №10». // И.Н. Русакова. – Чита: Электронный ресурс: http://10chita.detkin-club.ru/custom_7/189200

3.*Семенкова, Е.В.* Азы финансовой культуры для дошкольников: образовательная программа/ Е.В. Семенкова, Л.В. Стахович, Л.Ю. Рыжановская.– М.: ВИТА-ПРЕСС, 2019.

4. Основы финансовой грамотности: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций по организации изучения в дошкольных образовательных организациях; ФГАОУ ДПО ЦРГОП и ИТ. – М:. Электронный ресурс: file:///C:/Users/%D0%9F%/Downloads/rekomendatcii_fin.pdf

Морозова А. В.
(воспитатель, МБДОУ «Улыбка», Павловский район, с. Павловск, Россия)

Обучение младших дошкольников слушанию русских народных сказок

Аннотация. В материале рассматривается вопрос обучения слушанию детей младшего дошкольного возраста, посредством русских народных сказок. Актуальность и значимость обучения младших дошкольников слушанию русских народных сказок в условиях введения ФГОС ДО становится жизненно необходимой, приоритетной задачей в развитии и воспитании детей данного возраста. Как показал анализ методической литературы, этой методике уделяется недостаточное внимание и по существу отсутствует система обучения.

Ключевые слова: обучение, младшие школьники, слушание, русские народные сказки.

Сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития.

Русские народные сказки, вводя детей в круг необыкновенных событий, превращений, происходящих с их героями, выражают глубокие моральные идеи. Они учат доброму отношению к людям, показывают высокие чувства и стремления.

Русские народные сказки дают образцы ритмической речи, знакомят с красочностью и образностью родного языка.

Слушание – это рецептивный вид речевой деятельности, при помощи которого реализуется процесс приема и последующей переработки речевого сообщения на основе функционирования слухового анализатора.

Слушание – процесс сконцентрированного восприятия зрительных и слуховых стимулов, приписывания им смысла.

В основе процесса слушания лежит сосредоточение – концентрация на конкретных стимулах из всего множества стимулов, достигающих органов чувств. Младшие дошкольники, прежде всего, обращают внимание на сказки, которые им интересны и соответствуют их физическим и психологическим потребностям.

Младший дошкольный возраст - это период от 3 до 4 лет жизни малыша.

Художественная литература, а именно сказки, должны занимать в жизни ребенка важное место и оставаться основным источником формирования правильной развитой речи. Воспитание ребенка начинается с первой сказки, с первой песенки, которую он услышит, с первой картинки, которую он посмотрит. Это тот период роста ребенка, когда начинается формирование его личности: развивается мышление, речь, обогащаются чувства, растет способность сознательного восприятия окружающего, развиваются задатки художественного вкуса, зарождается любовь к Родине.

В младшем дошкольном возрасте у детей воспитывают любовь и интерес к книге и иллюстрации, умение сосредоточивать внимание на тексте, слушать его до конца, понимать содержание и эмоционально откликаться на него. У детей формируют навык совместного слушания, умение отвечать на вопросы, бережное отношение к книге. Владея такими навыками, ребенок лучше понимает содержание книги.

Как считает Б.А. Эльконин, сказки уникальны не только как литературный жанр, но и как произведение, которое полностью понятно ребенку, как никакая другая форма искусства. Сказки обладают глубочайшим знанием, смыслом, они действительно попадают в самую точку, когда речь идет об основных всеобщих эмоциях: любви, ненависти, страхе, гневе, чувстве одиночества, изоляции и утраты. Сказки и народные сказания, подобно народной музыке, имеют глубокие корни в истории человечества и заключают в себе борьбу, конфликты, печаль и радость, с которыми люди сталкивались веками.

Конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно – образного и наглядно – действенного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психическим особенностям дошкольников. Сказка может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребенку узнать мир, может одарить его воображение и научить критически воспринимать окружающее.

Слушание сказок оказывает большое влияние на развитие словарного запаса детей. Надо стремиться к тому, чтобы слова, услышанные детьми на занятии, входили в их активный словарь. А для этого следует чаще повторять их в самых разнообразных сочетаниях, иначе малыш воспримет новые слова просто как сочетание звуков, не постигнув их значения.

Для ребенка дошкольного возраста важнее всего развитие своей внутренней жизни, творчества, питание эмоциональной сферы, чувств. В это время эмоции являются главным регулятором деятельности ребенка. Его интеллект еще очень слаб, он не готов еще обсуждать, он может только играть. Играть с тем, что творится у него внутри. Сказочный мир замечательно приспособлен для таких игр. Само творение сказки, ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и очень определенные по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, причинно-следственные связи явлений, доступные пониманию дошкольника, результаты разных поступков – все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей.

Слушание сказок и литературных произведений детьми младшего дошкольного возраста имеет свои особенности. Дети четвертого года жизни способны не только эмоционально и целостно воспринимать текст, но и выделять тех или иных героев, отдельные эпизоды, устанавливать некоторые причинно-следственные связи в сюжете, оценивать поступки персонажей. Тем не менее, восприятие художественного текста всё ещё опирается на «проживание» его содержания в практической и игровой деятельности. К пяти годам дети способны проявлять своё творчество, часто пытаются

сочинять собственные сказки и стихи на основе уже услышанного, переделывать концовки сказок.

Сказки детям младшего дошкольного возраста предпочтительнее рассказывать, а не читать по книге: это усиливает эмоциональное воздействие, что в свою очередь способствует лучшему пониманию основного смысла сказки.

В младшей группе (3-4 года) углубляется работа по восприятию детьми сказок. У них вырабатывается способность глубже вникать в содержание произведения, они ярче выражают своё отношение к героям произведений и описываемым событиям, осознают возникающие у них чувства.

Внимание детей младшей группы можно останавливать не только на содержании сказки, но и на некоторых особенностях литературного языка (образные слова и выражения, некоторые эпитеты и сравнения).

После рассказывания сказок необходимо учить детей отвечать на вопросы, связанные с содержанием произведения, и самые простые – по художественной форме. Только такой анализ даёт возможность воспринимать литературное произведение в единстве его содержания и формы.

Если сказка по содержанию невелика, можно рассказать ее два и даже три раза; можно повторять только самые яркие места. После рассказывания рекомендуется предложить детям вспомнить наиболее интересные моменты и повторить их словами сказки. Например, после прослушивания сказки «Маша и медведь» можно спросить: «Что говорил медведь, когда он хотел съесть пирожок?» Дети, подражая воспитателю, низким голосом отвечают: «Сяду на пенек, съем пирожок». Вопрос: «А что Машенька отвечала медведю?» – побуждает их вспомнить слова: «Вижу, вижу! Не садись на пенек, не ешь пирожок! Неси бабушке, неси дедушке!» Повторяя эти строчки, дети лучше усваивают содержание сказки и учатся интонационно передавать слова ее героев. И пусть пока они повторяют интонации воспитателя. Это закладывает основы для самостоятельного развития интонационной выразительности в более старшем возрасте.

Русские народные сказки имеют большой психологический смысл и обладают большой привлекательностью и ценностью для ребенка. Т.Я. Шпикалова называла дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый дошкольниками литературный жанр.

Слушание русских народных сказок открывает для младших дошкольников возможность пережить смысл важнейших общечеловеческих ценностей и жизненного смысла в целом. Фантастический сказочный мир, наполненный чудесами, тайнами и волшебством, всегда привлекает детей, дает возможность оценивать его, выступать на стороне того или иного персонажа, т.е. активно действовать в воображаемом мире, творчески преображая его. Перевоплощаясь в сказочных героев, следуя за ними, ребенок получает знания о мире, о взаимоотношениях людей, проблемах и препятствиях; учится преодолевать барьеры, возникающие в трудных ситуациях, искать союзников и вместе бороться за справедливость, верить в силу любви и добра.

В каждой возрастной группе воспитатель подбирает интересные темы занятий, ориентируясь на перечень произведений художественной литературы, направленные на обучение детей младшего дошкольного возраста слушанию, рекомендованных образовательными программами. Некоторые произведения (сказки, рассказы) могут повторяться: если в младшем дошкольном возрасте это просто слушание, то в более старшем уже имеет место углублённый анализ, пересказ текста дошкольниками, инсценировка, чтение по ролям.

Ознакомление со сказками влияет на всестороннее развитие речи: звуковую культуру, грамматический строй, словарь. Уже с младшего возраста закладываются основы развития связной речи. Это необходимо для последующего восприятия более сложных произведений, что способствует развитию восприятия, памяти, внимания, мышления. При этом совершенствуется произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста. Использование высокохудожественных текстов детской литературы позволяет эффективно проводить работу по формированию умения слушания и развитию «чувства языка» — внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, способности оценивать правильность высказываний с точки зрения соответствия их языковой норме.

Литература

1. *Алексеева, М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М.М.Алексеева, В.И.Яшина. - Москва: Академия, 2000. – 400с.

2. *Аникин, В.М.* Устное народное творчество: учебное пособие / В.М. Аникин. - Москва: Академия, 2011. - 752 с.

3. *Бойчук, И.А.* Ознакомление детей дошкольного возраста с различными сказками: методическое пособие / И.А. Бойчук. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2018. - 416с.

4. *Гвоздев, А.Н.* Вопросы изучения детской речи: учебник / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. - 471 с.

5. *Доценко, Е.Л., Фомичева, Е.В.* Психология и педагогика: учебное пособие / Е.Л. Доценко, Е.В. Фомичева. – Тюмень: Тюменского государственного университета, 2014. – 220с.

6. *Князева, О.Л.* Приобщение детей к истокам русской народной культуры: учебно-метод. пособие / О.Л. Князева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2016. - 304 с.

Найденова А.Е.
научный руководитель – Максимова С.Е.
(Алтайский государственный гуманитарный педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Проектная деятельность как средство развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации проектной деятельности на уроках литературного чтения первоклассников как средства развития коммуникативных УУД, а также показано опытно-экспериментальное исследование по развитию коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: предмет «литературное чтение», проект, проектная деятельность, общение, коммуникативные УУД.

В настоящее время характерной особенностью общества считаются высокие темпы обновления научных познаний, технических средств и технологий, используемых не только на производстве, но и в сфере досуга. Поэтому одной из основных проблем общеобразовательной школы является формирование у

обучающихся совокупности «универсальных учебных действий», необходимых для того, чтобы научить детей учиться, реализовывать саморазвитие и совершенствование посредством сознательного и интенсивного присвоения нового социального навыка.

Под термином «универсальные учебные действия» понимается умение учиться, т.е. способность субъекта активно осваивать новые знания и овладевать новыми умениями как основой саморазвития и самосовершенствования.

В ФГОС начального общего образования содержится характеристика личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

К коммуникативным действиям относятся:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

– постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

– управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка его действий.

При поступлении в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта – складывающиеся в школе межличностные отношения.

Младший школьник – это индивид, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских отношений с кем-либо из одноклассников. Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников – это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно.

В исследовании, проведенном среди учащихся 1, 2 и 3 классов, под руководством Н.А. Менчинской выявлено, что низкий уровень социального развития младших школьников проявляется в несформированности учебных и познавательных мотивов, выраженной в негативном аффективном отношении к школе, несформированности произвольной и учебной деятельности, низком уровне эффективности учения, трудностях учебного сотрудничества и общения с учителями и одноклассниками [5].

Дети, имеющие высокий уровень социального развития, отличались готовностью к сотрудничеству в совместной учебной деятельности, высоким социометрическим статусом и принятием сверстников, высоким уровнем произвольной регуляции деятельности, высокой успеваемостью.

Если несколько лет назад термин «проектная деятельность» был известен лишь неширокому кругу специалистов в области образования, то сегодня с ними знаком практически каждый, особенно родители младших школьников, поскольку сущность соответствующей технологии многим из них приходится постигать вместе со своими детьми.

Проектному обучению посвящены работы Н.И. Гайворонской, Ю.В. Науменко, И.А. Несмеяновой и многих других ученых [2].

Однако в методической литературе недостаточно представлены приёмы использования проектной деятельности на уроках окружающего мира в первом классе, что является проблемой исследования.

Образовательный проект – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев.

Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-то интересное в группе или самому; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, и показать публично достигнутый результат.

Проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач.

Создание проектов в начальных классах – процесс несколько проблематичный, так как дети ещё слишком малы, у них мало опыта (читательского, учебного, поискового). И всё-таки организовать проектную деятельность можно.

В практике начальной школы чаще всего используются следующие типы проектов: исследовательско-творческие, ролево-игровые, информационно-практико-ориентированные, творческие.

Главное – не подавлять инициативу ребят, с уважением относится к любой идее, создавать ситуацию «успеха».

С целью выявления эффективности проектной деятельности младших школьников для формирования УУД на уроках литературного чтения было проведено экспериментальное исследование на базе МОУ «Иогачская СОШ» с. Иогач. В экспериментальном исследовании приняли участие младшие школьники 2-х классов – 30 человек, которые были разделены на две группы: экспериментальную (15 человек) и контрольную (15 человек).

На первом этапе была проведена первичная диагностика определения уровней развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения (констатирующий эксперимент).

Для осуществления оценки уровня развития коммуникативных УУД младших школьников, был использован диагностический инструментарий Г.В. Бурменской «Совместная сортировка».

За основу взяты критерии Г.В. Бурменской, позволяющие оценить уровни развития коммуникативных УУД младших школьников.

В целом в обеих группах показатели низкие, т.к. большинство детей в каждой группе находятся на среднем уровне (более половины) и низком уровнях (третья часть детей) сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, что повлекло за собой необходимость проведения формирующего этапа педагогического эксперимента в экспериментальной группе.

На втором этапе была организована работа младших школьников на уроках литературного чтения посредством проектной деятельности через разработку и реализацию учебного проекта, способствующего развитию коммуникативных УУД (формирующий эксперимент). На данном этапе эксперимента по программе «Школа России», была организована работа младших школьников 1-го класса на уроках литературного чтения, посредством проектной деятельности, через разработку и реализацию учебного проекта «Тайна имени», направленного на развитие коммуникативных УУД младших школьников.

На третьем этапе была проведена повторная диагностика определения уровней развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения (контрольный эксперимент).

Полученные результаты позволяют констатировать, что после формирующей работы в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика по уровням сформированности проектных умений первоклассников. По результатам контрольной диагностики можно сделать вывод о том, что после организации работы младших школьников на уроках литературного чтения, посредством проектной деятельности, через разработку и реализацию учебного проекта «Тайна имени», направленного на развитие коммуникативных УУД, у детей экспериментальной группы наблюдаются значительные изменения, а в контрольной – незначительные.

Таким образом, результаты сравнения полученных данных свидетельствует об эффективности организации работы младших школьников на уроках литературного чтения, посредством проектной деятельности, через разработку и реализацию учебного, направленного на развитие коммуникативных УУД.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. *Гайворонская, Н. И.* Формирование УУД через проектную деятельность / Н. И. Гайворонская // Вестник образования. - 2019. - № 7. - С. 31-33.
3. *Егорова, Л.М.* Формирования универсальных учебных действий на уроках в начальной школе /Л.М. Егорова // Методист. - 2018. - № 9. - С.40-47.
4. Как помочь ребенку войти в современный мир / Под ред. В. М. Антоновой. - М.: Академический Проект, 2017. – 208 с.
5. *Менчинская, Н.А.* Проблемы обучения, воспитания и развития ребенка: учебное пособие / под ред. Е. Божович. – Москва: Институт практической психологии, 2006. – 448 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др. – Москва: Просвещение, 2016. -196 с.

Неверова О.А.
(воспитатель, МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия)

Формирование словарного запаса у детей раннего возраста посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок

Аннотация. В статье говорится о формировании словарного запаса у детей раннего возраста посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок. Представлена систематизация методики работы по данной теме и совершенствование применения пособия «живая» картинка Петровой В.А.

Ключевые слова: систематизация методики, рассматривание предметных и сюжетных картинок, пособие «живой» картинки.

С первых дней жизни ребёнок, как губка, впитывает новые ощущения, впечатления, представления. Каждый услышанный звук, каждая увиденная картинка – монетка в копилку практического и чувственного опыта.

В соответствии с ФГОС ДО и основной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Вераксы Н.Е. речевое развитие детей осуществляется во всех видах детской деятельности и способствует успешному развитию и обучению ребёнка в школе.

Ранний возраст – благоприятный период для развития речи и обогащения активного словаря, возможность постоянно расширять познания об окружающем. Но из-за постоянного дефицита внимания и отсутствия «живого» общения со стороны родителей, многие дети лишены такой возможности.

Особое место в работе по развитию речи детей принадлежит рассматриванию предметных и сюжетных картинок. Рассматривая картину, ребёнок называет то, что он видит, спрашивает о том, что ему непонятно, вспоминает и рассказывает об аналогичном событии и предмете из своего опыта.

Из вышесказанного можно заключить, что выбранная тема актуальна и имеет практическую значимость.

Целью исходной работы являлось создание условий для формирования словарного запаса у детей раннего возраста посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок.

В процессе решались следующие задачи:

1. Для педагога:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования словарного запаса у детей раннего возраста посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок;
- провести наблюдение, обследование уровня сформированности активного словаря детей раннего возраста;
- подобрать предметные и сюжетные картинки, изготовить пособия «живые» картнки;
- проанализировать результаты работы.

2. Для детей:

- научить рассматривать и правильно понимать содержание предметных и сюжетных картинок;
- расширять запас слов (чтобы они могли свободно и уверенно называть изображённое художником);
- развивать мышление, внимание, память, воображение;
- воспитывать доброжелательность, сочувствие и заботливое отношение к сверстникам, животным и растениям, умение выслушивать друг друга.

3. Для родителей:

- обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи;
- повысить компетентность родителей в вопросах формирования словарного запаса детей раннего возраста посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок.

Результаты работы отслеживались в течение пяти лет: с 2016 по 2020 годы, в 2020 году опыт был обобщён.

Формирование словарного запаса у детей осуществлялось в форме обучения на занятиях и руководства развитием речи в повседневной жизни.

Для обогащения словаря применяла методы непосредственного (рассматривание и обследование предметов, наблюдение) и опосредованного ознакомления с окружающим (рассматривание картин с малознакомым содержанием). И приёмы: показ с называнием; многократное повторение нового слова или фразы; использование

нового слова в сочетании со знакомыми словами; задания, предполагающие ответ действием; беседа.

Для активизации словаря использовала рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, настольно-печатные, дидактические игры и такие приёмы, как чередование хоровых и индивидуальных ответов; договаривание детьми слов; вопросы по содержанию картинок (простые: кто? что?, сложные: во что одет?, причинно-следственные: зачем? почему? как?); речевой образец; объяснение; указания; художественное слово.

Ежегодно при приёме новых детей приходилось сталкиваться с одними и теми же проблемами: наличие облегчённых слов в активном словаре или полное его отсутствие, неумение сосредоточить своё внимание при рассматривании картин.

Работа по данной теме проходила в три этапа.

I этап – сопоставление реального предмета и его изображения, целью которого было сформировать у детей способность соотносить реальный предмет с его изображением (и наоборот).

II этап – показ картинки без реального предмета с целью его узнавания и называния. Для этого использовались тематические предметные картинки: «Посуда», «Игрушки», «Домашние животные и птицы» с целью обогащения представлений детей доступными наглядными образами и словаря всеми частям речи.

III этап – рассматривание сюжетных картинок. Для этой цели были подобраны несложные сюжетные картинки с одним персонажем, выполняющим одно действие (из серии «Кто что делает?», например, девочка моет руки, мальчик катает машину), которое нужно было изобразить, чтобы передать содержание каждой картинки. Далее использовалось усложнение сюжета за счёт увеличения количества персонажей и их различных действий («Спала кошка на крыше», «Спасаем мяч», «В песочнице»).

Так как при рассматривании картин очень сложно удерживать интерес и внимание детей, воспользовалась:

- фланелеграфом с меняющимися персонажами и сюжетами (при рассказывании русских народных сказок: «Колобок», «Курочка Ряба») и

- пособием «живой» картинки Петровой В.А., чем вызвала у детей огромный интерес, так как одну картинку можно использовать для нескольких занятий (многофункциональность), усложнять (сначала один персонаж выполняет одно действие, затем два персонажа выполняют разные действия), активно включать детей в работу (желание самому воспроизводить действия героев сказки или рассказа, менять их содержание совместно с воспитателем), что способствовало развитию внимания, памяти, обогащению активного словаря и формированию представлений о предметах и их качествах.

Наблюдение за детьми показало, что работа по формированию словарного запаса у детей посредством рассматривания предметных и сюжетных картинок, дала следующие положительные результаты: дети научились рассматривать и правильно понимать содержание предметных и сюжетных картинок; увеличился словарный запас, и они более уверенно стали называть изображённое художником.

Очевидно, как за какие-то пять лет уровень развития речи детей при поступлении снизился вдвое. Компьютеры, гаджеты и вечная занятость родителей стали главной причиной всё чаще встречающихся детей с речевыми нарушениями.

Поэтому работа по данной теме будет актуальной и в последующие годы. В планах разнообразить сюжеты для использования пособия «живых» картинок и активизировать родителей для совместного решения данной проблемы.

Литература

1. *Гербова, В.В.* Развитие речи в детском саду: Вторая группа раннего возраста / В.В. Гербова. - Москва: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.

2. *Гербова, В.В.* Развитие речи в детском саду: Наглядно-дидактическое пособие для занятий с детьми 2-3 лет. / В.В. Гербова. - Москва: Мозаика-Синтез, 2014.

3. *Немов, Р.С.* Психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.

4. От рождения до школы: Основная образовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой – 4-е изд., перераб. - Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 352с.

5. Ребенок третьего года жизни: пособие для родителей и педагогов / С.Н. Теплюк. - Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 256с.

Немтинова А.В.
научный руководитель - канд. пед. наук, доцент Н.Б. Шевченко
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Использование игр в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи

Аннотация. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). Игра является одним из важнейших приемов работы дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дидактические игры, логопедическая работа.

Развитие речи было и остается наиболее важной задачей в дошкольном возрасте. Недостаточно развитая речевая деятельность отрицательно влияет на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, значительно затормаживается развитие игровой деятельности, имеющей, ведущее значение в общем психическом развитии.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) [6, с. 8]. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии (иногда). Несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

- более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;
- речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;
- экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;
- речь детей с общим недоразвитием речи малопонятна [5, с. 8].

Как отмечает Р.Е. Левина, общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

В работе Р.И. Лалаевой [10] говорится о том, что одной из выраженных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Л.Н. Ефименкова указывает на то, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием центральных компонентов языковой системы – лексико-грамматического и фонетико-фонематического. Наличие у них вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью [5, с. 18].

Н.С. Жукова говорит о том, что у детей с недоразвитием речи отмечаются трудности планирования развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, большое число аграмматизмов при построении предложений [6, с. 34].

Как отмечает Т.А. Ткаченко, дети с общим недоразвитием речи с большим трудом составляют рассказы по сюжетным картинам. Многим из них рассказ доступен лишь при наличии наводящих вопросов или указаний педагога. Между отдельными фразами у детей с общим недоразвитием речи присутствуют длительные, необоснованные паузы, свидетельствующие о затруднениях в составлении рассказа. Дети не могут уловить сюжет картины, выделить основных участников сюжета, перечисляют второстепенные, незначимые детали картины. Также у них часто возникают лексические затруднения, дети не могут подобрать нужное по значению слово.

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Согласно Т.Б. Филичевой, выделяют три уровня речевого развития.

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»).

Т.В. Волосовец отмечает, что значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий («биби» – самолет, самосвал, пароход; «бобо» – болит, смазывать, делать укол). Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот («адас» – карандаш, рисовать, писать; «туй» – сидеть, стул) [1, с. 26].

Низким речевым возможностям детей, замечает Г.С. Гуменная, сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений).

II уровню речевого развития – появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова.

Л.Ф. Спирова говорит о том, что высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций (режет - рвет, точит - режет).

Г.В. Фомичева указывает на то, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием центральных компонентов языковой системы – лексико-грамматического и фонетико-фонематического. Наличие у них вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Е.М. Мастюкова говорит о том, что у детей с недоразвитием речи отмечаются трудности планирования развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, большое число аграмматизмов при построении предложений [6, с. 114].

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики.

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя, а так же нарушения моторики (общей, мелкой, артикуляционной).

Литература

1. *Волосовец, Т.В.* Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Т.В.Волосовец.- Москва: Дрофа, 2013.- 256 с.

2. *Воробьева, Т.А.* Логопедические игры с мячом для детей 4-6 лет / Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук.- Москва: Азбука, 2014.- 65 с.

3. *Губанова, Н.Ф.* Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Н.Ф. Губанова.- Москва: Мозаика-Синтез, 2006. - 128 с.

4. *Гуменная, Г.С.* Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи / Г.С. Гуменная // в кн. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями.- Москва: Мозаика-Синтез, 2019 . - 263 с.

5. *Ефименкова, Л.Н.* Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - 2-е изд., перераб. / Л.Н. Ефименкова. - Москва: Просвещение, 2016. - 112 с.

6. *Жукова, Н.С.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Москва: Просвещение, 1990. - 320 с.

7. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. В.И. Селевёрстова. - Москва: Просвещение, 1981. - 226 с.

8. *Коноваленко, В.В.* Коррекционнаяя работа воспитателя в подготовительной логопедической группе / В.В. Коноваленко. - Москва: Гном-Пресс, 1998. - 128 с.

9. *Крушельницкая, О.И.* Вправо-влево, вверх-вниз. Развитие пространственного восприятия у детей 6-7 лет / О.И. Крушельницкая. - Москва: Сфера, 2014.- 217 с.

10. *Лалаева, Р.И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2009. - 160 с.

11. *Левина, Р.Е.* Воспитание правильной речи у детей / Р.Е. Левина. – Москва: Азбука, 2011. – 296 с.

12. Логопедия учебное пособие для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под. ред. Л.С. Волковой 5-е изд. - М: Просвещение: ВЛАДОС, 2019. - 703с.
13. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / под ред. Л.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - Москва: ВЛАДОС, 2011. - 462 с.
14. *Менджерицкая, Д.В.* Воспитателю о детской игре / под. ред. Т.А. Марковой. - Москва: Просвещение, 1982. - 128 с.
15. *Михайленко, Н.Я.* Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – Москва: Академия, 2000. - 154 с.
16. *Нищева, Н.В.* Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 228 с.
17. *Новоселова, С.Л.* Игра дошкольника / С.Л. Новоселова. - Москва: Просвещение, 1989. -199с.
18. *Рудик, О.С.* С детьми играем – речь развиваем. - Учебно-методическое пособие: в 2 ч.Ч-1. / О.С. Рудик. - Москва: ТЦ Сфера, 2013. - 176 с.

Неретина Е. В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Е.Г. Новолодская
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В.М.Шукшина, Бийск, Россия)

Использование оздоровительной гимнастики в процессе формирования здорового образа жизни у старших дошкольников

Аннотация. Автор статьи рассматривает роль гимнастики в сохранении здоровья ребенка, перечисляет основные функции воспитателя по организации выполнения детьми гимнастических упражнений. Предлагает разработанный комплекс оздоровительной гимнастики для детей старшего дошкольного возраста, выполняемой после дневного сна, разработанный с учетом закономерностей функционирования детского организма.

Ключевые слова: двигательная активность; здоровье; здоровый образ жизни; оздоровительная гимнастика; старший дошкольный возраст; физические упражнения.

Важной задачей, решаемой современными дошкольными образовательными учреждениями является формирование основ здорового образа жизни у детей, привитие им культуры здоровья и основных гигиенических навыков. Во многих детских садах оборудованы физкультурные залы и бассейны, проводятся физкультурные занятия, прогулки и экскурсии, утренняя гимнастика и подвижные игры, организуются спортивно-массовые праздники и развлечения, ведется коррекционная и профилактическая работа по нарушению осанки у дошкольников.

М.А. Рунова отмечает: «Рациональное сочетание разных видов занятий и форм двигательной деятельности, осуществляемых под руководством педагога, должно представлять собой определенный двигательный режим, в котором общая продолжительность двигательной активности детей составляет не менее 60% от периода бодрствования. При этом необходимо обеспечить не только выполнение режима по времени, но и по объему и интенсивности двигательной активности» [1, с. 31].

Актуальной остается проблема грамотного планирования и реализации программ двигательной активности, в частности оздоровительных гимнастических упражнений для дошкольников. Через двигательную деятельность происходит взаимодействие организма ребенка с окружающей средой, происходит приспособление его к изменяющимся условиям.

Гимнастика – важная составная часть физического воспитания дошкольников. Объем применяемых упражнений позволяет воздействовать на весь организм в целом и развивать отдельные группы мышц и органы ребенка, регулировать нагрузку с учетом пола, возраста, уровня физической подготовленности. Гимнастика – своего рода школа движений, которая обеспечивает высокую двигательную культуру человека.

Таким образом, актуальность использования оздоровительной гимнастики в системе оздоровительной работы в дошкольном учреждении определила цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать педагогические условия выполнения со старшими дошкольниками комплексов оздоровительной гимнастики после дневного сна и опытным путем доказать их эффективность.

Задачи нашего исследования:

1. Раскрыть сущность двигательной активности в дошкольном возрасте, принципы, основные требования.

2. Охарактеризовать формы и методы организации двигательной активности детей в условиях детского сада.

3. Разработать и реализовать комплексы оздоровительной гимнастики после дневного сна для старших дошкольников.

4. Выявить степень влияния выполнения разработанных комплексов гимнастики на переход к бодрствованию у старших дошкольников.

5. Провести количественный и качественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

В условиях дошкольного учреждения гимнастика поможет детям приобрести заряд бодрости и поднимет мышечный тонус после дневного сна, который им необходим и является обязательным компонентом в режиме дня. Оздоровительная гимнастика после дневного сна включает два этапа:

1. Под мелодичную, тихую музыку дети просыпаются и выполняют упражнения в постели, повторяя каждое 3-4 раза. Упражнения выполняются без резких движений. Это разные повороты, поглаживание рук, ног, разведение рук в стороны, сжимание и разжимание кистей рук, сгибание ног в коленях.

2. После выполнения упражнений дети встают на массажный коврик и выполняют различные упражнения на не м.

Приемы оздоровительной гимнастики оказывают положительное влияние на здоровье детей:

• гимнастика пробуждения поднимает настроение, укрепляет нервную систему детей с психическими нарушениями;

• дыхательная гимнастика улучшает работу дыхательной системы, уменьшает риск заболевания дыхательных путей;

• поглаживающий массаж укрепляет мышечный тонус, улучшает и усиливает физическое развитие воспитанников;

• коррекционные упражнения, ходьба по массажной дорожке полезны для профилактики плоскостопия и сколиоза.

Воспитателю необходимо создать положительную эмоциональную атмосферу, т.к. настроение детей может зависеть и от того, как они выспались, и от эмоциональной

обстановки. К воспитателю предъявляются следующие требования по организации оздоровительной гимнастики для дошкольников после дневного сна:

• обеспечить постепенное пробуждение детей и гибкий двигательный режим;

• соблюдать температурный ре жим в спальне (не менее 16-18оС);

• для детей, которые просыпаются раньше остальных, следует подготовить упражнения на самомассаж с использованием массажных мячи ков;

• подбирать упражнения для комплекса оздоровительной гимнастики следует с учётом тех занятий, которые были проведены до обеда (если перед приёмом пи щи дети были включены в сюжетно -ролевую игру, то после сна необходимо сделать акцент на более интенсивных физических нагрузках, например, выполнить пробежку по массажным коврикам);

• определить выбор одежды для выполнения упражнений (маечки и трусики либо пижамы; если в комплекс включены задания музыкально-ритмического характера, то малышам стоит надеть чешки);

• если ребенок отказывается от выполнения упражнений, нужно корректно выяснить причину и убедить участвовать в гимнастике вместе с другими детьми.

Исходя из вышеизложенного, нами были разработаны комплексы оздоровительной гимнастики после дневного сна для старших дошкольников, которые мы будем использовать при прохождении педагогической практики.

Комплекс № 1.

1. И.п.: лежа на спине, руки вдоль тела. Руки заложить за голову, локти – в стороны – вдох, опустить руки – выдох. Повторить 4-5 раз.

2. *«Велосипед».* И.п.: лежа на спине, руки на поясе, ноги выпрямлены. Сгибать и разгибать ноги на весу одновременно, имитируя «велосипедные» движения. Темп движений медленный. Сделать паузу, повторить еще раз.

3. *«Рыбка».* И.п.: лежа на животе, руки согнуты впереди, голова лбом лежит на тыльной поверхности пальцев. Поднять голову и плечевой пояс, выполнять движения руками, имитируя плавание стилем «брасс», 3 раза по 10 секунд.

4. *«Рисунок».* И.п.: лежа на боку, нижняя нога полусогнута, нижняя рука согнута и лежит под головой, верхняя – в положении упора перед грудью. Поднять прямую ногу и совершать ею движения, «рисуя» носком небольшие окружности вперед и назад. Опустить ногу. Повторить 2 раза. Выполнить то же упражнение на другом боку.

5. *«Неваляшка».* И.п.: лежа на спине, руки вытянуты вверх. Махом рук сесть, руки на пояс, спина прямая. Вернуться в и.п. Повторить 5 раз.

6. *«Месяц».* И.п.: стоя около кровати, ноги слегка расставлены, прямые руки подняты вверх ладонями внутрь. Медленно наклонить туловище в сторону как можно ниже. Ноги не сгибать, туловище не поворачивать. Задержаться на 3 счета, вернуться в и.п. Повторить движения в другую сторону. Выполнить 3-4 раза в каждую сторону.

7. *«Часики».* Упражнение дыхательной гимнастики. И.п.: стоя, ноги слегка расставить, руки опустить. Размахивая прямыми руками вперед и назад, произносить: «Тик-так» (10-12 раз).

8. *«Звериная походка».* Ходьба по массажному коврику: на носочках («лисичка»), на пятках («обезьянка»), на внешней стороне стопы («медвежонок»).

Литература

1. *Рунова, М. А.* Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей / М. А. Рунова. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 256 с.

Оленева Е. Ю.
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ № 40 им. В. Токарева», Бийск, Россия)

Опыт работы по формированию сенсорных способностей детей раннего возраста

Аннотация. Развивающий эффект форм и методов взаимодействия педагога и детей по формированию сенсорных способностей достигается внедрением в реализацию общей образовательной деятельности дополнительных мероприятий, включающих сенсорные и двигательные техники, упражнения, тактильные игры с применением оборудования сенсорной комнаты. Работа педагогов с дошкольниками в условиях сенсорной комнаты позволяет осуществлять комплексное воздействие на познавательную активность детей, развивая все органы чувств: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание.

Ключевые слова: ранний возраст, познавательная активность, сенсорные эталоны, программа развития, педагогический опыт.

Сенсорное воспитание в раннем детстве является одним из основных видов воспитания. Так как именно в раннем возрасте происходит активное развитие процессов ощущения и восприятия, формирование познавательной деятельности детей.

Для решения поставленных задач, педагоги «СОШ № 40 им. В. Токарева» используют специальные сенсорные средства.

Сенсорные эталоны – это общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений предметов:

- сенсорные эталоны цвета представляют шесть цветов (красный, желтый, зеленый, синий, белый и черный). После того, как ребенок научится без труда узнавать и различать четыре основных цвета, а также называть их, добавляют белый и черный цвет;
- форму в качестве сенсорных эталонов характеризуют геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал). Вначале изучаются плоские геометрические фигуры, затем объемные геометрические тела (шар, куб, параллелепипед – «кирпичик»);
- эталоны величины – метрическая система мер, меры веса: большой, маленький, одинаковые, высокий, низкий, длинный, короткий, широкий, узкий, тяжелый, лёгкий.

Развитию перечисленных эталонов способствуют такие игры и упражнения как: сортировка предметов по цвету и форме, размещение вкладышей по образцу, определение предмета на ощупь, накладывание фигуры меньшего размера на фигуру большего размера.

Для обобщения сенсорного опыта детей педагогами нашего учреждения ведется работа по организации развивающей среды. В группах оборудованы сенсорные центры, при создании которых учитывались такие критерии, как доступность, безопасность, соответствие возрастным особенностям детей раннего возраста и др.

Содержание сенсорных центров включает в себя наличие игр, направленных на развитие разных видов восприятия:

- для развития тактильных ощущений используется природный и бросовый материал: шишки, каштаны, камешки, фасоль, желуди, пластиковые пробки, различные сосуды и т.д. Дети используют эти материалы, как в совместной, так и в самостоятельной деятельности;

- для развития осязания применяются образцы различных материалов и поверхностей: кусочки меха, разные виды ткани и бумаги; мешочки с разными наполнителями;

- для развития мелкой моторики рук, а также для ознакомления с различными свойствами предметов воспитателями разработаны и изготовлены различные дидактические игры и пособия: «Собери бусы», «Шнуровки», «Цветочная поляна» и т.д.;

- для развития слухового восприятия в сенсорном центре находятся пособия для создания звуков: различные звуковые игрушки – петушок, колокольчик; «шуршалки»;

- для развития музыкального слуха проводятся музыкально-дидактические игры: «Угадай, на чем играю», «Угадай, где звенит?», «Кто в домике живет»;

- кроме того, используется техника для прослушивания различных мелодий и звуков природы: пение птиц, шум дождя, журчание ручейка, крики животных; используются различные музыкальные инструменты, соответствующие возрасту детей.

Обогащению чувственного, сенсорного опыта детей способствует вся развивающая предметно-пространственная среда группы. Это и «Спортивный центр», который нацелен не только на развитие физических качеств, но и на закрепление представлений детей о цвете, форме, величине, свойствах материалов, их особенностях;

- «Центр художественного творчества»;
- «Центр конструирования»;
- «Театральный центр»;
- «Центр воды и песка».

Так же в дошкольном корпусе оборудована сенсорная комната, предназначенная для: развития у детей эмоциональных ощущений; практического игрового взаимодействия; обогащения сенсорного и тактильного опыта.

Здесь размещено оборудование, для использования которого предполагается дополнительное пространство в связи с его габаритами.

Для развития тактильных ощущений, формирования и совершенствования мелкой моторики рук педагоги используют:

- тренажер «Звездный дождь». Фиброоптические волокна можно перебирать в руках, обматывать вокруг пальцев, т. е. познавать их свойства и качества зрительно и тактильно.

- «Зеркальный шар». Способствует развитию воображения, вызывает у малышей положительные эмоции.

- Сухой бассейн с подсветкой оказывает многостороннее влияние на организм, развивает кинестетическую и тактильную чувствительность.

- Воздушно-пузырьковая колонна – формирует зрительную и тактильную память, восприятие.

- Столик для рисования песком – это возможность выражать свои чувства и эмоции без слов.

Хочется отметить, что работа по оснащению сенсорной комнаты ведется и на сегодняшний день. Так на текущий учебный год запланировано приобретение бизибордов и игр для развития сенсорного восприятия.

Такая насыщенная организация развивающей среды для детей раннего возраста, на наш взгляд, является наиболее рациональной, так как она учитывает основные направления развития ребенка и способствует его эффективному обучению.

Важнейшими условиями успешного сенсорного воспитания в дошкольном учреждении является общее психофизическое благополучие ребенка и педагогическая грамотность как воспитателей, так и родителей.

На основании этого ведется просвещение родителей воспитанников, повышение их компетентности в вопросах сенсорного воспитания, что осуществляется в разнообразных формах:

– размещение информации в уголках для родителей, оформление папок - передвижек: *«Сенсорное воспитание детей раннего возраста»;*

– анкетирование по вопросам сенсорного воспитания: *«Выявление интересов и знаний родителей воспитанников по вопросам сенсорного воспитания дошкольников»;*

– групповые и индивидуальные консультации;

– родительские собрания в дистанционном формате: *«Сенсорное воспитание – фундамент умственного развития»;*

– подготовка методических рекомендаций и буклетов для родителей: *«Сенсорное воспитание детей раннего возраста посредством дидактической игры»;*

–индивидуальные беседы.

Таким образом, с целью повышения уровня освоения сенсорных эталонов у детей раннего возраста, организована работа по сенсорному воспитанию в совместной деятельности воспитателя и детей.

Задачи совместной деятельности:

- создать благоприятные условия для обогащения и уточнения сенсорного опыта детей в ходе предметно-игровой деятельности;
- развивать слуховое, зрительное восприятие;
- формировать умения воспринимать форму, величину, цвет;
- совершенствовать мелкую и крупную моторику рук, тактильно-двигательное восприятие.

Перед началом основной работы в сенсорной комнате, мы знакомим детей с каждым предметом, учим концентрировать на них внимание, выполнять необходимые определенные действия, принимать удобные для занятия позы.

Работа по организации совместной деятельности рассчитана на 1 год и проводится один раз в неделю во второй половине дня. Продолжительность занятия не превышает 8-10 минут. Основной формой работы является работа по подгруппам, в которых по 4-8 детей и индивидуальная работа.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что, создавая условия для формирования сенсорного опыта, мы предполагаем достижение детьми следующих результатов:

- ребенок с интересом и удовольствием действует со взрослым и самостоятельно с предметами, дидактическими игрушками и материалами;
- успешно выделяет и учитывает форму, цвет, величину при выполнении ряда практических действий;
- группирует в соответствии с образцом предметы по форме и величине, цвету;
- активно использует «опредмеченные» слова - названия для обозначения формы.

Литература

1. *Пилюгина, Э.Г.* Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. - Москва: Просвещение, 1983.

2. *Литвинова, О.Э.* Познавательное развитие ребёнка раннего дошкольного возраста. Планирование образовательной деятельности. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2015. – 256 с.

3. *Николаева, Т.В.* Педагогическое обследование ребёнка третьего года жизни. – Москва: Академия, 2001.

4 Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста: Методическое пособие / Под ред. И.В. Петровой. – Москва: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.

5. *Усова, А.П., Запорожец, А.В.* Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – Москва: Просвещение, 1965.

Осипова А. Я.
(воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 9», Бийск, Россия)

Взаимодействие ДОУ и семьи по нравственно-патриотическому воспитанию

Аннотация. В современных условиях проблема патриотического воспитания детей становится одной из самых актуальных. Вместе с тем она обретает новые характеристики и соответственно новые подходы к её решению.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, семья, деятельность, ответственность, уважение.

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети мало знают о родном городе, стране, особенностях народных традиций, часто равнодушны к близким людям, в том числе к товарищам по группе, редко сострадают чужому горю. Явно недостаточной является работа с родителями по проблеме нравственно-патриотического воспитания в семье.

Поэтому, эффективность нравственно-патриотического воспитания дошкольников во многом зависит от согласованной работы педагога и семьи.

В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин. Все, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль должно приходить к детям – эту заповедь А.С. Макаренко необходимо использовать при работе воспитателя и с детьми, и с их родителями. Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание детей – одна из основных задач дошкольного образовательного учреждения, важным условием которой является тесная взаимосвязь с родителями, семьей, как ячейкой общества и хранительницей национальных традиций. Для того чтобы родители стали активными помощниками воспитателей, в нравственно – патриотическом воспитании детей необходимо вовлечь их в жизнь детского сада.

Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует развитию эмоционального, бережного отношения к традициям и культуре своего народа, а также сохранению семейных связей. Задачами патриотического воспитания дошкольников являются:

- воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- воспитание уважения к труду;
- развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- формирование элементарных знаний о правах человека;
- расширение представлений о городах России;
- знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн);
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны;
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Совместные формы работы детского сада и родителей по формированию нравственно – патриотических качеств. Работа с семьей – важная и сложная сторона деятельности воспитателя и других работников дошкольного учреждения. Она направлена на решение следующих задач:

- установление единства в воспитании детей;
- педагогическое просвещение родителей;
- ознакомление родителей с жизнью и работой дошкольного учреждения;
- беседы;
- консультации: «Воспитание самостоятельности и ответственности», «Как воспитать маленького гражданина», «Нравственное воспитание дошкольника в семье», «Роль семьи в воспитании ребенка», «Дошкольное детство – важный период формирования нравственных качеств»;
- рекомендации «Растим патриота», в которых говорится о необходимости воспитания у детей любви к родному дому, улице, детскому саду, а также рекомендации о том, как знакомить детей с достопримечательностями района, города, как посещать с детьми музеи и выставки.
- совместные конкурсы:
- совместные работы детей и родителей на темы: «Моя семья», «Как я провел лето»;
- фотовыставки;
- реализации проектов, совместно с родителями.

Все начинается с семьи. Семья ячейка общества и хранительница национальных традиций. Привлекать родителей к мероприятиям, способствующим совместной деятельности родителей и детей. Необходимо широко применять как групповые, так и индивидуальные формы работы с родителями.

После проведения бесед в группе на тему: «Разными традициями славится земля», «Костюмы народов мира» воспитанники узнали, что все народные костюмы мира имеют свои особенности, у каждого народа есть свои традиции, которые касаются и одежды. Так, например, традиционный русский наряд - сарафан представляет собой платье без рукавов, которое одевается поверх рубахи. Видя интерес детей по данному вопросу, родителями было принято решение - создать мини – музей кукол народных костюмов.

Практика показывает, что одним из путей вовлечения родителей в совместное решение данной проблемы является проектная деятельность. Проектная деятельность способствует более тесному взаимодействию взрослых и детей, проявлению у родителей интереса к проблемам дошкольного учреждения и становлению родителей, как активных участников жизни детского сада, что позволяет более эффективному воспитанию нравственно патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста.

Большое внимание уделялось темам семьи и дому. Проект «Моя семья – моё богатство». В ходе проекта, совместно с родителями ребенок узнал историю, традиции своей семьи. Было создано генеалогическое древо семьи. Ребенок поделился информацией с ребятами своей группы. У других детей тоже возникло желание узнать историю своей семьи. Каждая семья совместно с ребенком создали древо семьи. Был оформлен фотоальбом, к которому ребята постоянно обращаются, показывают друг другу фотографии своей семьи. Дети делятся своими впечатлениями, учатся слушать друг друга, проявляют интерес к собеседнику. Проект позволил создать естественную ситуацию общения и практического взаимодействия детей и взрослых.

В рамках проекта «Мы память бережно храним» родители принимали участие в оформлении таких альбомов как: «Родной город Бийск», «Их именами названы улицы города Бийска», «Пионеры герои», «Военная техника», «Великая Отечественная война», «Русские традиции». А также в сборе книг на военную тематику, рисовали совместные рисунки ко дню Победы, принимали участие в фотовыставке «Папа – это моя гордость!», в выставке поделок «военная техника» ко дню 9 мая. Итогом проекта «Мы память бережно храним», было создание детского проекта «Маленькие герои большой войны». Где помощь в сборе информации тоже принимали родители.

Для оформления стенда « Никто не забыт, ничто не забыто, дети приносили фотографии своих дедушек и прадедушек, которые принимали участие в ВОВ, либо были детьми войны.

Делаем выводы, что формирование патриотических чувств у детей невозможно без установления тесной связи с семьей. Родители должны знать, что изучают дети в детском саду, как идет развитие познавательных интересов и социальных чувств детей, быть помощниками педагога в сложном деле воспитания патриотов. В рамках этой деятельности особое значение приобретает информация для родителей в родительском уголке, проведение консультаций и бесед с патриотической тематикой, родительские собрания с предварительным анкетированием, привлечение родителей к участию в праздниках, экскурсиях, приглашения на занятия, позволяющие выявить проблемы, и наметить пути работы в области патриотического воспитания.

Литература

1. *Александрова, Е.Ю., Гордеева, Е.П., Постникова, М.П.* Система патриотического воспитания в ДОУ, планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. – М.: Учитель, 2007.

2. *Комратова, Н.Г., Грибова, Л.Ф.* Патриотическое воспитание детей 4 – 6 лет: Методическое пособие. – М.:ТЦ Сфера, 2007.

3. *Маханева, М.Д.* Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера 2009. – 272 с.

4. *Новицкая, М.Ю.* Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. – М.: Линка – Пресс, 2003. – 197 с.

Панова А. С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования вычислительных умений младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования вычислительных умений младших школьников и обосновывается эффективность использования для этого информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: вычислительные умения, информационно-коммуникационные технологии, младший школьник.

Одна из важнейших задач обучения математике в начальной школе – прочное усвоение устных и письменных приемов вычислений. Вычислительные знания и

умения являются фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин в старших классах.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) указано, что к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования относится умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями [5].

Теоретические и методические вопросы формирования вычислительных умений младших школьников представлены в работах М.А. Бантовой, Н.Б. Истоминой, С.С. Минаевой, М.И. Моро, Н.Л. Стефановой, А.А. Столяра, С.Е. Царевой и др.

В век высоких информационных технологий использование традиционных методов обучения является недостаточно эффективным. Методика обучения требует ускоренного внедрения в образование нетрадиционных форм и методов организации учебного процесса, так как они позволяют активно мотивировать младших школьников к самостоятельной работе.

Информационно-коммуникационные технологии дают возможность управлять индивидуальным процессом усвоения знаний обучающихся. Они стимулируют познавательные интересы, создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение к учебной деятельности, способствуют эффективному усвоению знаний.

Теоретическими вопросами по работе с информационно-коммуникационными технологиями и их реализацией в образовательном процессе занимались Л.В. Воронкова, Л.О. Дегтярева, Т.В. Селиванова, Е.В. Фабрикантова, Е.Е. Полянская и др.

По мнению М.И Моро, вычислительные умения – это развернутое выполнение действия, в котором каждая операция осознается и контролируется обучающимся и поэтому их следует представить в виде последовательности операций, выполнение которых связано с определенным математическим свойством или понятием [3].

Формирование вычислительных умений – обязательный программный материал курса математики начальной школы. Качественным показателем вычислительных умений является знание правил и алгоритмов вычислений. Поэтому степень овладения вычислительными умениями зависит от четкости сформулированного правила и от понимания принципа его использования. Умение формируется в процессе выполнения целенаправленной системы упражнений.

В педагогической практике имеет место такой подход, при котором обучение вычислительным приемам идет репродуктивным путем. Деятельность обучающихся направлена на внимательное слушание учителя, выполнение практических заданий по инструкции или образцу, объяснение готового решения. При таком подходе вычислительные умения формируются в результате выполнения большого числа однотипных заданий и не приобретают необходимых качественных характеристик. Вследствие чего не происходит и существенного умственного развития.

Введение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс расширяет профессиональные возможности учителя, вносит различия во все составляющие его работы. Их использование повышает уровень наглядности, что во многом обеспечивает успешность обучения. Возможность широко регулировать представление иллюстраций, учебных задач различной сложности, показ их правильных решений повышает уровень интереса обучающихся к учению. И.Б. Мылова отмечает по этому поводу следующее: «Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения младших школьников

предполагает осуществление обратной связи уже на этапе восприятия ими новой информации. Непрерывный контроль сразу после выдачи новой части информации дает возможность корректировать направление восприятия, уделяя внимание особо значимым элементам, используя возможности мультипликации, изменения яркости, масштаба, размеров представленных изображений» [2].

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках математики в начальной школе позволяет:

- организовать одновременно обучающихся с различными возможностями, способностями;
- активизировать познавательную деятельность обучающихся;
- повысить качество усвоения материала;
- проводить уроки на высоком эстетическом уровне (музыка, анимация);
- развивать умение обучающихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному.

Для того чтобы составить качественный комплекс уроков, в ходе экспериментальной работы был определен уровень сформированности вычислительных умений младших школьников с помощью диагностической методики В.П. Симонова.

Данная методика позволила оценить вычислительные умения по следующим критериям: «Правильность»; «Осознанность»; «Рациональность»; «Обобщенность»; «Автоматизм»; «Прочность». Работа включала в себя 6 блоков заданий. Каждый блок заданий был направлен на диагностику одного из критериев вычислительного умения [4].

В качестве критериев использовались критерии М.А. Бантовой [1]. Правильность: обучающийся находит результат арифметического действия над данными числами, то есть правильно выбирает и выполняет операции, составляющие прием.

Осознанность: обучающийся понимает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения. Осознанность проявляется в том, что ученик может объяснить, как он решал пример и почему можно так решать.

Рациональность: обучающийся находит для конкретной ситуации более рациональный прием, то есть выбирает из возможных операций те, выполнение которых легче и быстрее других приводят к результату арифметического действия.

Обобщенность: обучающийся может применить вычислительный прием к большому числу случаев, способен перенести его на новые задания.

Автоматизм: обучающийся выделяет и выполняет операции быстро и в свернутом виде, но всегда может вернуться к объяснению их выбора.

Прочность: обучающийся правильно использует сформированные вычислительные навыки через длительное время.

Проанализировав результаты экспериментального и контрольного класса, полученные в процессе первичной диагностики, следует отметить различные уровни: на отдельно взятых работах можно увидеть, как не сформировавшийся, так и низкий, и средний, и высокий уровни по различным критериям.

Не сформированный уровень вычислительных умений в экспериментальном классе имели 9 человек, в контрольном классе – 7 человек. Они дали неверные ответы; не соблюдали алгоритм решения; медленно выполняли вычислительные операции.

Низкий уровень в экспериментальном классе имели 7 человек, в контрольном классе – 8 человек. Чаще всего это неверные ответы; не соблюдение алгоритма; медленное выполнение вычислительные операций.

Средний уровень в экспериментальном и контрольном классах имели по 9 человек. Они иногда допускали ошибки в решениях; алгоритм выполнения соблюдался, но не могли пояснить решение, выполняли вычислительные операции быстро и в свернутом виде.

Высокий уровень в экспериментальном классе имели 3 человека, а в контрольном классе – 4 человека. Результаты вычислительных действий могли объяснить, а также выбранный алгоритм решения; выполняли вычислительные операции быстро и в свернутом виде.

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы показал, что применение информационно-коммуникационных технологий позволяет решить проблему мотивации обучения.

Таким образом, результаты исследования показывают значимость реализации информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников и последующего их диагностирования с целью формирования вычислительных умений младших школьников.

Литература

1. *Бантова, М.А.* Методика преподавания математики в нач. классах: учеб. пособие для школ. отд-ний пед. уч-щ / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. – Москва: Просвещение, 1973. – 304 с.

2. *Мылова, И.Б.* Информатика в младших классах: книга для учителей / И.Б. Мылова. – Санкт-Петербург: Эпиграф, 1994. – 56 с.

3. *Моро, М.И.* Методика обучения математике в I-III классах: пособие для учителя / М.И. Моро, А.М. Пышкало. – Изд 2-е, перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1978. – 336с.

4. *Симонов, В.П.* Диагностика степени обученности учащихся: учебно-справочное пособие / В.П. Симонов. – Москва: MRA, 1999. – 48 с.

5. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 с изменениями и дополнениями от 31 мая 2021 №286 / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2015. – 31 с. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=5&r

Паринова Л. Г.
(музыкальный руководитель, МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия)

Хороводная игра как средство гармоничного развития ребёнка дошкольного возраста

Аннотация. В статье говорится о хороводных играх для дошкольников, о том, как научить ребят ходить по кругу, сделать круг в круге, полукруг, «улитку», «воротца» и т.д. Как они влияют на здоровье, на развитие детей, на воспитание ума, характера, воли, развивают нравственные чувства, физически укрепляют ребёнка.

Ключевые слова: хороводная игра, народные обычаи, традиции, песни, праздник.

Вспомните, когда вы в последний раз водили хоровод? Возможно, еще в детском саду на Новый год или пели «Каравай-каравай» кому-то в день рождения. Но задумывались ли вы, что означает это действо - хоровод?

Хоровод является одним из самых распространенных видов народного творчества и тесно связан с бытом народа; его традициями, трудовыми процессами и игрищами, которые бытовали на Руси еще до принятия христианства. А потому этот танец - символ единства, защиты Рода, семьи. Хоровод – это народный поэтический образ, в котором отражается его душа, сущность национально художественного мышления. Образы хоровода «живут» в народных песнях, сказках, как поэтическое олицетворение. Это не только игра, это картина народной жизни. Выразительное, нараспев, ритмичное произнесение текста помогает найти необходимый двигательный образ, придает движениям пластичность и выразительность. Развивается звуковое восприятие и координация движений.

Хороводные игры - популярное развлечение детей и взрослых. Основой хоровода является исполнение хороводной песни всеми участниками. Участники поют, движутся, приплясывают и разыгрывают действие. Танец, игра и песня в хороводе неразрывно и органично связаны между собой. Главное назначение хороводных игр – доставить удовольствие и радость. В хороводе важнейшей частью является именно песня, и хоровод имеет свои штампы «театрализации». Некоторые дошкольники слабо осознают своё тело и боятся двигаться, но, держась за руки, они чувствуют себя увереннее и лучше сохраняют равновесие. Тот, кто стремится избежать контакта, легко и естественно берёт соседа за руки в кругу. Хороводные игры построены несколько по-иному, чем подвижные, потому что в хороводных играх действие осуществляется в ритме, словах и текстах, здесь ребёнок драматизирует то, о чем поется в песне. Педагогу важно помнить, что осваиваемые хороводные игры должны нравиться детям и любое предложение ребёнка должно быть зафиксировано, использовано в любом виде музыкальной деятельности. Поэтому цель педагога – это создание условий для формирования патриотических чувств и гармоничного развития дошкольника через организацию хороводной игры.

Используя детские хороводные игры, мы знакомим детей с народными обычаями, традициями, используем народные игры, потешки, приговорки: «Ладушки», «Цыплята», «Ой, качи, качи, качи…», «Скок - поскок!», «Петушок» и т.д. Игра-хоровод, носит коллективный характер, приучает детей к деятельности в коллективе. Она развивает у детей чувство товарищества, солидарности и ответственности за действия друг друга.

В нашем детском саду ни один праздник или развлечение не обходятся без хороводных игр. Потому что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, именно игра доставляет ребятам удовольствие и радость, развивая их. Самые простые хороводы доступные маленьким детям, потому что отличаются высоким художественным качеством. Вот русская народная песня «Патока с имбирём» построена всего на трех звуках, но как интересно видоизменяется мелодия благодаря небольшим вариациям. Большинство детских игровых песен: «Дождик», «Солнышко», «Зайчик ты, зайчик» и «Петушок» отличаются ярко выраженным характером. Ребёнок получает первые впечатления и воспринимает окружающий мир.

Со второй младшей группы начинаем учить детей ходить по кругу, это «Маленький хоровод», дети идут спокойно, маленькими шагами, а потом хлопают и притопывают. В играх-хороводах «Пальчики- ручки», «Солнышко и дождик», «День рождения» ребята уже знают, что ходить по кругу надо вполоборота. Эти игры

помогают дошколятам научиться выполнять простейшие движения, развивать координацию движений, как всего тела, так и крохотных пальчиков.

В старшем дошкольном возрасте хороводы усложняются движениями и пением, и добавляется фантазия и импровизация. Возможно – несколько кругов, круг в круге, полукруг, «улитка», «воротца», «колонна» и т.д. Очень характерна для исполнения хоровода песня, под которую участники двигаются по кругу, зигзагами или восьмеркой.

Ребятам подготовительной к школе группы знаком и любим хоровод «Во поле берёза стояла»:

Во поле береза стояла,
Во поле кудрявая стояла.
Люли, люли, стояла,
Люли, люли, стояла…

Этот хоровод исполняется с разноцветными платочками. С ребятами в детском саду водим хороводы не только в музыкальном зале, но и на прогулке. Хороводные игры используются в разных видах образовательной деятельности (совместной, самостоятельной), в разные режимные моменты: как элемент зарядки, в перерыве между занятиями, как физкультминутку на занятии, во время закаливания, в самостоятельной детской деятельности.

Народные хороводы «Березонька», «У калинушки», «Заинька, выходи», «Как у наших у ворот», «Плетень», «Во поле берёза стояла» - включены в рабочие программы.

К концу пребывания в дошкольном учреждении у детей подготовительной сформировано чувство ритма и музыкального слуха, совершенствованы двигательные навыки (от медленного шага до бега), умение действовать вместе, сотрудничать друг с другом, познакомились с древними традициями и обычаями, научились проявлять свои эмоции, творческие способности и фантазию. В играх-хороводах усовершенствовались двигательные навыки: прыжки, пружинный и дробный шаг, топающий шаг, подскоки, переменный шаг, галоп, стремительный бег. Таким образом, организуя хороводные игры, педагоги решают коррекционные, оздоровительные, образовательные, воспитательные, и развивающие задачи.

Хороводные игры стимулируют творческие проявления ребенка, будят фантазию. Жизнь ребенка становится более интересной и содержательной. Дети проявляют свои лучшие качества: доброту, благородство, взаимовыручку, самопожертвование ради других. Игры-хороводы воспитывают характер, ум, волю, дисциплину, настойчивость в преодолении трудностей, честность, правдивость, учат премудростям жизни, добру и справедливости, чести и порядочности, любви и долгу.

Подводя итоги, становится понятно, что в дальнейшем необходимо обязательно продолжать изучение русских народных хороводов и хороводных игр. Из опыта хочу отметить, что хороводные игры являются прекрасным помощником в организации детей. Как только начинается такая игра, дети быстро сбегаются, забывая обо всех обидах и ссорах.

Литература

1. *Анисимова, Г.И.* 100 музыкальных игр для развития дошкольников: Старшая и подготовительная группы / Г.И. Анисимова. – Ярославль: Академия развития, 2008.

2. *Власенко, О.П., Попова, Г.П.* Весну привечаем, весело встречаем / О.П. Власенко, Г.П. Попова. – Волгоград: Учитель, 2007.

3. *Жигульский, К.* Праздник и культура. // Советский балет. – 1990. – № 1. С.27

4. *Зарецкая, Н.В*. Календарные музыкальные праздники для детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Зарецкая. – Москва: Айрис-Дидактика, 2004.

5. Картушина, М.Ю. Русские народные праздники в детском саду / М.Ю. Картушина. – Москва: Сфера, 2006.

6. *Усова, А.П.* Русское народное творчество детскому саду. Изд.3-е / А.П. Усова. – Москва: Просвещение, 1972. – 80 с.

Петрова С. М.
(воспитатель, МБОУ «СОШ №34», Бийск, Россия)

Сказка как средство воспитания духовно-нравственных качеств личности ребёнка

Аннотация. В статье раскрыты аспекты театрализованной деятельности и её роли в духовно-нравственном воспитании детей. Рассмотрены этапы и приёмы работы по подготовке и проведению театрализованной деятельности, рассказыванию сказок.

Ключевые слова: дошкольники, сказка, театрализованная деятельность, театр, духовно-нравственное воспитание, культура, сторителлинг.

Проблема духовно-нравственного воспитания детей в настоящее время стала чрезвычайно актуальной: материальные ценности доминируют над духовными, у детей искажены представления о доброте, милосердии, справедливости, гражданственности. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребёнка, снятие зажатости, обучение чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Ребенок проявляет сильную тягу ко всему сказочному, необычному, чудесному. Если сказка удачно выбрана, если она естественно и вместе с тем выразительно рассказана, можно быть уверенным, что она найдет в детях чутких, внимательных слушателей. Исходя из этого, поставили перед собой следующие цели и задачи:

Цель: создание условий для воспитания духовно-нравственных качеств личности ребёнка через сказку.

Задачи:

1. Для педагога: изучить методическую литературу по данной теме; познакомить детей с разнообразием русских народных сказок; развивать у детей интерес к русской народной сказке.

2. Для детей: развивать умение сравнивать и анализировать поступки сказочных героев, давать правильную оценку поступкам и поведению героев.

3. Для родителей: привлечь родителей к воспитанию у детей любви и интереса к сказке в условиях семьи.

Наблюдая за детьми, заметили, как внимательно дети слушают педагога, когда он рассказывает сказку, а не читает. Для того, чтобы дети полюбили сказку, с интересом слушали её, участвовали в обсуждении, применяем метод сторителлинга. Это повествование мифов, сказок, притч, былин. Сами рассказы могут быть как выдуманными, так и реальными. Они похожи на сказки, поскольку мораль в них скрыта. Например, в рассказе «Улитка и кит» открывается такая мораль: даже в самом маленьком сердце может жить большое и чистое чувство дружбы и взаимопомощи.

Метод сторителлинга или сказания, применяем с нетрадиционными приёмами рисования, лепки. Ватными палочками мы с детьми на бумаге изображали сказочную

полянку, где все лесные жители устроили концерт и как волк хотел им помешать. Мораль: дружба и добро побеждают зло. Для визуализации историй используем конверт-доску. Конверт - доска – это плоскостное изображение с помощью пластилина и ДВП на определённую тему. Благодаря такой технологии в процессе совместной работы с детьми педагог изменяет содержание, дополняет изображение на доске различными элементами или удаляет их с помощью стеки. Например, в сказке «Старичок-лесовичок», рассказывая детям о грибах, педагог легко может заменить с помощью стеки несъедобные грибы на съедобные. Дети очень любят лепить, поэтому самые интересные сказки получаются у детей именно за этим занятием. Заранее придумываем тему, подготавливаем с соответствующим фоном конверт-доску (море с китом, ручеёк, избушка на курьих ножках в лесу и т. д.) и в беседах, наблюдениях на прогулке подводим детей к назначенной теме. Например, при рассказывании сказки «Весёлый ручеёк» показываем доску, предлагаем подумать и составить сказку. Вместе придумываем сюжет (что может произойти: в ручей падает большой камень, никто в одиночку не может его сдвинуть, все вместе камень сдвигают, ручей благодарит всех и дарит подарок: где он пробегает, там расцветают волшебные цветы), героев и решение задачи. Дети лепят каждый своего героя, и по очереди располагают его на доске с рассказом, что он делает и почему, связывая героев в одну историю. При необходимости помогаем детям, задаем наводящие вопросы.

В развитии таких качеств, как доброта, дружелюбие, сострадание, вежливость, патриотичность большое место занимает театр. Театр хорош в любых его проявлениях. Дети очень любят настольный театр, с удовольствием озвучивают героев. Такие сказки, как «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Колосок» учат детей определять добрые и злые поступки. Дети понимают, когда герои помогают друг другу, а когда вредят.

Особое место в своей работе отводим драматизации сказки. «Примеряя» на себя образ сказочного героя, объединяя себя с другим человеком, персонажем, принимая его нормы, ценности, ребёнок сравнивает себя со сказочным героем, что позволяет ему почувствовать и понять радость и переживания данного героя.

Совместно с детьми и родителями шили платковые куклы, с помощью которых разыгрываем любимые сказки. Для создания платковой куклы, приобрели поролон, из которых мы шили головы куклам. Родители приносили ткань, тесёмку, пуговицы, нитки для вязания. Из поролона и платков сшили дедушку, бабушку, внучку, лису, зайца, мышку, кота, петушка, медведя, волка, собаку, колобка, репку. Платочные куклы шились с таким расчётом, чтобы герои сказки могли участвовать не в одной сказке, а в нескольких. Например, дедушка и бабушка есть в сказке « Колобок», в сказке « Маша и Медведь», а лиса в сказке «Колобок» и в сказке «Заюшкина избушка» и т.п. Дети принимали самое непосредственное участие в создании сказочных героев: приклеивали куклам глазки, завязывали бантики, повязывали платки, рассказывали, как они видят наряд той или иной куклы.

Сначала мы с детьми выбирали сказку, читали её, пересказывали, говорили о характере героев, выявляли суть этой сказки, определяли, где добро. Говорили о том, что может принести добро или зло. Если дети желали, меняли какой-то сюжет на более подходящий для детей. Например, в сказке «Заюшкина избушка» дети неожиданно пожалели лису, и все звери построили ей такой же домик, как у зайчика и лиса стала доброй. А колобка совсем не съела лиса, он перехитрил её и убежал домой к дедушке и бабушке и, конечно же, без разрешения никогда не убегал больше в лес. После тщательного знакомства со сказкой предлагали детям нарисовать любимых героев сказки и действия этих героев (где живут, какие у них домики, с кем дружат). Рисунки

рассматривали, определяли лучшие. После того, как были готовы куклы, изготовлены избушки и нарисованы деревья, начиналось представление. Распределялись роли. Спора между детьми за роли не было, заранее описывая даже самого отрицательного героя, давали ему шанс на исправление и отмечали, какой замечательный он будет. Сказку по желанию могли обыграть ещё раз и тогда зрители становились артистами, а артисты зрителями.

Дальнейшие планы по моей теме самообразования: применить метод синквейна для более успешного развития духовно-нравственного развития и обогащения словарного запаса (расширенное применение прилагательных).

Литература

1. *Батурина, Г.И., Кузина, Т.Ф.* Народная педагогика в воспитании дошкольников. – Москва: 2012. – С. 67.

2. *Белобрыкина, О.А.* Сказка ложь, да в ней намек… // Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов – Москва: 2011. – 96с.

3. *Гербова, В.В.* Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет. – Москва: Просвещение, 2010. – 223с.

4. *Гербова, В. В. Ильчук, Н. П.* Книга для чтения в детском саду и дома. – Москва: Просвещение, 2015. – 188с.

Побежимова Л. В.
(музыкальный руководитель, МБОУ «СОШ № 1», Бийск, Россия
Пашкова В. Е.
(педагог дополнительного образования, МБОУ «СОШ №1», Бийск, Россия)

Психолого-педагогическое сопровождение в музыкальной деятельности дошкольника

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в музыкальной деятельности. Излагается стратегия планирования содержания работы.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, песнопение, совместное творчество.

Период дошкольного возраста в психолого-педагогических исследованиях – это этап, имеющий особое значение для будущего интенсивного становления личности. Поэтому перед педагогической наукой стоит проблема поиска путей, способствующих развитию индивидуальных возможностей каждого воспитанника. Е.И. Николаева, Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия отмечали, что реализация индивидуальности происходит в процессе развития особого вида деятельности – творчества.

Песенное творчество детей дошкольного возраста становится естественным способом существования человека, оно даёт прекрасные возможности для определения способностей к музыкальному творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека. Л.С. Выготский писал, что детское творчество является нормативным и постоянным спутником детского становления. Мотивацией детского творчества выступают положительные эмоции, которые испытывает воспитанник в процессе сочинительства, они побуждают его преодолевать трудности, способствуют укреплению веры в себя, дают уверенность в своих силах, воспитывают целостную творческую личность.

Таким образом, эмоциональная увлеченность процессом песенного творчества детей дошкольного возраста является тем мостиком, через который проходят эмоционально-эстетические реакции – от восприятия к воспроизведению - и закрепляются как личностные новообразования. В теории и методике дошкольного образования накоплен достаточный опыт развития творчества детей в разных видах художественной деятельности, в т.ч. и музыкальной.

В исследованиях Н.А. Ветлугиной даётся определение сущности музыкального творчества и особенностей этого процесса у детей. Автор подчёркивает важность тесной взаимосвязи процесса песенного творчества детей дошкольного возраста с процессом их обучения. Именно эта связь является базой, которая обеспечивает активный творческий рост дошкольников. Только овладев навыками исполнительской музыкальной деятельности, воспитанник может наиболее ярко, непосредственно выразить себя в том или ином виде музыкального творчества. Творческая деятельность воспитанника связана с поиском собственного варианта исполнения и интерпретации песенного образа с помощью различных средств выразительности. Это результат переработки внутренних эстетических переживаний, накопленного опыта, специальных знаний, приобретённых навыков действий в разных видах музыкальной деятельности.

Кроме того, для творческих проявлений необходимо воображение, фантазия, свободная ориентировка в непривычных ситуациях, умение применять свой опыт в новых условиях. Песенное творчество детей дошкольного возраста следует рассматривать как сложный интегративный процесс, включающий интеграцию таких видов деятельности, как восприятие, исполнительство и креативность. Его формирование и рост рассматривается с трёх позиций музыкальной деятельности воспитанника: слушатель – восприятие песни (индивидуальное вслушивание, реагирование и понимание музыкального образа, собственная интерпретация образа через выражение или изображение); исполнитель - исполнение песни (эмоциональная передача художественного образа при использовании элементарных вокальных умений); сочинитель – первые попытки сочинения (создание оригинальных элементарных мелодий, рифмованных текстов, создание образов в органичном сочетании слов и мелодии). Такая интеграция видов деятельности способствует субъектным проявлениям малыша в музыкальном творчестве, развивает его творческую активность, которая является одним из показателей сформированности основ музыкально-эстетической культуры воспитанника.

Песенное творчество детей дошкольного возраста – это синтетическая деятельность, объединяющая в себе практически все виды художественного творчества, все виды человеческой активности, поэтому нужно уметь выстроить педагогическое и воспитательное пространство так, чтобы добиться результативной реализации поставленных задач.

В процессе творческой деятельности, сталкиваясь с трудностями, ребенок нуждается в помощи взрослых, поэтому в последнее время в системе дошкольного образования силами ученых и практиков формируется особая культура помощи детям в воспитательно-образовательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение дошкольников. Сопровождение – это совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени и в пространстве. Таким образом, под сопровождением понимается сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в эволюции сопровождаемого.

По мнению исследователей Н.Б. Крыловой и Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за воспитанником, содействуя ему в индивидуальном продвижении в учении. А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская отмечали, что специфика психолого-педагогического сопровождения дошкольников заключается в том, что его целью становится планомерное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения) и совокупности условий. Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников - это особая форма практики, предполагающая соучастие взрослого в индивидуальном развитии ребенка за счёт отслеживания (диагностики) процесса созревания, роста и формирования необходимых способностей, позволяющих ему решать задачи возраста с опорой на собственный ресурс.

Основная цель сопровождения – создание ситуаций, в которых воспитанник и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых малыш проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а взрослый передает ему необходимые средства, позволяющие решать данные задачи.

Психолого-педагогическое сопровождение песенного творчества детей дошкольного возраста мы рассматриваем как организованное взаимодействие педагогов, детей и родителей. В процессе такого взаимодействия взрослые помогают дошкольнику, с одной стороны, присваивать ценности культуры, накапливать слушательский и интонационный опыт, являющийся основой для импровизаций, с другой – личностно раскрываться в творческой деятельности, сохранять лучшие индивидуально-неповторимые черты в самовыражении. Все участники психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников в песнопении в детском саду (дети, педагог-психолог, музыкальный руководитель, воспитатели, узкие специалисты, родители) становятся равноправными субъектами творческого процесса, и в ходе творческой деятельности активность и свобода дошкольника встречаются и взаимодействуют с субъективностью и активностью взрослых.

С учётом приоритетов становления детей дошкольного возраста, на основе музыкальной практики нами была спроектирована модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников в развитии песнопения. Данная модель, обеспечивающая эффективность работы процесса сопровождения, включает следующие компоненты.

Доминирующий предмет деятельности: детское музыкальное творчество. Для нас приоритетным направлением образовательной области «Музыка» является творческая деятельность, в процессе которой развивается песнопение и формируется музыкально-эстетическая культура воспитанника.

Задачи приоритетного направления деятельности:

- усовершенствование способности к песнопению (задача, поставленная в соответствии с Федеральными государственными требованиями); усовершенствование творческой активности и самостоятельности (программа «Ладушки» И.М. Каплунова, И.А. Новоскольцева);

- усовершенствование у детей умения сотрудничать и заниматься совместным творчеством в коллективной музыкальной деятельности (основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы).

Приоритеты в выборе видов деятельности: музыкально-игровая деятельность. Именно в музыкально-игровой деятельности наиболее эффективно решаются задачи

развития песенного творчества детей дошкольного возраста; совместная деятельность детей с педагогами и детей с родителями. Только в совместной деятельности у дошкольника развивается стремление к проявлению инициативы и самостоятельности, происходит постоянный рост его творчества; самостоятельная музыкальная деятельность. Возникает по инициативе самих детей и связана непосредственно с их желаниями, интересами, потребностями, а формирование способов самостоятельных действий способствует развитию песнопения.

Сопровождение предполагает наличие следующих субъектов: детей, музыкального руководителя, воспитателей, узких специалистов, педагога-психолога и родителей воспитанников и осуществляется в трёх направлениях: с детьми, педагогами и родителями. В каждом направлении выделяется три этапа: диагностический, деятельностный и рефлексивно-аналитический.

Диагностический этап работы с детьми проводится группой специалистов (в которую входят музыкальный руководитель, педагог-психолог и воспитатели) с целью мониторинга интегративных качеств и диагностики уровня музыкального развития воспитанников. Детей в соответствии с полученными результатами диагностики объединяют в соответствующие группы: группа детей с высоким уровнем достижений; группа детей со средним уровнем достижений; группа детей с низким уровнем достижений.

На деятельностном этапе для каждой группы ребят разрабатываются вариативные маршруты развития песенного творчества детей дошкольного возраста. При этом учитываются следующие вопросы: какие задачи воспитания и развития детей реализуются психологом, музыкальным руководителем, воспитателями и на каком содержании; как с привлечением родителей обогатить и дополнить музыкально-эстетическую среду в детском саду, стимулирующую детей к музыкально-творческой деятельности; как будет осуществляться перенос и закрепление усвоенных знаний и умений музыкально-творческой деятельности в повседневной деятельности детского сада и семьи. Составление вариативных маршрутов - процесс творческий, сложный, но он открывает новые возможности в песенном творчестве детей дошкольного возраста.

Рефлексивно-аналитический этап деятельности с детьми подразумевает итоговую диагностику достижения детей в развитии песнопения и презентацию итоговых детских практик (игры-интерпретации, игры-импровизации, мини-оперы, музыкальные сказки и др.).

Поскольку ни одно воспитательное средство, взятое вне связи с другими средствами, не даёт положительных результатов, необходимо использование комплексной системы педагогических воздействий, которая предполагает: единство педагогических и психологических воздействий на детей в процессе развития песнопения; скоординированную работу администрации, узких специалистов и воспитателей; систему разнообразных воздействий на творческое развитие личности воспитанника; включение родителей в реализацию поставленных задач.

Ведущая роль в психолого-педагогическом сопровождении дошкольников в песнопении принадлежит музыкальному руководителю - модератору.

Модератор – это специалист, имеющий более широкие права по сравнению с другими субъектами сопровождения и отвечающий за результативность процесса песенного творчества. От музыкального руководителя требуется высокий уровень профессиональной компетентности, выражающийся в умении быть инициатором взаимодействия с субъектами педагогического процесса (специалисты, педагоги, дети, родители); умении найти контакты с ними, помочь лучше понять и принять личность воспитанника, увидеть и понять его потенциальные возможности.

Ожидаемый результат деятельности выражается в следующих параметрах: динамика личностного развития; динамика развития песенного творчества; организация детских практик: музыкальных игр, спектаклей, мини-опер, праздников и развлечений.

Таким образом, внедрение в практику музыкального воспитания модели психолого-педагогического сопровождения дошкольников позволяет эффективно управлять процессом творчества в области песнопения, раскрывая личностный творческий потенциал воспитанника, обеспечивая возрастную и индивидуальную ситуацию развития, и помогает повысить уровень музыкально-эстетической культуры всех участников процесса.

Литература

1. *Николаева, Е.И.* Психология детского творчества. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 126с.

2. *Выготский, Л.С*. Психология развития ребенка. – Москва: Просвещение, 2005. - 512 с.

3. *Ветлугина, Н.А*. Методика музыкального воспитания в детском саду. – Москва: Просвещение, 1982. – 271 с.

4. *Крылова, Н.Б., Александрова, Е.А.* Очерки понимающей педагогики. - Москва: Народное образование, 2001. - 448 с.

5. *Гогоберидзе, А.Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. - Москва: Академия, 2005. — 320 с.

Поклонова Е.А.
(старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад №59», Бийск, Россия)
Сидоркина С.Ю.
(музыкальный руководитель, МБДОУ «Детский сад №59», Бийск, Россия)
Сайфуллина А.В.
(инструктор по физической культуре, МБДОУ «Детский сад №59», Бийск, Россия)

Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативного развития дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО

Аннотация. Статья посвящена развитию общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками через коммуникативные игры.

Ключевые слова: общение, взаимодействие, коммуникативные игры.

ФГОС ДО направлен на решение множества важных задач, одной из которых является «…развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [3]. Решение этой задачи возможно через социально-коммуникативное развитие дошкольников, направленное на «…усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, … 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» [3].

Общение является условием полноценного развития познавательной сферы, оказывает определяющее влияние на эмоциональное благополучие ребенка, является неотъемлемым условием развития самосознания и условием познания других людей. Опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, во многом определяет успешность человека в сфере коммуникации на протяжении всех последующих этапов развития, поэтому для целенаправленного формирования коммуникативной сферы дошкольников необходимо психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса.

«Психолого-педагогическое сопровождение – профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде … направлена на создание благоприятных социально-психологических условий, способствующих успешному развитию детей» [1, с.7]. В нашем образовательном учреждении психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляется педагогическими средствами через старшего воспитателя, воспитателей, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре, традиционные формы взаимодействия взрослых с воспитанниками.

Основным условием развития коммуникативной сферы дошкольника является обеспечение чувства психологической и эмоциональной безопасности. В детском саду закладывается фундамент развития коммуникативной сферы дошкольника, состоящий из уважения к человеческому достоинству детей, формирования и поддержки их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях. Применение игры является наиболее привлекательным и эффективным средством формирования коммуникативной компетентности дошкольника в пространстве взаимодействия со сверстниками.

В нашей дошкольной организации педагоги успешно применяют разнообразные коммуникационные игры, способствующие развитию различных сторон психики. Воспитатели включают в совместную работу с детьми игры, «…направленные на формирование осознанности себя и развитие произвольности поведения, их можно условно разделить на четыре направления, каждое из которых нацелено на решение определенных задач» [2, с.12]. Первое направление формирует способности к саморегуляции телесных ощущений: игры и упражнения на расслабление по контрасту отдельных групп мышц рук («Штанга», «Игра с песком», «Скакалка», «Зайчик на барабане»); ног («Игра с пчелкой», «Игра с муравьями», «Петрушка прыгает»); туловища («Берлога», «Солнышко и тучка», «Холодно – жарко»); лица («Загораем», «Жучок», «Бабочка на носу»); живота («Шарик»); шеи («Любопытная Варвара», «Игра с шарфиком»). Задача второго направления – формирование у детей представления о причинах возникновения эмоций. Игры на развитие эмоциональной сферы могут быть направлены от изображения сказочных персонажей к изображению реальных ситуаций. Третья линия направлена на развитие произвольного поведения, для реализации данной цели используются такие игры, как: «Жужа», «Мяч в кругу», «Салочки – выручалочки», «Пятнашки», «Липучка» и др. Формирование детской компетентности (развитие сюжетно-ролевой игры) – четвертое направление психолого-педагогического сопровождения коммуникативного развития дошкольника, в этом помогают игры «Строители», «Огородники».

Для формирования адекватного образа сверстника можно выделить игры, направленные на понимание внешних особенностей сверстника, решающие задачу снятия фиксации на себе, такие игры, как «Запомни меня» «Зеркало», «Телефон настроения», «Море волнуется». Это помогает детям в понимании эмоций другого человека. Для понимания не только внешних особенностей, но и особенностей

личности, способностей и возможностей сверстников помогают следующие игры: «Радио», «Вопрос – ответ», «Волшебный чемоданчик». Воспитатели особо выделяют игры и задания, направленные на совместную деятельность, помогающую детям чувствовать себя единым субъектом деятельности: «Испорченный телефон», «Дракон кусает свой хвост», «Липучка». Кроме того, задачей взрослого является создание условий для проявления просоциальных форм поведения (бескорыстной помощи, взаимовыручки) и опыта сочувствия, содействия, сопереживания. Например, сюжетно-ролевые игры, требующие взаимопомощи, проявления сопереживания: «Старенькая бабушка», «Заколдованный ребенок», «Живые куклы» (Е. О. Смирнова).

Музыкальные коммуникативные игры - это синтез музыки с речью, движением, с тактильными и зрительными ощущениями ребёнка. Музыкальным руководителем на занятиях и развлечениях применяются игры-приветствия («Здравствуй, дружочек», «Здравствуй, говори», музыка С. Коротаевой), игры-прощания («До свидания», музыка Е. Кислициной), песни-игры («Огородная-хороводная», музыка Б. Можжевелова), игры-танцы («Кто скорее?», музыка Л. Шварца). Они сопровождают детей в детском саду, начиная с самых простых в младшей группе, и усложняются по мере взросления в старших группах, приобретая осознанность и четкое выполнение правил игры. В основе игр может быть музыка изобразительного характера («Прогулка и дождик», музыка М. Раухвергера, «Цветы», музыка П. Чайковского), которая подсказывает ход действия сюжетной игры или игры с правилами («Алый платочек», обработка Е. Тиличеевой). В играх, сопровождаемых песней, непосредственно сам текст подсказывает соответствующие действия («Игра с флажком», музыка М. Красева, «Шел козел по лесу», р.н.п.).

Инструктор по физической культуре для укрепления чувства единства группы, сплочённости, включает в ход занятий такие игры, как «Секрет», «Клубочек», «Поварята», «Пошли письмо». Во время занятий физкультурой ярко проявляются лидерские качества ребёнка, но важно заметить в любом воспитаннике индивидуальные способности, для этого водящим в подвижной игре выбирается более застенчивый ребёнок. В решении задачи поддержки индивидуальности и инициативы помогают такие игры, как «Тень», «Дружок», «Поделись настроением». Педагогу необходимо учитывать, что, притязая на интересную или главную роль в игре, на победу в соревновательной игре с правилами, ребенок при неуспехе может пережить острое чувство зависти и ненависти. Оно вызывается стремлением быть успешнее, чем другие. Притязающему ребенку становится сложно сопереживать успешному - он сам хочет быть успешным. В то же время успешный, радуясь своей победе, может испытывать не просто радость, но и переживать злорадство - злобную радость из-за неуспеха другого. Общение в разных жизненных ситуациях тяжело дается ребенку - ведь он так неопытен в общении. Осуществлять воспитанникам само и взаимоконтроль за деятельностью можно через игры «Клеевой ручеек», «Нос к носу», «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся», «Слепец и поводырь».

Что требуется от педагогов во время организации коммуникативных игр? Умение принимать всех детей такими, какие они есть, учитывая их индивидуальность; желание играть и импровизировать вместе с детьми; всегда проявлять доброжелательное отношение к воспитанникам; умение выслушивать любой ответ, любое предложение; поощрять инициативу дошкольников. А еще очень важно вовлекать родителей в совместную игру, так как развитие игровой деятельности начинается, прежде всего, в семье. В папках передвижках педагоги нашего образовательного учреждения предлагают родителям варианты различных коммуникативных игр, с помощью

которых можно организовывать полезный досуг. Играя все вместе – педагоги, родители и дети, - мы помогаем формированию социальной уверенности у дошкольников.

«Можно использовать любые игры при формировании коммуникативной компетентности. Главное – формирование осознанного отношения ребенка к сверстнику и понимание конструктивных правил взаимодействия с ним. Взрослый должен направлять данный процесс» [1, с.63]

Литература

1. *Авдулова, Т. П.* Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) – Москва: ВЛАДОС, 2016. – 278 с.

2. *Картушина, М.Ю.* Коммуникативные игры для дошкольников: методическое пособие / М.Ю. Катрушина. – Москва: Скрипторий, 2013. – 174с.

3.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/

Полякова И.М.
(воспитатель, МБДОУ детский сад № 84, Иркутск, Россия)

Выявление перспективных направлений развития ДОО для психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях реализации ФГОС ДОО

Аннотация. в данной статье рассматривается создание условий для повышения качества образования детей, соответствие дошкольного учреждения современным условиям развития общества.

Ключевые слова: создание условий, реализация права каждого ребенка, поддержка разнообразия детства, сотрудничество семьи и ДОУ, единство подходов, родители равноправные и ответственные партнеры.

В Концепции дошкольного воспитания, программах воспитания и обучения детей дошкольного возраста подчеркивается, что реальной актуальной целью образования дошкольников является развитие неповторимой индивидуальности личности каждого воспитанника, отдаление от некогда принятого некоего «усредненного», «типичного» ребенка дошкольного возраста, соответствующего стандартным требованиям и показателям. При этом под результатом дошкольного развития подразумевается позитивная социализация дошкольника. Создание условий для развития системы дошкольного образования, обеспечивающего право каждого ребенка на качественное и доступное, соответствующее современным требованиям образование, способствующее успешной социализации дошкольников.

Приоритетным направлением нашего дошкольного учреждения является реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешной социализации в обществе. Поддержка разнообразия детства, его уникальности и самоценности как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас.

Для осуществления вышеперечисленного руководство и педагоги ДОУ определили для себя ряд задач:

- совершенствовать развитие самоуправления в ДОУ и модель образовательного учреждения в соответствии с запросами социума, расширяя количество образовательных услуг, обеспечивающих его конкурентоспособность;
- скорректировать образовательный процесс в соответствии с ФГОС и основной образовательной программой дошкольного образования для обеспечения разностороннего развития детей с учетом потребностей и индивидуальных возможностей;
- повысить уровень профессиональной компетентности педагогов ДОУ, создавая условия для развития их субъектной позиции;
- расширять взаимодействие ДОУ с социумом (семьей, школой, социокультурной средой района, города);
- обогащать предметно-развивающую среду и материально-техническую базу ДОУ согласно современным требованиям.

Ожидаемые результаты

- Функционирование ДОУ как открытой, динамичной, развивающейся системы, обеспечивающей свободный доступ ко всей необходимой информации о своей деятельности.
- Доступ к качественным услугам психологической помощи всем участникам образовательного процесса.
- Повышение профессиональной компетентности педагогов и умения работать в соответствие с индивидуальными траекториями развития.
- Мотивация родителей к взаимодействию с ДОУ, реализация просветительских, творческих и досуговых программ для семей воспитанников.
- Современная предметно-развивающая среда и материально-техническая база, способствующая развитию личности ребенка.
- Реализация планов сотрудничества с социокультурными учреждениями. Создание эффективной системы управления качеством дошкольного образования.

Прогнозы на ближайшее будущее

Для воспитанников и родителей:

- каждому воспитаннику будут предоставлены условия для полноценного личностного роста и развития, обеспечивающие позитивную социализацию ребенка;
- хорошее эмоциональное состояние детей будет способствовать повышению качества их социализации;
- обеспечение индивидуального педагогического и медико–социального сопровождения для каждого воспитанника ДОО;
- каждой желающей семье будет оказана консультативная помощь в воспитании и развитии детей специалистами ДОО;
- качество сформированности умений и навыков детей будет способствовать успешному обучению их в школе.

Для педагогов:

- каждому педагогу будет предоставлена возможность для повышения профессионального мастерства – создание индивидуальной траектории развития педагога;
- уровень профессиональной квалификации педагогов позволит обеспечить сформированность ключевых компетенций дошкольника;
- будет сформирована психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности.

Для МБДОУ г. Иркутска детского сада № 84:

- функционирование ДОУ как современного учреждения дошкольного образования, обеспечивающего формирование социализирующегося дошкольника.

Для функционирования учреждения в режиме открытого образовательного пространства установлено взаимовыгодное социальное партнерство с различными социальными институтами, а также взаимодействие педагогического коллектива с семьями детей.

Для достижения целевых ориентиров дошкольного образования усилия педагогического коллектива и семей воспитанников ориентированы на достижение единых целей:

- забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном всестороннем развитии каждого ребенка;
- создание в группах ДОУ и в семье атмосферы гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам, что позволяет растить их общительными, добрыми, любознательными, инициативными, стремящимися к самостоятельности и творчеству;
- максимальное использование разнообразных видов детской деятельности, их интеграция в целях повышения эффективности образовательного процесса;
- вариативность использования образовательного материала, позволяющая развивать творчество в соответствии с интересами и наклонностями каждого ребенка;
- уважительное отношение к результатам детского творчества;
- единство подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Для развития ребенка необходимо тесное сотрудничество семьи и ДОУ. Вовлечение родителей в качестве активных участников образовательного процесса будет плодотворно влиять на детско-родительские отношения.

Педагогический коллектив строит свою работу в тесном контакте с семьей. Поэтому педагоги ДОУ, уделяя большое внимание сотрудничеству с семьями воспитанников, вовлекают родителей в единое образовательное пространство. Для этого используются разнообразные формы работы с родителями: дни открытых дверей, анкетирование, совместные досуги, творческие отчеты воспитателей и детей для родителей, совместные мастер-классы, реализация совместных проектов и др.

Следует отметить, что, повышение родительской компетентности, формирование желания к взаимодействию по вопросам воспитания и развития детей, является одним из основных компонентов создания единого образовательного пространства нашего детского сада и семьи в условиях ФГОС ДО, а также активное включение родителей в процесс работы как равноправных и ответственных партнеров.

Развитие и саморазвитие ребенка дошкольного возраста возможно только тогда, когда усилия взрослых направлены на создание условий для ребенка свободы выбора познания и деятельности. Необходимы технологии, которые делают дошкольников активными участниками образовательного процесса, в основе которых лежит идея доверия к природе ребенка, опора на его поисковое поведение.

Реализация ключевых идей требует профессиональной компетентности педагогов, мотивированности на изменения в деятельности, научно-методического сопровождения и совершенствования управления.

Миссия ДОУ – обеспечивать качественное воспитание, образование и развитие дошкольников в соответствии с современными требованиями и запросами потребителей услуг в условиях поликультурного образовательного пространства и на основе гуманного и личностно-ориентированного взаимодействия детей и взрослых.

Главные ценности – здоровье, развитие любознательности, творческие способности, индивидуальные склонности и интересы ребенка, единство образовательного пространства семьи и ДОУ.

Литература

1. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М.Дорофеевой. - 6-е изд., доп. – Москва: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2020. – 368с.

2. Программа развития МБДОУ г. Иркутска детского сада № 84 «Планета содружества», 2019.

3. *Степанова, М.А.* Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. http://5fan.ru/wievjob.php?id=1485

4. «Особенности психолого-педагогического сопровождения детей», Статья z-vadami-rozumovogo-rozvitku.html

Рудофилова С.А.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарный педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск)

Обучение младших школьников творческим пересказам на уроках литературного чтения

Аннотация. В статье рассматривается обучение младших школьников творческим пересказам на уроках литературного чтения, говорится о значимости обучения пересказам. Цель статьи – раскрыть этапы работы по формированию умения младших школьников творчески пересказывать произведения на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: анализ художественного произведения, творческий пересказ, методические приемы работы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделено формированию способности к эффективному общению, умению точно выражать свои мысли. Именно пересказ является одним из составляющих развития устной речи младших школьников. На уроках по литературному чтению учащиеся с помощью пересказа приобщаются к правильной художественной речи, запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания, учатся владеть родным языком. Пересказ учит младших школьников четко и последовательно строить рассказ, не увлекаясь деталями и не упуская главного, т.е. развивает их речевые умения [4].

Пересказ способствует не только передаче прочитанного, но и обогащению речи детей. Из этого можно заключить, что учащихся необходимо обучить приемам работы над текстом, предназначенным для пересказа.

Вопросы методики работы над творческим пересказом рассматриваются в трудах Ушинского К.Д., Соловейчик М. С., Адамович Е.А., Львова М.Р., Сидоренковой В.В., Сосновской О.В., Яковлевой В.И. и др. Успех понимания и восприятия художественного произведения зависит от использования разнообразных приемов и методов работы, их разумного сочетания.

В процессе работы над творческим пересказом можно использовать следующие приемы: пересказ с перестройкой текста (по измененному тексту), с изменением лица рассказчика, с различными творческими дополнениями (диалог, место действия, финал и т.д.). Выбор приема определяется особенностями текста, возрастом учащихся [2].

Творческий пересказ в школе применяется редко. Его воспитательная направленность, путь подготовки к нему учащихся отличаются от других видов пересказа. М.И. Оморокова считает, что цель творческого пересказа в том, чтобы вызвать у учеников эмоциональный отклик на читаемое произведение, помочь им глубже осознать его идею, пережить вместе с героем те нравственные чувства, что заложены автором в его образе [3]. Иными словами, усилить воздействие образной системы художественного произведения на читателя, то есть осуществить те задачи, в имя которых литература и создается.

С целью формирования умения творчески пересказывать осуществлялась опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ «СОШ № 40 им. В. Токарева» г. Бийска. В экспериментальном исследовании приняли участие дети девятилетнего возраста (учащиеся 3 «А», 3 «Б» класса).

На констатирующем этапе было выявлено, что преобладающий уровень сформированности умения творчески пересказывать в обоих классах низкий. Высокому уровню соответствовало лишь 13% детей экспериментальной и 19% детей контрольной группы; среднему уровню – 43% детей экспериментальной и 31% контрольной группы; низкому уровню – 44% детей экспериментальной и 50% контрольной группы.

На формирующем этапе была проанализирована программа по литературному чтению экспериментального класса (3 класс, УМК «Школа России»), составлен и реализован комплекс уроков по литературному чтению, направленных на формирование умения творчески пересказывать. На каждом этапе работы с художественными произведениями были использованы различные методические приемы.

Обучение строилось с учетом методик развития связной речи, разработанных В.В. Коноваленко, О.С. Гомзяк, так как ведущим принципом системы работы по развитию связной речи они считают взаимосвязь всех речевых разделов (лексического, грамматического, фонетического). Методы, используемые в работе на данном этапе: практические методы (упражнения, игры); наглядные методы (рассматривание рисунков, картин); словесные методы (рассказ, беседа). На уроках по обучению детей пересказу были использованы такие приемы как: выделение опорных слов, подсказ учителя, наводящие вопросы, составление плана пересказа.

На первом этапе по обучению детей творческим пересказам, актуализировались знания учащихся: было предложено вспомнить, чем же творческий пересказ отличается от других видов пересказа (подробного, выборочного, краткого). Ученики вспомнили, что к творческим пересказам относятся пересказы с перестройкой текста и дополнениями школьников. В таком виде пересказа собственный вклад выше обычного.

Все уроки литературного чтения по обучению пересказу имели схожую структуру. В вводной части урока осуществлялась подготовка детей к восприятию нового произведения. Задачи этого этапа: выяснить знания детей по теме произведения, обеспечить понимание слов и выражений, которые будут в тексте, расширить представления детей о предмете, о котором идет речь в произведении, обеспечить эмоциональный настрой детей перед слушанием.

Первичное чтение организовывалось без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное художественное восприятие. После первичного

восприятия текста, осуществлялся чувственный анализ, направленный на выявление эмоций обучающихся, вызванных прослушиванием произведения.

Следующий этап - анализ произведения, подготовка к пересказу. Данный этап обеспечивает уточнение содержания, последовательность событий, раскрытие художественных образов, главной мысли. Проводилась подготовка, направленная на выразительность речи: работа над прямой речью действующих лиц, осмысление интонаций героев, работа с важными композиционными моментами.

После организовывалось повторное чтение с установкой на запоминание и последующий пересказ. Детям давались конкретные установки: «Проследите линию событий», «Обратите внимание на поведение и мотивы встретившихся героев». Отличительной чертой творческого пересказа является внесение изменений, поэтому после прочтения детям предлагались задания: представить, что событие происходит в другом месте; предложить другой финал или свое продолжение истории; представить, что действия в произведении произошли с тобой.

Обобщением результатов проделанной работы являлся творческий пересказ детей по ранее предлагаемым заданиям. Учащихся особо заинтересовали виды творческих пересказов, потому что у них была возможность проявить свою фантазию и воображение, они с удовольствием подготовились и выступили на уроке.

В рамках контрольного эксперимента повторно проводилась диагностика по определению уровня умения младших школьников творчески пересказывать. Сравнительный анализ результатов контрольного этапа показал, что уровень сформированности умения творчески пересказывать экспериментального класса увеличился по сравнению с контрольной группой. Высокому уровню стало соответствовать 38% детей экспериментальной группы; среднему уровню – 42% детей экспериментальной группы и низкому – 20% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим этапом можно было отметить положительную динамику: высокий уровень увеличился на 25%, а низкий уровень понизился на 24%, по сравнению с результатами на констатирующем этапе.

По сравнению с констатирующим этапом эксперимента было замечено, что все дети более точно представляют общую картину содержания и при этом могут вносить свои творческие изменения в сюжете по установкам учителям.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента указывают на эффективность проведенной работы по формированию умения младших школьников творчески пересказывать.

Литература

1. *Афонина, М.С.* Анализ и интерпретация художественного текста на уроках литературного чтения в начальных классах: учебное пособие / М. С. Афонина. – Москва: Просвещение, 2008. – С. 121-124.

2. Методика обучения литературе в начальной школе: учеб. Для студентов вузов / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. – Москва: Академия, 2010. – 288 с.

3. *Тихеева, Е.И.* Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 2005. – 315 с.

4. *Яковлева, В.И.* Обучение пересказыванию прочитанного / В.И. Яковлева // Начальная школа. – 2007. – С.50-54.

Рябушко Н.С.
(учитель иностранных языков, МБОУ «СОШ № 52», Барнаул, Россия)

Организация коммуникативного развития обучающихся на уроках иностранного языка

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности, приобщению обучающихся к культуре и традициям стран изучаемого языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, иноязычное общение, лексические, грамматические, фонетические игры.

Рассматривая цели Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, навыков и умений самостоятельной деятельности и ответственности обучающихся, иными словами ключевые компетентности, определяющие современное образование.

Основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетентности, то есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Также, изучение иностранного языка должно способствовать приобщению обучающихся к культуре и традициям стран изучаемого языка [2]. В современных условиях востребован специалист, владеющий иностранным языком. Актуальность данной темы ставит перед учителем иностранного языка проблемы научения школьников иноязычному общению, сохранения интереса обучающихся на протяжении всего урока, этих целей.

Для этого следует использовать наиболее эффективные подходы, способствующие развитию коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации нового образовательного стандарта: создание на каждом уроке реальной коммуникации, проведение нестандартных уроков, создание проектов с применением информационно-коммуникационных технологий, применение личностно ориентированного подхода, где обучающийся – в центре учебного процесса, включение учащихся в игровую деятельность, сочетание самостоятельной индивидуальной работы с групповой, развитие творчества, умения работать и различными источниками информации, проведение внеурочной работы

Важными принципами обучения иностранному языку в современной школе являются: коммуникативная направленность в обучении иностранному языку, личностно-ориентированный характер обучения, учет ведущей деятельности учащихся.

Научить учеников общаться на иностранном языке в условиях учебного процесса – задача непростая. Настоящую речь стимулирует потребность в реальном общении. Поэтому уроки иностранного языка должны стать уроками общения. При отсутствии языковой среды условия обучения находятся в противоречии с изучением предмета, что является большой преградой для учителей иностранного языка. Важно на уроках создавать условия для общения, разыгрывать конкретные ситуации общения, насколько это возможно.

Важным требованием современного процесса обучения является активизация деятельности учащихся, способствующая формированию их активной жизненной позиции, самостоятельности, развитию интереса к предмету, повышению качества знаний.

Иностранный язык должен соответствовать потребностям учащихся. Это позволяет включать иноязычную речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ученику конкретного определенного возраста – игровую, познавательную, эстетическую. Это дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в школе и формировать метапредметные общеучебные умения. Важно создавать условия, где ученики учатся слушать друг друга, умеют адекватно оценивать свой ответ.

В новом ФГОС формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих учащимся умение учиться, то есть способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию является важнейшей ключевой задачей современной системы образования.

Если пропадает чувство уверенности в успехе, пропадает интерес к языку. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели.

Включение учащихся в игровую деятельность приводит к естественному желанию говорить на языке, не вызывает скуки и утомления. Хорошо зарекомендовали себя лексические, грамматические, фонетические игры [3]. Организация урока в форме игры-путешествия обеспечивает, во-первых, эмоциональное воздействие на учащихся, во-вторых, способствует актуализации опорных знаний, в-третьих, облегчает овладение речевыми навыками. Игровым фоном урока могут быть герои или выдуманные персонажи урока: ребята из разных англоговорящих стран, герои мультфильмов, девочка Аня из международного лагеря, или ребята называют себя именами детей англоговорящих стран в детском лагере, все это приводит учащихся к естественному желанию говорить на языке, не вызывая скуки и утомления. Каждому учителю иностранного языка важно накапливать материалы по игровым технологиям.

Тематические картинки, плакаты, открытки, рисунки детей – все эти приемы способствуют созданию положительных эмоций, что очень важно, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка.

Социокультурная направленность процесса обучения иностранному языку проявляется в использовании лингвострановедческих сведений и фактов, названий страны изучаемого языка. Это содействует воспитанию учеников в контексте «диалога культур», повышает их познавательную, творческую, коммуникативную активность на уроках.

Чтобы овладеть иностранным языком, недостаточно только воспроизвести материал учебника. Развитие изобретательных и творческих способностей многократно увеличивает эффективность самого урока, создавая условия для раскрытия личности учащегося. Созданию творческой атмосферы на уроке помогают специальные приемы. Так, например, приемы неожиданности на уроке могут развивать творческую активность обучающихся. Все экспромты на уроке должны быть заранее подготовлены.

Формированию коммуникативной компетентности способствует проведение фонетической зарядки в качестве настроя на активное взаимодействие и языковое общение [1]. Еще одним эффективным приёмом является использование пословиц, поговорок и рифмовок. Их можно использовать в фонетической зарядке, при предъявлении лексических единиц, при изучении грамматики, поскольку эта форма наиболее удобна для запоминания и фонетической отработки материала. Заучивание и сочинение небольших по объёму поговорок и рифмовок не требует от детей больших усилий для усвоения языкового материала.

Внеурочная работа тесно связана с урочной деятельностью. Предварительно проводится огромная подготовительная работа. На уроках отрабатывается необходимая лексика, разучиваются песни и стихи. При подготовке таких уроков-праздников, как День Святого Валентина, Рождество или День Всех Святых, требуется детальная проработка соответствующих тем.

Такие английские праздники как «Halloween», «Christmas», «St. Valentine's Day» все больше входят в нашу жизнь. Ученики не хотят оставаться в стороне и активно принимают участие в проведении праздничных мероприятий в школе на английском языке. Цель таких мероприятий – расширить знания о традициях и обычаях англоязычных стран, активизировать умения и навыки учеников, таким образом повысить интерес к языку.

Одним из приоритетных направлений школьного образования является сохранение и укрепление здоровья детей.

Организация уроков обучения иностранному языку должна проходить с привлечением большого количества игровых моментов, двигательных упражнений. Смена видов деятельности, стимулирование творческого отношения к теме урока, наличие соревновательных моментов, повышает умственную работоспособность, познавательную активность, мотивацию к изучению языка.

Как известно, эмоциональный тон урока определяет результат обучения. Разумная требовательность, рабочая атмосфера и благоприятные условия для общения и есть тот оптимальный режим урока, который вырабатывает у учащихся положительную мотивацию к урокам иностранного языка .

Таким образом, правильная организация учебного процесса, коммуникативная направленность, использование нетрадиционных форм урока, игровых, речевых зарядок и ситуаций, учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, вовремя снятое умственное напряжение, создание благоприятного морально-психологического климата, положительное влияние на эмоциональное состояние учащихся на уроках иностранного языка в качестве основных приёмов обучения позволяют формировать коммуникативную компетентность на уроках иностранного языка. В результате обучающиеся выражают свои мысли без стеснения, на уроках создаётся здоровая психологическая атмосфера, способствующая развитию личности ребёнка.

Литература

1. *Захарова, Е.А.* Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость. // Молодой ученый № 5(109) – 2016. – С. 676–679.

2. *Пассов, Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. — 184с.

3. *Филатова, Т.Н.* Создание коммуникативных задач на уроке английского языка. // Английский язык в школе. – 2012. – № 1(33) – С. 2–4.

Салбашева Л.Ю.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Формирование познавательных (логических) универсальных учебных действий младших школьников при решении текстовых задач

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования по формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников при решении текстовых задач.

Ключевые слова: познавательные (логические) универсальные учебные действия, текстовые задачи, младшие школьники.

В главе 4 пункта 42.1 ФГОС НОО овладение универсальными учебными познавательными действиями направлено на формирование умений младших школьников находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе алгоритма, устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающие непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы [6].

Согласно требованиям ФГОС НОО в образовании актуальным является ориентация не только на усвоение младшими школьниками определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных способностей. Общеобразовательная школа должна сформировать у учащихся универсальные знания, умения и навыки, а также их самостоятельную деятельность.

Овладение обучающимися универсальными учебными действиями заключается в формировании способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного активного присвоения социального опыта, так как универсальные учебные действия являются основой умения учиться, успешного усвоения новых знаний, умений и навыков.

В своих работах на важность формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников указывали Ю.К. Бабанский, А.Г. Асмолов, А.В.Усова, П.Я. Гальперин и т. д.

Так, в работе А.Г. Асмолова, понятие «универсальные учебные действия» означают умение учиться, то есть способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле этот термин можно определить как совокупность способов действий обучающегося, обеспечивающих к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Учебная дисциплина «Математика» в начальных классах выступает основой развития познавательных (логических) универсальных учебных действий. Процесс усвоения приема решения задач в начальной школе базируется на сформированности логических операций, а именно на умении анализировать объект, осуществлять классификацию, сравнение, выделять общее и различное, устанавливать аналогии.

Текстовая задача подразумевает описание определенной ситуации на естественном языке с требование дать количественную характеристику какого-либо компонента данной ситуации, установить наличие либо отсутствие определенного отношения между ее компонентами либо же определить вид такого отношения [3].

Решение задач выступает и как цель, и как средство процесса обучения. Умение ставить перед собой задачи и решать их считается одним из основных показателей уровня развития учащихся.

Специфика текстовой задачи заключается в том, что в ней не указывается, какое именно действие должно быть осуществлено для получения ответа на ее требование.

Практически каждая текстовая задача включает две части: условие и требование (вопрос). В условии содержатся сведения об объектах и определенные числовые данные объекта, об известных и неизвестных значениях между ними. Требование задачи представляет собой указание того, что именно требуется найти. Выражено оно предложением в повелительной либо вопросительной форме.

По утверждению Т.И. Каратаевой, в теории выделяются 6 видов работ над текстовыми задачами.

1. Составление условия к определенному вопросу.
2. Постановка вопроса к данному условию.
3. Решение задач с лишними данными.
4. Использование задач с недостающими данными.
5. Составление задач, обратных данной.
6. Решение нестандартных задач [2].

Решение данных видов задач способствуют развитию мышления учащихся, повышает их интерес к математике и к решению текстовых задач.

Л.П. Стойлова выделила следующие этапы обучения школьников решению задач:

1. Ознакомление с содержанием и осмыслением задачи.
2. Поиск и составление плана решения.
3. Запись решения и ответа (осуществление плана).
4. Проверка решения задачи [5].

На этапе ознакомления с содержанием и осмыслением задачи у детей формируется умения вычленять систему связей, иначе говоря, разбивать задачу на ряд простых, последовательное решение которых и станет решением задачи. Затем формируется умение устанавливать связи между данными и искомыми и на данной основе выбирать арифметические действия.

В любой текстовой задаче заложены существенные возможности для развития познавательных (логических) универсальных учебных действий.

Для того чтобы повысить уровень сформированности познавательных (логических) универсальных учебных действий посредством решения текстовых задач, нужно тщательно продумать работу и разработать уроки, в которых бы прослеживался интерес учащихся к получению нового знания.

Нами была проведена научно-исследовательская работа на базе МБОУ СОШ №8 г. Бийска Алтайского края, участниками которой стали учащиеся вторых классов.

На первом этапе работы выявили уровень сформированности познавательных (логических) универсальных учебных действий с помощью диагностических заданий «Тест умственного развития младших школьников» (ТУРМШ), авторами которой являются Е.М. Борисова и В.П. Арсланьян. Авторы методики подчеркивают, что ТУРМШ позволяет определить не только освоенный и неосвоенный программный материал, но и оценить степень овладения ребенком различными логико-функциональными связями.

ТУРМШ состоит из 2 блоков (вербального и невербального).

Первый блок направлен на выявление особенностей словесно-логического мышления, задания состоят из вербального и числового материалов и включает следующие субтесты:

- осведомленность,
- классификация,
- аналогии,
- обобщения,
- 2 математических субтеста.

Второй блок направлен на выявление особенностей невербального мышления, он состоит из следующих субтестов:

- классификация,
- аналогии,
- обобщения,
- последовательные картинки,
- геометрические аналогии.

Задания в субтестах расположены в порядке нарастания сложности.

Для выявления уровня сформированности познавательных (логических) универсальных учебных действий младших школьников, был использован вербальный блок.

При анализе полученных данных, был сделан вывод о том, что сформированность познавательных (логических) универсальных учебных действий второклассников находится на среднем уровне. Учащиеся имеют частичную осведомленность в понятиях из различных областей знаний, а также незначительное словесно-логическое мышление.

Проведенное наблюдение во время тестирования в обеих группах показало, что учащиеся испытывают значительные затруднения при выполнении некоторых заданий. Беседа с учащимися после тестирования позволила выявить наиболее сложные для них моменты, вызвавшие затруднения.

На данный момент эксперимент ещё не завершился, но уже можно говорить об эффективности текстовых задач в формировании познавательных (логических) универсальных учебных действий.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* 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. – Москва: Просвещение, 2010. – 151 с.

2. *Каратаева, Т.И.* Роль текстовых задач в начальном обучении математике [Электронный ресурс]. URL: https://urok.1sept.ru/articles/573133 (Дата обращения: 10.04.2022).

3. *Овчинникова, М.В.* Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах (общие вопросы): Учебно-методическое пособие для студентов специальностей «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» – К.: Пед.пресса, 2001. — 128 с.

4. *Степанова, О.В.* Развитие познавательных универсальных учебных действий как педагогическая проблема / О. В. Степанова // Молодой ученый. — 2016. — № 2 (106). — С. 851-853. — URL: https://moluch.ru/archive/106/25198/ (дата обращения: 08.03.2022).

5. *Стойлова, Л.П.* Теоретические основы начального курса математики : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Л.П. Стойлова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2014. — 272 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. № 286 - ФГОС НО: [утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021г.]. – Москва 2021 — URL:

http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=34&rangeSize=1 (дата обращения: 18.03.2022).

Серебрякова А.А.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарный педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Обучение младших школьников анализу стихотворений на уроках литературного чтения

Аннотация. В статье рассматривается обучение младших школьников анализу стихотворений на уроках литературного чтения. Раскрывается значимость умения анализировать лирические стихотворения, описываются этапы работы по формированию умения младших школьников анализировать стихотворения на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: умения анализировать, лирические стихотворения, методические приемы работы.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает создание особых условий, способствующих личностному развитию учащихся. Изучение произведений в рамках предмета «Литературное чтение» способствует развитию различных навыков учащихся. Чтение стихотворений не только содействует усвоению определенной системы предметных знаний, но и расширяет кругозор учащихся, учит понимать окружающую реальность, внутренний мир героев, формировать отношение к поступкам других людей. Уроки литературного чтения призваны включить детей в мир лирических произведений и познакомить со стихотворной речью. Стихотворная речь является средством передачи эмоций, непосредственным выражением чувств автора, она подчиняется особым законам ритма и звуковой организации, придает особую силу и выразительность слову. Поэтому чтение стихотворений помогает познать смысл, изобразительность и действенность художественного слова, с помощью которого раскрывается вся неограниченность, глубина и многообразие лирических произведений.

Важной составляющей при чтении лирических произведений является понимание текста. Только понимание при чтении пробуждает у ребенка заинтересованность словесным творчеством, которое становится средством нравственного воспитания и духовного обогащения учащихся. Задача учителя на уроках литературного чтения сводится к тому, чтобы научить младших школьников читать, понимать и анализировать прочитанное, помогать учащимся представить, прочувствовать и определить свое отношение к написанному[3].

Вопросы методики работы над лирическими стихотворениями рассматриваются в трудах К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, В.Я. Стоюнина, Н.П. Каноныкиной и Н.А. Щербаковой, Т.П. Сальниковой и др. Успех понимания и восприятия лирического стихотворения зависит от использования разнообразных приемов и методов работы, их разумного сочетания.

В процессе работы над произведением можно использовать следующие приемы: стилистический анализ текста, подготовка к выразительному чтению, создание «палитры настроения», создание видеоролика, сопоставительный анализ произведений

разных авторов на одну тему. Выбор приема анализа определяется особенностями стихотворения, возрастом учащихся, степенью владения ими читательскими умениями[2].

Анализируя лирические произведения, учащиеся должны овладеть системой читательских умений, необходимых для полноценного восприятия лирики. В эту систему входят следующие частные умения: умение воссоздавать в воображении картины жизни, созданные поэтом; умение проследить динамику эмоций в лирике; умение целостно воспринимать образ–переживание; умение видеть авторское отношение, позицию во всех элементах стихотворения; умение осваивать идею лирического произведения.

В структуре урока чтения лирического стихотворения отражаются все этапы работы с любым литературным произведением[4].

С целью формирования умения анализировать стихотворения осуществлялась опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ «СОШ №9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» г. Бийска. В экспериментальном исследовании приняли участие дети восьмилетнего возраста (учащиеся 2 «А», 2 «Б» класса).

На констатирующем этапе было выявлено, что преобладающий уровень сформированности умения анализировать стихотворения в обоих классах оказался низкий уровень. Высокому уровню соответствовало лишь 12% детей экспериментальной и 18% детей контрольной группы; среднему уровню – 43% детей экспериментальной и 32% контрольной группы; низкому уровню – 45% детей экспериментальной и 50% контрольной группы.

На формирующем этапе была проанализирована программа по литературному чтению экспериментального класса (2 класс, линия УМК «Школа России»), составлен и реализован комплекс уроков по литературному чтению, направленных на формирование умения анализировать стихотворения. На каждом этапе работы со стихотворениями были использованы различные методические приемы.

Один из них - беседа с опорой на личные наблюдения и опыт детей. Поскольку учащиеся анализировали стихотворения о зиме, на этапе к первичному восприятию текста детям задавались такие вопросы: Нравится ли вам природа зимой? Что именно вас привлекает в зимней природе? Что необычного вы замечаете в природе зимой?

Дети с удовольствием отвечали на такие вопросы, но на первом уроке частыми были ответы не о красоте зимней природы, а больше о зимних развлечениях детей. Например, один ученик сообщил, что любит зиму за то, что можно поиграть с друзьями «в снежки». Такие ответы говорят о том, что дети не замечают все те прекрасные пейзажи, которыми радует нас зима. С каждым уроком, анализируя стихотворения о зимней природе, дети стали больше замечать окружающую их красоту.

На этапе подготовки к восприятию произведения также использовался прием прослушивания музыкального произведения. На наших уроках звучали композиции П.И. Чайковского «Времена года. Декабрь» и «Времена года. Январь». Ребята были удивлены, но очень заинтересованы, внимательно слушали произведения и очень точно передавали их настроение. Этот прием вызывает у детей эмоции, которые соответствуют тональности произведения, что обеспечивает наилучшие условия для возникновения точного эмоционального отклика на лирическое стихотворение при его первом восприятии.

Следующий этап на каждом уроке был первичное восприятие стихотворения. Перед первым чтением учителя, детям довались конкретные установки: «Слушая, представьте себе те картины, каким его увидел поэт» или «Слушая, попытайтесь понять, какие чувства испытывал автор». Первичное восприятие произведения

осуществляется на основе выразительного чтения стихотворения учителем (с целью вызвать у учащихся эмоциональное состояние, созвучное тону лирического стихотворения). Кроме выразительного чтения учителем, использовалось прослушивание записи исполнения стихотворения профессиональным чтецом.

После этапа первичного восприятия текста, осуществлялся анализ, направленный на выявление чувств и эмоций обучающихся, вызванных прослушиванием стихотворения. Затем было организовано самостоятельное перечитывание текста с последующим подробным анализом. Важное место занимала словарная работа, детям предлагалось выделить непонятные слова при чтении и объяснить их лексическое значение с помощью словарной дефиниции, подбора синонимов. Такой прием работы способствует более точному пониманию содержания. Важно, чтобы словарная работа способствовала уточнению в воображении детей картин, изображенных в стихотворении. Затем учащиеся анализировали его структуру, определяли, какие части можно выделить в данном произведении. Для анализа языка лирического стихотворения продолжалось перечитывание текста по частям или строфам, учащиеся принимали участие в обсуждении: какие выразительные средства помогли увидеть, представить то, о чем пишет автор, в каких словах звучит радость (печаль), с чем автор сравнивает природу? В результате дети более точно определяли общее настроение стихотворения, отмечали динамику эмоций. В ходе анализа лирического произведения применялись различные приемы: словесное рисование, графическое рисование, стилистический анализ текста, составление плана и т.д.

После всех этапов анализа лирического стихотворения, обобщением результатов работы являлось выразительное чтение с определенной установкой, например: прочитать так, чтобы можно было услышать радость, которую испытывает автор при наступлении зимы.

В рамках контрольного эксперимента повторно проводилась диагностика по определению уровня умения младших школьников анализировать стихотворения. Сравнительный анализ результатов контрольного этапа показал, что уровень сформированности умения анализировать стихотворения экспериментального класса увеличился по сравнению с контрольной группой. Высокому уровню стало соответствовать 38% детей экспериментальной группы; среднему уровню – 42% детей экспериментальной группы и низкому – 20% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим этапом можно было отметить положительную динамику: высокий уровень увеличился на 26%, а низкий уровень понизился на 25%., по сравнению с результатами на констатирующем этапе.

По сравнению с констатирующим этапом эксперимента было замечено, что ответы детей отражали более точные представления о прочитанном. Почти все дети точно определяют настроение стихотворение, представляют общую картину содержания. На контрольном этапе дети экспериментальной группы показали не только понимание текста, но и заметно улучшилось чувственное восприятие.

Таким образом, в результате реализации серии уроков литературного чтения обучающиеся не только получили разнообразные знания о поэтах, но и научились понимать чувства автора, авторскую позицию, стали более чутко и осмысленно воспринимать стихотворения. Результаты контрольного этапа эксперимента указывают на эффективность проведенной работы по формированию умения младших школьников анализировать стихотворения.

Литература

1. Анализ художественного текста (лирического произведения): хрестоматия / Д. М. Магомедова, С. И. Бройтман. – Москва: Юрайт, 2005. – 342 с.

2. *Темкина, В.Л.* Современные подходы к анализу языка художественной литературы: Вестник Оренбургского государственного университета / В. Л. Темкина. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2013. – С. 72-77.

3. *Тюпа, В.И.* Анализ художественного текста : учеб. пособие для студ. филол. фак.высш. учеб. заведений / В.И.Тюпа. – 3-еизд.,стер. – Москва: Академия, 2009. -336 с.

4. *Шафранская, Э.Ф.* Анализ лирического текста: В помощь учителю и ученику: русская словесность / Э.Ф. Шафранская. – Москва: Портал, 2002 – С.38-43.

Солонина И.Е.
(воспитатель, МАДОУ № 134, Томск, Россия)
Шумаева Е.В.
(воспитатель, МАДОУ № 134, Томск, Россия)

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса в условиях реализации ФГОС дошкольного образования

Аннотация. Введение федеральных государственных образовательных стандартов привело к изменению содержания и методологического основания образования, сделав его, по существу, образованием психолого-педагогическим, которое позволит осуществлять позитивную социализацию, личностное развитие, развитие инициативы, творческих способностей воспитанников. Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные задачи, которые требуют адекватного психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса является требованием Федерального закона от 29.12.2012г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного стандарта приказом Минобрнауки России от 17.10.13г. №1155 и определяет новое содержание деятельности педагога-психолога в дошкольной образовательной организации.

Перед дошкольной организацией стоит задача объединения усилий педагогов и семьи для оказания поддержки и помощи каждому ребенку в развитии, обучении, воспитании и социализации.

Ключевые слова: ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт; ДОУ – дошкольное образовательное учреждение; ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия, сопровождение, педагогический процесс, условия.

Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье воспитанников, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому на современном этапе развития системы образования возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса как на муниципальном уровне, так и на уровне каждого образовательного учреждения.

Введение ФГОС дошкольного образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в дошкольном образовательном учреждении.

В соответствии с новыми требованиями в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех

участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники.

Объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс) в детском саду.

Предметом деятельности – ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка с миром, с окружающими (взрослые, сверстники) и с самим собой.

Цель сопровождения в нашем ДОУ – создать психолого-педагогические условия для полноценного развития и воспитания личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в детском саду реализуется по следующим направлениям:

- обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями;
- развитие дружественных взаимоотношений через игру, общение детей в повседневной жизни;
- коррекция эмоциональных трудностей детей (тревожность, страхи, агрессивность, низкая самооценка);
- обучение детей способам выражения эмоций, выразительным движениям;
- расширение знаний педагогов детского сада о различных вариантах эмоционального развития детей, о возможностях преодоления эмоциональных трудностей дошкольников;
- повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;
- информационно-аналитическое обеспечение;
- оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательного процесса.

Отсюда вытекает модель психолого-педагогического сопровождения детей в нашем детском саду:

- организация работы ПМПК (выявление психолого-педагогических особенностей развития дошкольников, что позволяет получить полную картину по развитию ребенка и планировать коррекционные мероприятия).

Также важно отметить принципы модели психолого-педагогического сопровождения:

1) научность – использование научно обоснованных и апробированных в педагогической дошкольной практике технологий и методик;
2) системность – организация системы работы со всеми участниками образовательного процесса;
3) комплексность - совместная деятельность различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: администрации, воспитателей, педагога-психолога, специалистов ДОУ, учителя логопеда, и др.;
4) превентивность – обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций.

5) открытость – последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнѐрства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников ДОУ;

6) технологичность - использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе.

Своеобразие дошкольного детства состоит в том, что в данном возрасте в центре всей психической жизни ребенка находится взрослый как носитель общественных функций, смыслов, задач человеческой деятельности в системе общественных отношений. Вхождение ребенка в социальное бытие взрослых происходит в процессе освоения им образовательных областей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Ключевая линия дошкольного детства – это приобщение к ценностям культуры, социализация ребенка в обществе, а не обучение его письму, счету и чтению. И это приобщение происходит через ведущий вид детской деятельности – игру.

Консультирование родителей по созданию условий, обеспечивающих успешную адаптацию воспитанников к ДОУ, посвященное психологическим особенностям того или иного вида деятельности. Оно может проводиться как в традиционной форме – групповые и индивидуальные консультации, лекции, семинары,- так и в достаточно новых для системы сопровождения формах совместных семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, в которых принимают участие родители. Профилактическая работа с родителями с целью обеспечения родителей знаниями и навыками, способствующими развитию эффективного, развивающего поведения в семье в процессе взаимодействия с детьми. В результате их проведения становится возможным формирование групп лидеров из родителей, в дальнейшем активно участвующих в профилактической деятельности. - Проведение бесед, лекций, возможность давать рекомендации родителям для успешного воспитания детей учитывая возрастные особенности.

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения развития дошкольника является помощь ребенку полноценно реализовать свои знания, умения, навыки и способности для достижения успешности в различных видах деятельности.

Литература

1. *Коновалова, Н.Л.* Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. / Н.Л. Коновалова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 2000. - 156с

2. *Майер, А.А.* Введение детей в проблемы социальной действительности: учебное пособие/А.А. Майер. - Санкт-Петербург: Детство – Пресс, 2012. - 272 с.

3. *Сафонова, О.А.* Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении / О.А. Сафонова// Педагогическое мастерство. – Москва: Букки- Веди, 2015. – С. 59-62

4. *Чурекова, Т.М.* Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений/ Т.М Чурекова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. - 262с.

Сорокина Н.Л.
(музыкальный руководитель, МБОУ «СОШ № 25», Бийск, Россия)

Проблема обучения нотной грамоте детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения детей старшего дошкольного возраста основам нотной грамоты.

Ключевые слова: нотная грамота, графическая запись музыки, сольфеджио.

Актуальность выбранной темы объясняется современными требованиями к музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста, заключёнными в Концепции модернизации российского образования. Концепция раскрывает необходимость формирования самостоятельной творческой личности ребёнка. Дошкольный возраст – яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этом возрасте формируются эталоны красоты, накапливается опыт деятельности, от которого во многом зависит последующее музыкальное и общее развитие человека. Чем раньше ребенок получает возможность накапливать опыт восприятия шедевров мировой музыкальной культуры разных эпох и стилей, тем богаче его тезаурус, тем успешнее достигается его развитие, духовное становление. Поэтому формирование основ музыкальной культуры, а через нее музыкальной грамотности ребенка – важнейшая задача сегодняшнего дня, позволяющая реализовать возможности музыкального искусства в процессе становления личности.

В последнее время обучение нотной грамоте либо практически ушло из педагогической деятельности, либо в связи с нехваткой времени на занятиях проводится по остаточному принципу. В результате дети не могут правильно анализировать музыку, различать средства ее выразительности, возникают проблемы с чистотой интонирования мелодии, развития музыкальной памяти и в целом общей музыкальности дошкольников.

В дошкольной музыкальной практике долгие годы идет полемика относительно того, стоит ли обучать дошкольников музыкальной грамоте, нужно ли детям знать нотные знаки, оперировать в своих рассуждениях музыкальными терминами. Одни (Н.А. Ветлугина) считают, что музыкальная грамота детям необходима, другие (Э. Костина, Т.Э. Тютюнникова) спорят относительно того, в какой форме ее преподносить.

Одной из проблем современного дошкольного образования является проблема преподнесения сложного музыкально-теоретического материала в простой доступной форме. Перед дошкольником появляется огромное количество музыкальных терминов: нотный стан, нотоносец, музыкальная форма, регистры, метр, ритм. Как научить ребенка разобраться в потоке информации музыкальной теории? Основная задача музыкального руководителя будет состоять в умении объяснить в простой форме сложные элементы музыкального языка, развивать чувство ритма, звуковысотный слух. В ходе работы мною были поставлены следующие задачи:

1. Дать детям представление о музыке как о языке, на котором можно говорить с помощью звуков.

2. Познакомить с названием нот, звукорядом, высоким, средним и низким регистрами.

В моей работе выбор пал на игровую методику Т.Э. Тютюнниковой – «Доноткино сольфеджио» с применением графической записи музыки. Донотная запись музыки как элементарная форма фиксации звуков, существует давно. Это своего рода стадия

«нотного лепета». Переход к письменным формам освоения музыки происходит постепенно, после освоения детьми устной музыкальной практики.

На первоначальном этапе обучения необходимо полное отсутствие нотной записи, игра по слуху и с «рук».

Многие исследователи отмечают, что традиционная нотная запись характеризуется высокой степенью абстрактности ее знаков и крайне трудна для понимания и осознания детьми.

Используемое же мной графическое письмо представляет собой промежуточный этап в освоении традиционной нотации. Оно проще и понятнее детям, так как моделирует в изображении все лишь 1-2 характеристики звучания. На занятиях с использованием символического изображения музыки, дети узнают 2-3 свойства звука, а именно высоту, длительность, тембр. Использование графических карт-схем способствует быстрому овладению детьми навыков чтения графической записи музыки.

Именно графическая нотация звуков способствует установлению у дошкольников координации голоса и слуха – важнейшим составляющим в развитии певческих навыков. Графика и моделирование звуковысотных отношений помогают детям дошкольного возраста усвоить этот сложнейший навык. В графическом письме можно разъединить и представить по отдельности два самых трудных для восприятия и осознания детьми параметра музыкального звука: высоту и ритм. Оно помогает установить связь между характеристиками звука и их изображением, что крайне трудно понять детям в традиционной нотации.

Работе по графическим картам-схемам на занятиях по музыкальному воспитанию дошкольников отводится особое место в качестве голосовых разминок. Все задания даются в логической последовательности, которую, как отмечает Т.Э. Тютюнникова, следует сохранить для лучшего усвоения детьми предложенного материал. С помощью графических карт-схем дети учатся озвучивать графическое изображение звуков. Работа проходит в форме игры, целью которой является установление в сознании детей связи между знаком и звучанием. У детей формируется представление о том, что всевозможные линии и точки могут обозначать звуки. Графическая запись звуков – это запись игр звуками. Целью занятий с использованием графических карт-схем является исследование, творческое открытие знания, игра с этим знанием.

Преимуществом данной методики является то, что материал подаётся детям в лёгкой, доступной для них форме, игре.

Кроме того, Т.Э. Тютюнникова настаивает на том, чтобы дети при чтении графического письма больше слышали голос педагога. Если дети на каждом занятии слышат его без фортепианного сопровождения, то научаются подражать его звучанию, интуитивно «схватывая» правильную работу голосового аппарата и звукообразования. Малыши без музыкального сопровождения сначала поют нестройно: просто по-другому они пока не умеют. Но со временем они научатся слышать свой собственный голос, а не заглушающий звук инструмента. «Все приходит в свое время», - отмечает Т.Э. Тютюнникова. Если правильно и естественно развивать детские певческие способности, то наступит момент, когда дети будут петь чисто, в унисон, и когда они научатся активно пользоваться слухом как контролирующим и регулирующим органом. В качестве распевок автор предлагает пение небольших попевок без фортепианного сопровождения – с голоса педагога и с аккомпанементом детских музыкальных инструментов – разнообразных шумовых, металлофона, ксилофона (сборник «Песенки-бусинки»). Мелодии состоят из простейших «интонаций-кубиков» (тетрахорд, трихорд, малая терция, квартовый ход на тонику), которые иногда по

несколько раз повторяются, настойчиво «кочуют» из песенки в песенку с целью слухового и вокально-моторного закрепления их у детей. Весь материал для распевок состоит из пентатоники, поскольку пентатоника в истинном смысле этого слова «детский» лад. Дети прекрасно чувствуют себя в пентатонике. Это следующие распевки «Песенки-бусинки», «Ловишки», «Музыкальная шубка», «Ладушки-оладушки» и многое др.

Практика показалась, что углублённое изучение музыкальной грамоты повысило качество выполнения детьми следующих видов музыкальной деятельности: пения, слушании музыки, музыкально-двигательной деятельности. Применение таких графических карт-схем, как «Эстафета», «Два друга», «Слепой музыкант, пение с закрытыми глазами», «Начинка-серединка», «Угадай-ка», «Маленькие и большие волны», «Волны и дорожки», «Танцующий звук», «Дорожка и горка», «Музыкальный узор», «Искорки», «Музыкальные бусы», «Концерт. Поем по записи» и др. позволили значительно улучшить чистоту интонирования детьми мелодии.

Результатом проводимой работы является то, что к концу обучения воспитанники могут чисто интонировать мелодию, у них развита музыкальная память, сформирован багаж теоретических музыкальных знаний, который может быть применен в последующем при обучении в музыкальной школе и вокально-хоровом кружке.

Литература

1. *Ветлугина, Н.А.* Музыкальное развитие ребенка [Текст]: учебное пособие / Н.А. Ветлугина. - Москва: Просвещение, 1968 – 415 с.

2. *Костина, Э.* Камертон [Текст]: программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / Э. Костина. – Москва: Просвещение, 2006. - 223 с.

3. *Тютюнникова, Т.Э.* Музыкальнее узоры. Точки и линии: донотная запись музыки. [Текст] / Т.Э. Тютюнникова. // Музыкальный руководитель. - 2006. - №1. – С.2-10.

4. *Тютюнникова, Т.Э.* Доноткино сольфеджио. Ч. 1. Заводные макароны / Т.Э. Тютюнникова. – Москва: Просвещение, 2005. - 61 с.

5. *Тютюнникова, Т.Э.* Доноткино сольфеджио. Ч. 2. Квадратный апельсин / Т.Э. Тютюнникова. – Москва: Просвещение , 2005. - С. 54-60.

Сысоева Т.С.
(воспитатель, МБДОУ «Детский сад №9», Бийск, Россия)

Конструирование как средство всестороннего развития детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассмотрено влияние конструктивной деятельности на всесторонне развитие дошкольников, и приведены примеры занятий в разных возрастных группах.

Ключевые слова: конструирование, развитие, дошкольный возраст.

В современном мобильном мире дети должны не только владеть определенной информацией, но и анализировать ее, выделять причинно-следственные связи. В связи с этим большое внимание отводится всестороннему развитию детей дошкольного возраста. Конструирование оказывает наиболее полное влияние на гармоничное развитие дошкольника

Конструирование – это продуктивный вид деятельности дошкольника, предполагающий создание конструкций по образцу, по условиям и по собственному замыслу. В соответствии с ФГОС дошкольного образования конструирование осуществляется в процессе решения образовательной области «познавательное развитие» в разных видах детской деятельности.

В процессе конструктивной деятельности дети рассматривают детали, крутят их в руках, обследуют форму, устанавливают детали, так чтобы они не падали, данная деятельность способствует развитию мелкой моторики, что крайне важно в дошкольном возрасте, так как мелкая моторика рук связана с речевыми центрами. Конструктивная деятельность в младшем дошкольном возрасте начинается с элементарных занятий «Дорожка», «Воротики», на которых дети изучают детали конструктора, рассматривают форму и цвет. Воспитатель заносит «грустную» матрешку, которая просит построить ей дорожку, чтобы она по ней гуляла. Воспитатель сам первый строит дорожку, проговаривая все свои действия. Возьму зелёные кирпичики, плотно положу, друг к другу, чтобы матрешке удобно было ходить, после показа достает матрешек из коробки по количеству детей и просит помочь матрешкам, построить дорожку зеленого цвета. Не мене важно научить детей собирать конструктор в коробки, для этого воспитатель рисует цветную схему на картонном листе и вкладывает его на дно коробки. Рассказывая детям, что у каждой детали есть своё место.

Дети младшего дошкольного возраста могут возводить несложные постройки по образцу и по замыслу. Важно поощрять исследовательский интерес, проведение простейших наблюдений, знакомить со способами обследования предметов, включая простейшие. Необходимо закреплять умения различать, называть и использовать основные строительные детали (кубики, кирпичики, пластины, цилиндры), сооружать новые постройки, используя полученные ранее умения, использовать в постройках детали разного цвета. Конструктивная деятельность значительно расширяет содержание сенсорного воспитания, поскольку во время занятий дети существенно углубляют свои познания о различных свойствах предметов. Дети учатся выделять отдельные детали из целого и наоборот.

Особенно тесно конструирование связано с формированием элементарных математических представлений. Дети сооружают постройки «гараж», «мост» и т.п. запоминают название деталей конструктора, считают их. Дети любят играть со своими постройками, неоднократно перестраивая их по ходу игры, что способствует логическому мышлению и запоминанию геометрических фигур. Дошкольники начинают лучше ориентироваться в пространстве. Рассмотрим на примере занятия «Деревня». При постройке «деревни», воспитатель уточняет, что мост будет посередине реки, мельница слева от моста, магазин справа. Колодец расположен за домом, а будка для собаки перед ним. Справа от каждого дома нужно построить огород, а слева скамейку.

Детали строительных наборов представляют собой правильные геометрические тела (кубы, цилиндры, бруски и т. д.) с математически точными размерами всех их параметров. Это дает возможность детям с наименьшими трудностями, чем из других материалов, получить конструкцию предмета, передавая пропорциональность его частей, симметричное их расположение.

Например, каждому ребенку предлагается выбрать машину и построить мост по которому она сможет переехать на другой берег, для того чтобы выполнить задание детям необходимо измерить ширину машины и ширину деталей конструктора и подобрать ту, которая подходит по размеру. Или воспитатель дает следующее задание,

у Незнайки было 5 кирпичей, 4 куба, 2 цилиндра и 1 конус. Что мог Незнайка построить? Детям нужно сосчитать геометрические фигуры и придумать постройку.

Важную роль конструирование играет в социально-коммуникативном развитии, потому что при сооружении коллективных построек ребята активно общаются друг с другом, отстаивают свою точку зрения, вносят свои предложения, учатся принимать чужое мнение. Наиболее ярко данная деятельность просматривается при постройке города или улицы. Детям старшего дошкольного возраста, воспитатель предлагает построить «родной город». Воспитанники договариваются, обсуждают, кто и что будут строить, где лучше расположить тот или иной объект. Обращаются к воспитателю, за помощью для зарисовки схемы, для уточнения каких-то деталей. Воспитатель, оказывает помощь только при обращении к нему, (либо если произошел конфликт, который дети не могут решить самостоятельно), а в основном наблюдает, так как в данном занятии наиболее ценно именно общение детей между собой. У воспитателя есть возможность оценить уровень социально коммуникативного развития и психологическую атмосферу в детском коллективе.

Развитие игровой деятельности, так же сложно представить без включения в неё элементов конструирования. Оно способствует развитию игрового сюжета. Например, дети для сюжетно – ролевой игры в «путешественников» сооружают судно из крупных модулей, или играя в «детский сад», строят мебель для кукол. При организации театрализованной деятельности, детям предлагается создать постройку по мотивам сказки. Например, после прочтения сказки три медведя. Воспитатель загадочно мечтает вслух, вот бы нам стать актерами и обыграть эту сказку. Дети с энтузиазмом поддержат взрослого. Но тут встает проблема, нет атрибутов, медведи есть фигурки бабушки, дедушки и внучки есть, а построек нет. Замечательно если ребята сами предложат построить. После принятия решения построить, выбирается материал, место для постройки и что в неё должно входить. Рисуется схема, деревня за ней располагается лес, на опушке леса строится комната (так как именно в ней разворачивается основной сюжет сказки), в которой находятся стол с тремя стульями, три кровати. Когда постройка готова можно отрепетировать сказку и пригласить младшую группу.

Конструирование способствует детскому моделированию, дети создают, как реально существующие, так и придуманные им самим объекты, у них формируется универсальная способность построения любой детской деятельности создавать целостность из компонентов разными способами (комбинирование, изменение пространственного расположения, изъятие лишнего из целостности для получения новой).

Дети старшего дошкольного возраста, владеют навыками конструирования как индивидуального, так и коллективного, используют конструирование в других видах деятельности, умеют строить по схеме, по образцу, по собственному замыслу. Ребенок начинает представлять будущую конструкцию, формулирует собственный замысел и ищет способы его исполнения. Проявляет творчество при создании композиций.

В заключении хотелось бы отметить, что конструктивная деятельность предоставляет любому ребёнку возможность проводить эксперименты и созидать свой собственный неповторимый мир без границ. Конструирование незаменимо для разностороннего развития детей. Оно способствует развитию мышления, ловкости, а также интеллекта, воображения и творческих задатков. Кроме всего прочего, конструкторы развивают математические способности, содействуют формированию таких качеств, как умение концентрироваться, способность сотрудничать с партнером, и самое главное - чувство успешности и уверенности в себе.

Литература

1. *Давидчук, А.Н.* Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – М., 1996. – 287с.
2. *Куцакова, Л.В.* Проект работы по конструированию из строительного материала и конструкторов с детьми 4-5 лет на учебный год / Л.В. Куцакова // Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: МИПКРО, 1998. – 346с.
3. *Крылова, Н.М.* Детский сад – дом радости: Программа целостного, комплексного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности / Н.М. Крылова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 448с.
4. *Крылова, Н.М.* Детский сад – Дом радости: Методические комментарии к примерной образовательной программе дошкольного образования / Н.М. Крылова. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 112с.

Теплоухова А. В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М. В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие диалогической речи старших дошкольников в проектной деятельности

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием диалогической речи старших дошкольников в проектной деятельности.

Ключевые слова: диалогическая речь, старшие дошкольники, проектная деятельность.

На протяжении многих лет в российском образовании актуальной является проблема развития диалогической речи старших дошкольников. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) речевое развитие является одной из образовательных областей и включает владение диалогической речью как средством общения. Также обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребенок достаточно хорошо владеет устной диалогической речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний и построения речевого высказывания в определенной ситуации общения.

Дошкольный возраст сенситивен для развития диалогической речи. Уникальными возможностями для этого обладает проектная деятельность, значимость которой отмечена во ФГОС ДО.

Вопросам развития речи дошкольников посвящены исследования М. М. Алексеевой, О. А. Бизиковой, В. Н. Макаровой, А. В. Чулковой, В. И. Яшиной и др. Большой объем работ данных авторов отводится изучению диалогической речи дошкольников. Возможности реализации детей дошкольного возраста в различных видах деятельности, в том числе проектной, изучали А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса, Т. В. Гулидова, В. А. Деркунская и др.

Под диалогической речью (диалогом) Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин понимают «форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [1, с. 60]. М. М. Алексеева и В. И. Яшина

считают, что диалог – «сложная форма социального взаимодействия» [2, с. 12]. Данные авторы считают, что участвовать в диалоге старшему дошкольнику достаточно трудно. Обдумывание детских реплик и вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облекаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки.

Большим потенциалом для развития диалогической речи обладает проектная деятельность. Рассмотрим данное понятие.

В. А. Деркунская под проектной деятельностью понимает «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта» [3, с. 6].

Исследовательская работа по развитию диалогической речи старших дошкольников в проектной деятельности проводилось на базе Николаевского детского сада «Чебурашка» (экспериментальная группа - 20 детей) и Гришковского детского сада «Колосок» (контрольная группа - 20 детей) Немецкого национального района Алтайского края с августа по октябрь 2021 года.

Цель исследовательской работы состояла в том, что бы разработать серию проектов, ориентированных на развитие диалогической речи старших дошкольников.

Исследовательская работа проводилось в три этапа.

Для выявления уровня развития диалогической речи старших дошкольников использовалась методика А. В. Чулковой [4], включающая речевые ситуации, запрос информации, реплицирование и собственно составление диалогов.

Результаты показали, что детей с низким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе 50% и в контрольной – 40%; средний уровень составил по 45% в экспериментальной и 50% в контрольной группах; с высоким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе – 5% и в контрольной группе – 10% детей.

При сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития диалогической речи, видим, что с низким уровнем в экспериментальной группе на 5% больше детей, чем в контрольной группе; средний уровень на 5% детей меньше в экспериментальной группе, чем в контрольной; с высоким уровнем в экспериментальной группе на 5% детей меньше, чем в контрольной группе.

Сравнивание полученных результатов на констатирующем этапе показало, что дети находятся примерно на одинаковом уровне развития диалогической речи. Поэтому группу Николаевского детского сада выбрали в качестве экспериментальной, а группу Гришковского детского сада – в качестве контрольной.

На формирующем этапе исследовательской работы была апробирована серия из 3 проектов, ориентированных на развитие диалогической речи. Рассмотрим один из них (проект «Мы – дружные ребята») и развитие диалогической речи на каждом его этапе.

Была выбрана тема проекта «Мы – дружные ребята». Данная тема была связана со значимой социальной ситуацией в жизни детей группы – дружба, ее значение в жизни каждого ребенка. Собственные мотивы участия педагога в проектной деятельности связаны с желанием минимизировать конфликты детей, стабилизировать эмоциональный фон группы.

В ходе обсуждения дети поделились своими идеями по поводу предстоящего проекта. По ходу высказываний отмечались наиболее оригинальные идеи. На данном этапе происходило обдумывание дошкольниками своих реплик и вопросов одновременно с восприятием чужой речи. Дети слушали и осознавали мысли, выражаемые другими детьми.

Было принято решение составить книгу дружбы. После этого дети зарисовывали свои идеи и думали, что необходимо для их реализации. Во время демонстрации своих работ дети также отвечали на вопросы воспитателя и сверстников. Обсуждение проходило в течение нескольких занятий, во время которых дети дорабатывали свои идеи и качественно изменяли содержание рисунков. Для информирования родителей было размещено объявление.

Далее шла реализация общего замысла. После завершения работы групп сшивались подготовленные страницы в книгу. В завершение проекта проведена презентация продукта творческого проекта. Книга размещена на стенде для просмотра родителями.

На контрольном этапе исследовательской работы выявлено, что детей с низким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе на констатирующем этапе было 50%, на контрольном этапе стало 15%. Видим, что снижение процента детей, имеющих низкий уровень развития диалогической речи, произошло на 35%. Средний уровень составил 45% на констатирующем этапе и на контрольном этапе 60%. Видим, что повышение процента детей, имеющих средний уровень развития диалогической речи, произошло на 15%.

С высоким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе на констатирующем этапе – 5% и на контрольном этапе – 25% детей. Видим повышение на 20% детей с высоким уровнем развития диалогической речи. Прирост объясняется тем, что в экспериментальной группе была реализована серия проектов, ориентированных на развитие диалогической речи дошкольников экспериментальной группы.

В контрольной группе детей с низким уровнем развития диалогической речи на констатирующем этапе было 40%, на контрольном этапе стало 30%. Видим, что снижение процента детей, имеющих низкий уровень развития диалогической речи, произошло на 10%. Средний уровень составил 50% на констатирующем этапе и 55% на контрольном этапе. Видим, что повышение процента детей, имеющих средний уровень развития диалогической речи, произошло на 5%. С высоким уровнем развития диалогической речи в контрольной группе на констатирующем этапе – 10% и на контрольном этапе – 15%. Видим повышение на 5% детей с высоким уровнем развития диалогической речи. Сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах в контрольной группе показало, что небольшой прирост есть и объясняется он работой воспитателя с детьми данной группы.

При сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития диалогической речи, видим, что с низким уровнем в экспериментальной группе на 15% меньше детей, чем в контрольной группе; средний уровень на 5% детей больше в экспериментальной группе, чем в контрольной; с высоким уровнем в экспериментальной группе на 10% детей больше, чем в контрольной группе.

Прирост высокого уровня на 10% в экспериментальной группе на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы по сравнению с детьми контрольной группы объясняется эффективностью разработанной и проведенной серии проектов, ориентированных на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, значимость проведенного исследования состоит в том, что разработана и проведена серия проектов по развитию диалогической речи старших дошкольников. Дошкольник, имеющий развитую речь, в том числе диалогическую, может легко адаптироваться в школе, заводить новые знакомства, продуктивно общаться с педагогами.

Литература

1. *Азимов, Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : словарь / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Алексеева, М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2000. – 399 с.

3. *Деркунская, В.А.* Проектная деятельность дошкольников : учебно-методическое пособие / В.А. Деркунская. – Москва : Центр педагогического образования, печ. 2012. – 141 с.

4. *Чулкова, А. В.* Формирование диалога у дошкольников : учебное пособие / А.В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 220 с.

Тишина Е.С.
(воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 9», Бийск, Россия)

Экологическое воспитание дошкольников на примере исследовательской деятельности по выращиванию растений в комнатных условиях

Аннотация. Влияние окружающего мира на развитие ребенка огромно. Явления и объекты природы привлекают детей красотой, яркостью красок, разнообразием. Наблюдая за ними, ребенок обогащает свой чувственный опыт, на котором и основывается его дальнейшее развитие. Для привития первых навыков активности и самостоятельности мышления, необходимо создание практических условий в виде поисково-исследовательской деятельности детей. Ознакомление с ростом и развитием растений можно осуществлять в зимне-весенний период, выращивая в помещении детского сада различные культуры из семян и луковиц, используя для этого огород на окне, ведь изменения в природе побуждают детей бережно относиться к растениям, а также осваивать практические навыки экологической культуры.

Ключевые слова: экология, экологическое воспитание, экологическая культура, эколого-развивающая среда, огород на окне, дошкольники.

В настоящее время одной из актуальных и глобальных проблем является проблема экологического образования подрастающего поколения. Этот вопрос достаточно остро рассматривается в России. Особую популярность в середине XX века получили различные конференции по экологическому образованию, проходившие на международном уровне. На этих конференциях впервые был, затронут вопрос о непрерывном экологическом образовании, начиная с дошкольного возраста; а также разрабатывались подходы и стратегии; формулировались цели, задачи и принципы экологического образования.

По общепринятому определению, экологическая наука – это наука, изучающая системы живых организмов, их отношения с окружающей средой и зависимость между различными формами жизни. Но в сознании большинства людей слово «экология» связано еще и с понятиями «тревога», «защита», «сохранение».

В нашей стране сформировалась общая концепция непрерывного экологического образования, начальным звеном которой является сфера дошкольного воспитания. Поэтому концепция общего экологического образования теснейшим образом связана с концепцией дошкольного воспитания. Взаимовлияние двух концепций проявляется в том, что концепция дошкольного воспитания позволяет ассимилировать передовые гуманистические идеи личностно-ориентированной модели экологического воспитания дошкольников и обеспечить связь экологического воспитания со всей сферой воспитания детей этого возраста. Концепция общего экологического образования является ориентиром в вопросах содержания экологического образования в звене, которое непосредственно примыкает к дошкольному периоду и таким образом позволяет обеспечить преемственность и взаимосвязь двух звеньев в системе непрерывного экологического образования.

Как начальное звено, экологическое образование детей дошкольного возраста имеет важное социальное значение для всего общества. Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональное впечатление о природе, накапливает представление о разных формах жизни, т.е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Концепция экологического воспитания дошкольников – это попытка сформулировать основные идеи и положения самостоятельного направления дошкольной педагогики. Концепция позволяет определить перспективы его развития, создавать конкретные программы и технологии, организовывать практическую деятельность различных дошкольных учреждений.

Конкретные примеры использования человеком природных ресурсов и последствия этого воздействия на природу и на здоровье людей могут быть взяты на вооружение дошкольной педагогикой с целью формирования у детей начальной позиции по этому вопросу.

Цель экологического воспитания и образования дошкольников – формирование начал экологической культуры - базисных компонентов личности, позволяющих в дальнейшем успешно присваивать в совокупности практический и духовный опыт взаимодействия человечества с природой, который обеспечит его выживание и развитие. Эта цель, ориентируясь на общегуманистические ценности, ставит задачу личностного развития ребенка: заложить в дошкольном детстве фундамент личностной культуры – базисные качества человеческого начала в человеке. Формирование начал экологической культуры – это становление осознанно правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и созидающим ее, а также к людям, создающим на основе ее богатств материальные или духовные ценности. Это также отношение к себе, как части природы, понимание ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды. Это осознание своих умений созидательно взаимодействовать с природой.

Первоначальные элементы экологической культуры складываются на основе взаимодействия детей под руководством взрослых с предметно-природным миром, который их окружает: растениями, животными (сообществами живых организмов, их средой обитания), предметами, изготовленными людьми из материалов природного происхождения.

Как отмечалось ранее, наиболее благоприятным периодом для решения задач экологического образования является дошкольный возраст. Поскольку в этот период происходит становление качеств человеческой личности, закладываются основы экологической культуры. Нужно формировать у детей представление о том, что человек нуждается в экологической чистоте окружающей среды. Поэтому важно научить детей беречь красоту природы, чтобы они достаточно рано поняли, как ценно здоровье, и стремились к здоровому образу жизни. Соответственно немаловажным фактором в формировании экологического сознания детей является правильная организация эколого-развивающей среды в ДОУ.

Создание развивающей экологической среды в ДОУ имеет большое значение для экологического образования дошкольников, а именно для формирования представлений знаний и умений, и развития психологических процессов, привычек и поступков, так как создает условие для рационального использования различных методов при организации процесса - взаимодействия ребенка с окружающей его природой. Дает возможность для получения информации об объекте природы всеми органами чувств, что накладывает положительный отпечаток на сознание ребенка о наблюдаемом и изучаемом объекте.

Эколого-развивающая среда - это условное понятие, которым обозначаются специальные места в детском саду, где природные объекты сгруппированы определенным образом, и которые можно использовать в педагогическом процессе экологического воспитания детей. Эколого-развивающая среда - важное условие экологического образования детей дошкольного возраста. Организованная в соответствии с педагогическими и санитарно-гигиеническими требованиями, такая среда выполняет множество функций (развивающая, адаптационная, оздоровительная, воспитательная, познавательная, практико-ориентировочная и др.), она обеспечивает постоянное общение с природой, способствует воспитанию основ экологической культуры, формированию экологически целесообразного поведения.

Природа с ее необычным разнообразием явлений, животных и растений производит на детей сильное впечатление. Разнообразие растительного мира на участке детского сада, правильная с экологической точки зрения организация зоны природы в помещении дошкольного учреждения составляют развивающую экологическую среду, необходимую для воспитания детей, в которой взрослые личным примером демонстрируют детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвуют в природоохранной деятельности.

Один из методов в культивировании экологического воспитания у детей является организация «огорода на окне», который способствует развитию любознательности и наблюдательности у детей, это помогает лучше познать растительную жизнь. Он способен расширить представления детей о растениях как живых организмах, об условиях, необходимых для роста и развития, развивать этическое чувство, умение радоваться красоте выращиваемых растений и результатом своего труда. Очень важно, чтобы дети активно участвовали в посадке и последующем уходе за растениями. «Огород на окне», прежде всего, должен помогать в развитии детей.

Вместе с детьми рекомендуется вести дневник наблюдений, в котором детям необходимо фиксировать изменение роста растений. Такая работа развивает наблюдательность, приучает внимательно всматриваться в окружающую природу, устанавливать последовательность и связь явлений, их причины. Выращивая, ухаживая за растениями, дети наблюдают затем, какие из них растут быстрее, сравнивают форму и цвет листьев, определяют условия, необходимые для роста и развития растений, поэтому это ещѐ и великолепный познавательный материал.

Следует помнить, что трудовая деятельность для дошкольника еще не основная. Взрослые лишь приобщают его к посильному соучастию в труде. В дошкольном возрасте труд – это, прежде всего, средство воспитания таких важных качеств, как ответственность за выполнение поручения, за получаемый результат, обязанность, целеустремленность. Соответственно, если ребенок просит что-нибудь «растить», следует отнестись к этому серьезно, дать ребенку такую возможность. Для него это очень важно – попробовать вырастить что-то свое, для него важна возможность наблюдать за тем, как из маленького сухого семечка вырастает красивое растение. Это для него как магия. А дети любят быть волшебниками.

Литература

1. *Николаева, С.Н.* Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева; учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб.заведений. - 2-е изд., испр. - Москва: Издательский центр «Академия», 2001. - 184 с.

2. *Веракса, Н.Е.* Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Мозаика-синтез, 2018. – 108 с.

3. *Киселева, Л.С.* Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева: – Москва: АРКТИ, 2013. – 93 с.

4. *Иванова, А.И.* Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: мир растений / А.И. Иванова; (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). - Москва: Твор. Центр Сфера, 2004. – 235 с.

Тюнина Е.Е.
(воспитатель ДОУ, МБОУ "Гимназия №2, корпус 2, Бийск, Россия)

Развитие морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста в дидактических играх

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста в дидактических играх. В ней рассмотрены периоды грамматического строя речи и особенность влияния дидактических игр. Методика по выявлению уровня развития морфологической стороны речи излагается в возрастном аспекте.

Ключевые слова: речь, морфология, грамматика, синтаксис, дидактические игры.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования речевое развитие детей выделяется как одна из образовательных областей, которая включает владение речью, развитие связной, грамматически правильной речи, знакомство с книжной культурой, детской литературой и понимание на слух текстов различных жанров детской литературы[9].

Проблема развития морфологической стороны речи представлена в работах М.М. Алексеевой, А.Г. Арушановой, О.С. Ушаковой и др.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей.

Речь, как считает А. Г. Арушанова, «важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами» [2].

Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку. [1, с.101].

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис.

Синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов: словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым мотивировано, т. е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью средств, присущих языку. [3, С.154].

Усвоение речи ребенком – это сложный процесс, который в своем развитии проходит ряд стадий: от зачаточного, аморфного использования отдельных языковых явлений до полного овладения языковыми нормами.

Освоение ребенком грамматического строя языка имеет большое значение, так как только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками.

В дошкольном возрасте у ребенка нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи.

Усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано логикой детской мысли, т.е. то, что не ясно по значению. А. Н. Гвоздев писал: «В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком» [4].

Игра, являясь ведущим видом деятельности, оказывает значительное влияние на всестороннее развитие ребенка. Большое значение для речевого развития ребенка имеют и дидактические игры.

Основная особенность дидактических игр определена их названиями – это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

Дидактические игры и упражнения с грамматическим содержанием являются важным средством стимулирования языковых игр детей, их поисковой активности в сфере грамматики. В процессии дидактических игр и упражнений дошкольников обучают тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения. Обучение изменению слов по падежам, согласованию прилагательных с существительными в роде и числе проводится в специальных играх и упражнениях ("Чудесный мешочек", "Разноцветный сундучок"). В играх с предметами ("Чего не стало?", " Где наши ручки?") дети усваивают формы единственного и множественного

числа родительного падежа (не стало утят, игрушек, нет тапочек, платья, рубашки). В игре "Где мишка искал свой мяч?" дети учатся активизировать предлоги в собственной речи. игра "Чего не хватает кукле, чтобы пойти на прогулку?" помогает детям учиться образовывать существительные в родительном падеже множественного числа.

Исследовательская работа по развитию морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста в дидактических играх проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения "Гимназия №2", г. Бийска.

Для выявления уровня развития морфологической стороны речи проводилась методика Волковой Г.А. Выявлено, что детей с низким уровнем развития морфологической стороны речи в экспериментальной группе 20% и в контрольной – 30%; средний уровень составил по 50% в экспериментальной и 40% в контрольной группах; с высоким уровнем развития морфологической стороны речи в экспериментальной и контрольной группах по 30% детей соответственно.

Полученные данные говорят о схожести групп по показателям и свидетельствуют о недостаточно высоком уровне развития морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста, что вызывает необходимость в организации и проведении комплекса специально разработанных упражнений, с использованием дидактических игр. Рассмотрим одно из них.

На занятии по теме: "Из чего сделаны вещи?" были поставлены следующие задачи:

- развитие морфологической стороны речи;
- углубить представления детей о различных материалах, из которых сделаны окружающие их предметы;
- развивать внимание и мышление.

В гости приходит Буратино и приносит фотографии своих друзей – Самоделкина, Знайки и Пончика, и игрушки, сделанные их металла, дерева, резины и пластмассы. Затем предлагается ребятам определить, из какого материала сделан каждый предмет.

После проведения комплекса игр при сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста, обнаружено, что детей с низким уровнем в контрольной группе на 10% больше, чем в экспериментальной группе; детей со средним уровнем – одинаковое количество; детей с высоким уровнем в на 10% больше в экспериментальной, чем в контрольной.

Таким образом, выявлена значимость развития морфологической стороны речи для детей среднего дошкольного возраста в дидактических играх. Включая в работу дидактические игры, игровые упражнения, педагог стимулирует развитие морфологической стороны речи детей среднего дошкольного возраста.

Литература

1. *Алексеева, М.М., Яшина, В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - Москва «Академия», 2000 - 400 с.

2. *Арушанова, А.Г.* Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. – Москва: Мозаика-Синтез, 1999 – 272 с.

3. *Бородич, А. М.* Методика развития речи детей / Бородич А.М.-Москва: Просвещение. 2004 - С.76.

4. *Гвоздев, А.Н.* Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. -472С.

5. *Махонина, М.Ф.* Дидактическая игра как средство развития речи детей дошкольного возраста в условиях введения ФГОС ДО // Молодой ученый. - 2017. - №47. - С. 213-214.

6. Сборник дидактических игр для развития речи детей дошкольного возраста/ сост. Н.К. Чукарина. - Константиновск: МБДОУ №1 "Алёнушка".

7. *Тихеева, Е. И.* Развитие речи у детей. – Москва: Просвещение, 1981.

8. *Ушакова, О.С., Струнина, Е.М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. - Москва: ВЛАДОС, 2004. - 288с.

Федак И.В.
(старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 9», Бийск, Россия)

Организация работы по патриотическому воспитанию в ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассматривается организация работы по патриотическому воспитанию в дошкольном возрасте. Именно в дошкольном возрасте происходит развитие культурно-исторических ориентаций нравственной и духовной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов приспособления в обществе, начинается процесс национально-культурного самоопределения, осознание себя в окружающем мир. Суть патриотического воспитания состоит в том, чтобы понять и вырастить в детской душе любовь к родной природе, родному дому, семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких ему людей, тех, кого зовут соотечественниками.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, семья, Родина, детский сад, дети.

В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одной из актуальных проблем является патриотическое воспитание подрастающего поколения. Сейчас, в период нестабильности в обществе, возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, к таким вечным понятиям, как род, родство, Родина.

Дошкольный возраст – важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления детей о человеке, обществе и культуре. Одним из компонентов образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ФГОС ДО является патриотическое воспитание дошкольников, позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

В нашем ДОУ разработана Рабочая программа воспитания, которая основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке. Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации, обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности,

уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. Главные рассматриваемые ценности Родины и природы человека, семьи, дружбы находят свое отражение в основных направлениях воспитательной работы ДОУ, реализуются в рамках образовательных областей – социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития, физического развития.

Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций. Ценности Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотизм – это воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства любви, интереса к своей стране – России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом, ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

С 2017 года в ДОУ в части, формируемой участниками образовательных отношений, реализуется проект по ознакомлению детей среднего и старшего дошкольного возраста с историей родного города и края: «Моя малая Родина», программа «Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным творчеством», автор Бойчук И.А.

Проект реализуется в трех возрастных группах. В средней группе подпроект «Наш город Бийск», в старшей группе «Бийск – наукоград». Основой нравственно-патриотического воспитания по праву считается целенаправленное ознакомление детей с родным городом. Любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – месту, где родился человек. У каждого человека есть свой любимый город. Чаще всего любимым городом, селом, краем является то место, где человек родился и вырос, где провёл своё детство, ведь именно с детством у каждого связаны самые яркие воспоминания и впечатления. Знакомясь с родным городом, его достопримечательностями, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный временной период, в определенных этнокультурных условиях и в то же время приобщаться к богатствам национальной и мировой культуры. Воспитанники ощущают чувство гордости за своих земляков, прививается уважения к своему родному городу, краю, своей малой Родине.

В подготовительной группе реализуется подпроект «Алтайский край – жемчужина Сибири». У каждого человека есть своя малая Родина – наша родина это Алтай. Знакомство детей с родным краем: с историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями формирует у них такие черты характера, которые помогут им стать патриотом и гражданином своей Родины.

В младшей группе реализуется подпроект «Я и моя семья». Семья – самое главное в жизни человека. Чувство любви к Родине зарождается в семье. А семья для ребёнка – это мир, в котором закладываются основы морали, отношения к людям. Сегодня проблема изучения своей семьи особенно актуальна, потому что современные семьи теряют связь поколений, мало знают о своих предках. Детям младшей группы трудно еще представить себе, что такое город, но их необходимо с этим понятием знакомить. Начинается знакомство с ближайших улиц, домов. Постепенно дети начнут понимать, что они тоже жители города и могут что-то сделать, чтобы их родной город был красивым и чистым.

Программа «Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным творчеством», автор Бойчук И.А. основана на идее целостного подхода к обучению и

воспитанию дошкольников. Предусматривается решение конкретных обучающих, развивающих или воспитательных задач. Решаются они не изолированно друг от друга, а в комплексе, в едином педагогическом процессе. Вместе они направлены на реализацию общей цели — приобщение детей к истокам русской национальной культуры через различные виды деятельности. Формы работы, применяемые во время организации и проведения воспитательного процесса в рамках «Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным творчеством»: чтение, беседа, наблюдение, обсуждение, прослушивание тематических сказок и рассказов, игровая деятельность, презентация, прослушивание аудио записей, проведение викторин, конкурсов, проведение деятельности в музее «Русская изба». Реализуется в младшей, средней, старшей, подготовительной к школе группах детьми один раз в неделю по 15-30 минут (понедельник) в совместной деятельности педагога.

В группах созданы центры, миры по патриотическому воспитанию. Информация о семье, о детском саде, родном городе и его достопримечательностях, знаменитых земляках, литература по фольклору (сказки, песенки, пословицы, поговорки). оформлена в группах младшего и среднего дошкольного возраста. В группах старшего дошкольного возраста оформлены уголки патриотического воспитания, содержащие материал по ознакомлению с городом, страной, государственной символикой, предметы старины, русские игрушки, предметы народного декоративно-прикладного искусства (матрешки, дымковские игрушки, городецкая роспись, гжель, вышивка, работа по дереву), куклы в национальных костюмах, карта России, художественная литература о защитниках Отечества, портреты великих соотечественников. В уголках творчества, мире красоты выделено место, где выставляются предметы народного декоративно-прикладного искусства.

Важным условием патриотического воспитания детей является тесная взаимосвязь по данному вопросу с родителями. Более того, в соответствии с ФГОС ДО сотрудничество с родителями является одним из основных принципов дошкольного образования.. Поэтому так важны активная позиция родителей, их желание сформировать у детей потребность участвовать в делах на благо окружающих людей, помочь им осознать себя неотъемлемой частицей малой Родины, гражданина России. Формы совместной с родителями деятельности по патриотическому воспитанию детей могут быть разнообразными, выбираются так, чтобы они соответствовали воспитательным и образовательным принципам, целям и задачам, возрастным особенностям детей, содержанию мероприятия. Обязательными условиями являются непосредственное участие родителей и поддержка детской инициативы. В ДОУ традиционно проводятся такие совместные с родителями праздники как «День пожилого человека», «День матери», «День защитника Отечества», «Международный женский день», реализуются проекты «Танк Победы», «Дети – герои Великой Отечественной войны», соревнования «Папа – мама, я –спортивная семья», конкурсы творческих работ «Дары природы», «Военная техника», «Золотые руки мамы», «Этих дне не смолкнет слава»; выставки: газет «Загляните в мамины глаза», «Папа – это моя гордость!», «Мир глазами детей»; фотовыставка «Мои дорогие бабушка и дедушка».

С родителями в рамках программы ответственного родительства проводятся мастер-классы для родителей «Патриотическое воспитание дошкольников посредством ознакомления с родным краем», «Я – семья – род – народ!».

Большое место в воспитании у детей нравственно-патриотических чувств занимают проводимые праздники «День Победы», «День космонавтики», «День независимости России», «День флага», «День народного единства России»; сезонные праздники: «Осенины», «Новый год», «Колядки», «Масленица», «Весна-Красна».

Внутри ДОУ проводятся конкурсы-выставки творческих работ, приуроченные к данным событиям «Дары осени», «Осенний вернисаж», «Новогоднее чудо».

Дети, педагоги и родители становятся активными участниками конкурсов, соревнований разного уровня: муниципального, краевого и всероссийского.

Литература

1. *Алешина, Н.В.* Знакомство дошкольников с родным городом и страной (патриотическое воспитание). Конспекты занятий. / Н.В. Алешина. - Москва: Перспектива, 2011. − 143 с.

2. *Бойчук, И.А.* Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным творчеством. Перспективное планирование, конспекты бесед / И.А. Бойчук. - Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 432с.

Фролова Н.Е.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста на основе сюжетной картины

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития связной речи детей среднего дошкольного возраста на основе сюжетной картины. Представлены и проанализированы результаты первоначального уровня развития связной речи детей до освоения рабочей программы педагога, составленной на основе программы «От рождения до школы».

Ключевые слова: связная речь, средний дошкольный возраст, программа «От рождения до школы».

Речь является одним из видов коммуникативной деятельности человека, который использует средства языка для общения с другими людьми. Связная речь имеет огромное значение в развитии детей дошкольного возраста, так как она предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

В ФГОС ДО одной из задач в области речевого развития является развитие связной речи дошкольников. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной речью является важнейшим условием успешной подготовки к обучению в школе [8].

Главной задачей развития связной речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: сочинение рассказов по сюжетной картине, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов и др.

Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах А.М. Леушиной, О.И. Соловьевой, А.П. Усовой и др. По их мнению, в среднем дошкольном возрасте использование сюжетной картины способствует формированию у детей умений развивать сюжетную линию, придумать к рассказу название, соответствующее его содержанию, соединять отдельные предложения и части высказывания в повествовательный текст.

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С.Л. Рубинштейн. Он утверждает, что развитие связной речи ребенка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка. Важной составной частью работы по развитию речи является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании приводит к развитию у детей поэтического слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству [6].

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называет такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания.

В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений [2]. Особенно отчетливо тесная связь речевого и интеллектуального развития детей выступает в формировании связной речи, т.е. речи содержательной, логичной, последовательной.

Психологи Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец выделяют три основных показателя развития связной речи [1,2,3]: содержательность (достоверность, глубина, полнота, доступность); логика выражения; форма выражения (эмоциональность изложения, структура высказывания, иными словами, умение выразить свои мысли в речи).

Важно отметить, что связная речь это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно; смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей.

Согласно программе «От рождения до школы» [5], в соответствии с ФГОС ДО задачами развития связной речи являются: формирование элементарных представлений о структуре текста (начало, середина и конец); обучение соединению предложений разными способами связи; развитие умения раскрывать тему и основную мысль высказывания; обучение построению высказываний разных типов – описаний, повествований, рассуждений.

В методической разработке по развитию речи к программе «От рождения до школы» средняя группа, под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, представлено 5 занятий, направленных на обучение рассказыванию по сюжетной картине [4].

В основе программы развития связной речи лежит комплексный подход, воспитателем разработана методика, направленная на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития (фонетическую, лексическую, грамматическую) и на их основе, на решение главной задачи – развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста

Рассмотрим занятия более подробно, которые направлены на развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста на основе сюжетной картины: «Собака со щенятами» С.А. Веретенникова, занятие направленно на обучение детей описывать картину в определенной последовательности, называть картинку; «Вот это снеговик!» Занятие «Таня не боится мороза» О.И. Соловьевой направленно на обучение детей рассматривать картину и рассказывать о ней в определенной последовательности; учить придумывать название картины. Занятие «На поляне» В.В. Гербовой направленно на помощь детей рассматривать и описывать картину в определенной последовательности, продолжать формировать умение придумывать название картины. Занятие «Кошка с котятами» С.А. Веретенниковой направленно на проверку, умеют ли дети придерживаться определенной последовательности, составляя рассказ по картине; поняли ли они, что значит озаглавить картину. В ходе экспериментальной деятельности проводились и другие виды занятия, которые способствовали развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста.

Занятия включают в себя 3 основных этапа вводная часть (фронтальная беседа, сюрпризный момент и др.), основная часть (фронтальная беседа, рассматривание картины, беседа по картине, составление рассказа по картине и др.) и заключительная часть (фронтальная беседа, рефлексия).

В педагогическом исследовании, направленном на развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста на основе сюжетной картины, была реализована рабочая программа педагога, составленной на основе программы «От рождения до школы» в средней группе МБОУ Гимназия № 2 города Бийска.

Для определения уровня развития связной речи была использована адаптированная методика О.С. Ушаковой [7].

Данная методика отражают все критерии уровня развития связной речи, разработанные О.С. Ушаковой:

Для определения связности рассказа необходимо ориентироваться на следующие показатели: раскрытие темы, объем рассказа, соблюдение структуры повествования, средства связи, плавность изложения, выразительность речи.

Обследование проводилось как игровая ситуация, на занятии. Оценка по заданию происходит в виде анализа работ и помогает выявить уровни развития связной речи детей: высокий, средний, низкий.

В экспериментальной группе дошкольников высокий уровень развития связной речи составил 30%, средний уровень 30%, с низким уровнем развития связной речи составляет 40%.

К контрольной группе высокий уровень развития связной речи составил 40% детей, средний уровень 40% детей, а низкий уровень 20% детей.

Сравнение результатов двух групп показало, что высокий и средний уровень на 10% выше в контрольной группе, а низкий уровень на 20% выше в экспериментальной группе.

Таким образом, анализ проведенного исследования уровня связной речи у детей старшего дошкольного возраста в двух группах испытуемых показывает, что преобладает средний уровень развития данного умения и показывает необходимость проведения специальной работы по обучению детей рассказыванию по картине.

Литература

1. *Божович, Л.И.* Избранные психологические труды. Проблема формирования личности: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Педагогика, 2012. – 212 с.

2. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. /Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2013. – 210 с.

3. *Гальперин, П.Я.* Актуальные проблемы возрастной психологии: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпов. – Москва: МГУ, 1978. – 176 с.

4. *Гербова, В.В.* Развитие речи в детском саду. Средняя группа [Текст]: Учебно-методического комплекта к основной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2016. – 80 с.: цв. вкл.

5. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое, испр. и доп.– Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. –336 с. [сайт]. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/ot_rojdeniya_do_shkoly.pdf (Дата обращения: 23.02.2022)

6. *Рубинштейн, С.Л.* Развитие связной речи: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 2007. – 560 с.

7. *Ушакова, О.С.* Диагностика развития связной речи дошкольников [сайт]. URL: https://studfiles.net/preview/1725332/page:23/ (Дата обращения: 15.02.2022)

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Перспектива, 2019. – 532 с. [сайт]. URL: https://fgos.ru/ (Дата обращения: 13.03.2022)

Чекмарева Е.Н.
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №1», Бийск, Россия)

Дидактические игры и игровые упражнения как средство формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста

Аннотация. В данной статье раскрывается актуальная тема – формирование математических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры; выявляется их эффективность с точки зрения применения в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение математике, дошкольный возраст, дидактическая игра, математическое развитие дошкольников.

Игра имеет важнейшее значение в жизни маленького ребенка. «В игре развиваются физические силы ребенка, становится тверже рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива», – так писала педагог советского времени Н.К. Крупская.

Потребность в игре у детей сохраняется и занимает значительное место не только в детском саду, но и в первые годы их обучения в школе.

Н.А. Виноградова отмечает, что вследствие возрастных особенностей детей дошкольного возраста, в целях их обучения, следует широко использовать дидактические игры.

Дидактические игры включаются непосредственно в содержание занятий, как одно из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в

структуре занятия определяется целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания или упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования математических представлений.

Необходимость использования дидактической игры как средства обучения детей в дошкольный период определяется рядом причин:

1. Игровая деятельность, как ведущая в дошкольном детстве, еще не потеряла своего значения.

2. Освоение учебной деятельности, включение в нее детей, идет медленно (многие дети вообще не знают что такое "учиться").

3. В дошкольном возрасте можно выделить возрастные особенности детей, (недостаточная устойчивость и произвольность внимания, непроизвольная память, преобладание наглядно-образного типа мышления).

4. У большинства детей недостаточно сформирована познавательная мотивация.

Работая в детском саду, я постоянно веду поиск новых технологий, которые позволят сделать качественнее воспитательно-образовательный процесс.

Проводя непосредственную образовательную деятельность по ФЭМП, я заметила, что не все дети ясно и чётко отвечают на вопросы, сомневаются в своих ответах, внимание и память слабо развиты. Дети допускают ошибки в счете, не могут ориентироваться во времени, многие не знают геометрические фигуры, не все дети умеют считать предметы, сопоставлять количество разных предметов, не умеют сравнивать численности совокупностей. Затем я подобрала дидактические игры математического характера, которые позволяют не только расширять знания дошкольников, но и закреплять представления детей о количестве, величине, геометрических фигурах, ориентировке в пространстве и во времени.

Математические дидактические игры условно разделила на несколько групп:

1 .Игры с цифрами и числами.

2. Путешествие во времени.

3. Игры на ориентировки в пространстве.

4. Игры с геометрическими фигурами.

5. Игры на логическое мышление.

Игры начала включать в образовательный процесс и в свободную деятельность.

Для эмоционального игрового настроения включала в игру сказочных персонажей (Фиксики, Лунтик и др.), которые объясняли правила игры, следили за их соблюдением, поощряли ребят за правильное выполнение заданий.

1. Игры с цифрами и числами.

В совместной деятельности использовала дидактические игры «Исправь ошибку», «Сосчитай правильно», «Волшебное дерево», «Поймай бабочку», «Точечки». С их помощью знакомила детей с образованием всех чисел в пределах 10, путем сравнивания равных и неравных групп предметов. При счете реальных предметов применяла различные анализаторы: зрительный (цветовые - световые), слуховой (хлопки, удары бубна), тактильно-двигательный (счет предметов на ощупь).

2. Путешествие во времени

На занятиях по ФЭМП знакомила детей с временными понятиями, для этого была выбрана игра «Веселый распорядок дня», где дети выкладывали на фланелеграфе картинки с изображением частей суток по порядку, а также игры «Наш день», «Вчера, сегодня, завтра», «Когда это бывает», «Что сначала, что потом». Опираясь на имеющие представления, дети рассказывали, что они делали сегодня, вчера, какое событие будет завтра.

3. Игры на ориентировку в пространстве

Особенно детям понравилось играть в такие игры, как: «Лабиринты», «Электронная муха», «Кто на дорожке», «Помоги найти дорогу к маме». С использованием игр у детей развивается ориентировка в пространстве. В результате они стали хорошо справляться со всеми заданиями, стали употреблять слова для обозначения положения предметов на листе бумаги на столе, овладели понятиями слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко, научились выполнять действия по словесной инструкции.

4. Игры с геометрическими фигурами

С играми «Одно свойство», «Сложи квадрат», «Выложи предмет по контуру», «Кто в домике живет», «Фигурки из цветной мозаики», «Подбери по смыслу», «Часть и форма», «Собери целое», «Составь картинку», «Найди предмет похожий на круг, квадрат, треугольник, овал» учила детей определять формы геометрических фигур, выкладывать фигуры из частей.

5. Игры на логическое мышление

Для формирования элементов логического мышления, на занятиях по ФЭМП использовала игры: «Пифагор», «Кубики для всех», «Танграм», «Колумбово яйцо», «Монгольская игра», «Вьетнамская игра», «Куб-хамелеон», «Уголки», «Волшебный круг». Заметила, что они положительно влияют на развитие творческих способностей у детей, а также способствуют развитию у них нестандартного мышления, развивают зрительный образ, зрительное внимание, глазодвигательные функции.

Используя различные дидактические игры в работе с детьми, я убедилась в том, что играя, дети лучше усваивают программный материал, правильно выполняют сложные задания. Подтверждением того служит проведения диагностики по формированию элементарных математических представлений. Результаты диагностики повысились. Поэтому я рекомендую воспитателям использовать дидактические игры в процессе обучения детей.

Литература

1. *Аникеева, Н.П.* Виды деятельности в процессе становления мышления / Н.П. Аникеева.– Санкт-Петербург: Питер, 1998. – 158 с.

2. *Антохина, А.В*. Дидактические игры и их роль в старшем дошкольном возрасте. А.В. Антохина. – Москва: Имма-пресс, 1999. – 96 с.

3. *Бондаренко, А.К.* Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателей детского сада / А.К. Бондаренко. – Москва: Просвещение, 1998. – 160 с.

4. *Веклерова, Х.М.* Формирование логических структур у старших дошкольников /. Веклерова Х.М. – Обнинск: Светы, 1998. – 87 с.

5. *Венгер, Л.А.* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. – Москва: Просвещение, 1989. – 127 с.

6. *Вилисова, И.Б.* Игровая математика для дошкольников. – Москва: Просвещение, 1994. – 91 с.

Чепрасова А.И.
(старший воспитатель, МБОУ «Малоенисейская СОШ», Малоенисейское, Россия)
Чеботарёва Л.М.
(воспитатель, МБОУ «Малоенисейская СОШ», Малоенисейское, Россия)

Воспитание экологической культуры дошкольников посредством музейной педагогики в ДОУ

Аннотация. В статье говорится о приобщении дошкольников к русской народной культуре и традициям празднования природных праздников в современном обществе в образовательной работе с детьми в экологическом воспитании. Пространство детского сада даёт педагогу возможность в непосредственной образовательной деятельности и в ходе режимных моментов использовать разные методы и формы организации работы с детьми.

Ключевые слова: музейная педагогика, самоценность детства, познавательная активность, социализация.

Ключевая линия дошкольного детства – это приобщение к ценностям культуры, социализация ребенка в обществе, а не обучение его письму, счету и чтению. Самый главный принцип – сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства, как важного этапа в общем развитии человека.

Наиболее важными и ценными для родителей являются не овладение ребенком определенными знаниями, умениями и навыками, а наличие у него качеств, определяющих его успешную социализацию.

Воспитатели также ориентированы на развитие у ребенка определенных качеств, а не узко-предметных знаний, умений и навыков. Главными условиями успешности воспитательно-образовательного процесса воспитатели считают создание безопасной развивающей среды и профессиональную компетентность педагогов.

Важной задачей ДОУ при введении Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) становится совершенствование педагогического процесса и повышение качества образовательной работы с детьми посредством организации предметно-пространственной среды, обеспечивающей творческую активность детей и позволяющей наиболее полно реализовать себя. Именно такой средой и являются мини-музеи, созданные в ДОУ.

Музей в детском саду является интерактивным образовательным пространством, в котором ребёнок может действовать самостоятельно с учётом своих интересов и возможностей, обследовать предметы, делать выводы, отражать в речи собственные наблюдение, общаться с взрослыми, сверстниками по поводу увиденного. Назначение создаваемых мини-музеев – вовлечь детей в деятельность и общение, воздействовать на их эмоциональную сферу.

В настоящее время проявляется все больший интерес к природе, экологии, экологическим проблемам своей родины, планеты. Ведь, яркие впечатления о родной природе, полученные в детстве, нередко остаются в памяти человека на всю жизнь. Одной из форм ознакомления детей с природой, бережном отношении к ней, мы в детском саду организовали экологические мини-музеи.

Цель создания экологических мини-музеев в нашем ДОУ: создание условий для формирования экологической культуры детей в процессе ознакомления с разнообразием природных объектов.

Задачи мини-музея:

- обогащение предметно-развивающей среды ДОУ;
- обогащение воспитательно-образовательного пространства новыми формами;
- формирование у дошкольников представления о музее;
- расширение кругозора дошкольников;
- развитие познавательных способностей и познавательной деятельности;
- формирование проектно-исследовательских умений и навыков;
- формирование умения самостоятельно анализировать и систематизировать полученные знания;
- развитие творческого и логического мышления, воображения;
- формирование активной жизненной позиции.

В своей работе, по организации развивающей пространственной среды через мини-музеи, мы определили систему профессиональной деятельности, направленную на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе, где учитываются 5 направлений развития и образования детей:

- социально-коммуникативное;
- познавательное;
- речевое;
- художественно-эстетическое;
- физическое.

В ДОУ были организованы следующие мини-музеи: «Динозавры», «Мир насекомых», «Дикие животные», «Домашние животные», «Таинственная ракушка», «Чудеса из дерева», «Близкий и далекий космос».

Направления экологического воспитания с использованием мини-музеев в ДОУ:

- библиотека (книжный уголок);
- игротека (дидактические игры);
- непосредственно- образовательная деятельность;
- совместная деятельность + природоохранные акции;
- самостоятельная деятельность воспитанников;
- праздники и развлечения.

Мини-музеи в ДОУ дают педагогу возможность в непосредственной образовательной деятельности и в ходе режимных моментов использовать разные методы и формы организации работы с детьми. В процессе непосредственной образовательной деятельности дети знакомятся с природно-экологическим своеобразием края, региона, страны, планеты, где рассматривается разнообразие флоры и фауны, экологические проблемы и природные богатства, используя мини-музей «Мир насекомых», «Домашние животные», «Дикие животные». Дошкольники получают сведения о географических открытиях с помощью мини-музея «Далёкий и близкий космос», тем самым знакомятся с выдающимися людьми края, страны.

Мини-музей «Динозавры» и «Чудеса из дерева» позволяют воспитанникам проследить, познать связь прошлого с настоящим и будущим. Каждое занятие НОД заканчивается детской творческой деятельностью, где воспитанники свои эмоции и чувства могут выразить в рисунке или аппликации. Таким образом, были проведены выставки рисунков «Птичьи этюды», «Зима. Как зимуют дикие животные», «Эколята – защитники природы» и многое другое.

Чтобы воспользоваться мини- музеями и передать свои знания воспитанникам, эмоционально окрасить свои рассказы воспитатель пользуется интересной дополнительной литературой, энциклопедиями, собранными в библиотеке (книжном уголке). Огромным педагогическим потенциалом обладают сказки. Народная сказка –

это нравственный урок. И эти уроки пронизывают все сказочное наследие. Ребята нашего ДОУ не только любят слушать сказки, но и сами инсценируют экологические сказки, проявляя свой актёрский талант, раскрывая потенциал познавательного интереса. Ребятами были инсценированы сказка «Репка», «Чиполлино», мини-спектакль «Овощи и фрукты против микробов и вирусов» и т.д.

И, конечно же, любое занятие НОД проходит с использованием дидактических, развивающих игра, так как игровая деятельность – ведущая деятельность дошкольников. Очень важно дать ребятам прожить детство. Большие возможности в воспитании экологических чувств по отношению к окружающему миру заложены в играх: «Почемучка», «Кто в домике живет?», «Живая природа», «Домашние и дикие животные», «В гостях у лешего» и т.д.

Особое внимание мы уделяем развитию мотивационной сферы детей (это потребность в любознательности, познании мира, рост вопросов зачем, почему, желанием и потребностью в творчестве, потребность и мотивация достижений, гордость за свои достижения и т. п.). В этом нам и помогают мини-музеи.

Каждый ребенок для нас почемучка, и надо, по сути дела, не погасить почемучек, а дать им возможность почувствовать себя уверенными людьми.

В этом нам помогает еще одно направление в экологическом воспитании – самостоятельная деятельность воспитанников. Знания, полученные на занятиях и в совместной деятельности с педагогом, дошкольники проверяют в самостоятельной опытно-экспериментальной деятельности, в играх, в трудовой деятельности, в книжном уголке. В ходе опытов дети высказывают свои предположения о причинах наблюдаемого явления, выбирают способ решения познавательных задач. У детей развивается способность сравнивать, сопоставлять, делать выводы, выказывать суждения. Традиционно в детском саду создаётся огород (летом на улице, зимой на окне). Его наличие способствует осуществлению непосредственного контакта ребёнка с объектами природы, «живое» общение с природой, наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними. Плодотворно на воспитанников влияет труд в природе на экологической тропе (осенью – уборка листвы).

Важно отметить, что в процесс познания природы вовлечены не только дети, но и взрослые – родители, педагоги, осуществляя совместную деятельность.

К работе по экологическому воспитанию активно привлекаются родители воспитанников: мы организуем выставки совместного творчества детей и родителей, способствуя тем самым индивидуализации обучения. Очень интересно проходят выставки «Осенние фантазии». Для реализации задач эколого-краеведческой работы в детском саду должна быть создана определенная предметно-развивающая среда в помещении и на территории, где важным является непосредственный контакт ребенка с объектами природы, живое общение с растениями и животными, практическая деятельность по уходу за ними. Обязательным компонентом работы является природоохранные акции с детьми. Это дает дошкольником понять, что они тоже являются жителями своего населенного пункта и должны помогать взрослым, поддерживать порядок в нем. С большим интересом дошкольники совместно с родителями приняли участие в посадке елочек на территории ДОУ, организуя озеленение экологической тропы ДОУ. В рамках реализации акции «Каждой пичужки-своя кормушка» родители с детьми изготовили из бросового материала кормушки для птиц. У каждого они получились разные, но сделаны с душой, с теплом. Эти кормушки были развешаны на экологической тропе ДОУ и организована регулярная подкормка птиц.

Результатом работы взаимодействия педагогов с воспитанниками и их родителями, по формированию экологической культуры, с использованием мини-музеев, становится социализация детей. Не образовательный результат, а именно формирование у ребенка жизненно важных базовых ценностей культуры мира.

Постепенно от прогулки к прогулке, от экскурсии к экскурсии у детей складывается прекрасный образец природы, связь прошлого с настоящим и будущим. От того какое отношение к природе сложится у ребенка, будет зависеть экологическое будущее малой Родины, края, России и всей планеты. Это и парк, и лес, и река. Ребёнок с детства должен полюбить каждое деревце, каждую травинку окружающую его. И можно согласиться с высказыванием М. Пришвина: «Рыбе – вода, птице – воздух, зверю – лес, степи, горы. А человеку нужна Родина. И охранять природу – значит охранять Родину».

Литература

1. *Микляева, Н.В.* Музей в детском саду. Беседы, экскурсии, творческие мастерские. Библиотека воспитателя / Н.В. Микляева, Н.Ф. Лагутина. - Москва: Творческий центр СФЕРА, 2011. [сайт]. URL: https://www.labirint.ru/books/279927/

2. *Николаева, С.Н.* Юный эколог. Система работы в старшей группе детского сада. Для работы с детьми 5-6 лет. - Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ 2010. [сайт]. URL: http://ds25.seversk.ru/wp-content/uploads/2016/01/sistema_raboty_s_detmi_5-6_let.pdf

3. *Николаевна, С.Н.* Теория и методика экологического образования детей: Учебное пособие. - Москва: Издательский центр «Академия», 2002. [сайт]. URL: https://refdb.ru/look/1770781-pall.html

4. *Рыжова, Н.А.* Мини-музеи в детском саду / Н.А. Рыжова, Л.В. Логинова, А. Данюкова. – Москва: Линка-Пресс, 2008.

5. *Рыжова, Н.А.* Развивающая среда дошкольных учреждений / Н.А. Рыжова. – Москва: Линка-Пресс, 2003.

6. *Рыжова, Н.А.* Мини-музей в детском саду как форма работы с детьми и родителями / Н.А. Рыжова. - Москва,: 2010. [сайт]. URL: http://www.studmed.ru/ryzhova-na-mini-muzey-v-detskom-sadu-kak-forma-raboty-s-detmi-i-roditelyami-lekcii-1-4_9252b576b9a.html [сайт]. URL: http://metodich.ru/metodika-ekologicheskogo-vospitaniya-doshkolenikov-nikolaeva-s/index.html

Чилина К.В.
научный руководитель – Максимова С.Е.
(Алтайский государственный гуманитарный педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие речи младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку

Проблема развития речи одна из важнейших в начальной школе. Образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей – сегодня явление редкое. А для ребенка хорошая речь – залог успешного обучения и развития.

А.Г. Арушанова отмечает, что многие дети приходят учиться с низким речевым уровнем, не умеют правильно построить предложение, не владеют монологической речью, допускают ошибки в разговоре, связанные с неправильным произношением, а

затем и написанием. Зачастую речь их лаконична, суха, лишена образности, яркости [1, с.28].

Научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся является развитие речевой деятельности.

Работу по формированию и развитию речи невозможно осуществить только на уроках русского языка и литературного чтения, поэтому с введением новых ФГОС НОО, появилась возможность продолжить эту работу, во внеурочной деятельности и внеклассных мероприятиях.

Под внеурочной деятельностью в рамках ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Формирование речевой среды младшего школьника процесс непрерывный, но носит все-таки целенаправленный и системный характер.

Практическое использование и знакомство с нормами употребления в речи единиц языка, во внеурочной деятельности, способствует развитию личной ответственности за чистоту и правильность создаваемых высказываний. Деятельностный подход, используемый в курсе, не только развивает познавательный интерес, но и формирует мотивацию для углубленного изучения курса русского языка.

Понятие речи и механизмы ее развития раскрыты в трудах А.М. Бородич, А.М. Леушиной, В.И. Рождественской и др.

В отечественной методике речевого развития определены основные направления, содержание и методы обучения речи во внеурочной деятельности (А.М. Бородич, Н.В. Новоторцева, А.Н. Тарайкин и др.).

Как показал анализ методической литературы, развитие речи младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку, уделяется недостаточное внимание.

С целью выявления эффективности внеурочной деятельности по русскому языку в развитие речи младших школьников на базе МБОУ «Лицей № 17», г. Славгорода, Алтайского края было проведено опытно-экспериментальное исследование.

В исследовании принимали участие 25 детей младшего школьного возраста. Экспериментальная и контрольная группы состояли: в первой подгруппе 12 детей, во второй подгруппе 13.

После определения направления заданий диагностики, было проведено экспериментальное исследование с детьми младшего школьного возраста по методике обследования речи младших школьников, предложенная Т.А. Фотековой. Данная методика составлена автором на основе речевых проб, предложенных Р.И. Лалаевой и Е.В. Мальцевой.

В целях диагностики уровня развития речи младших школьников на грамматическом уровне была использована речевая проба «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме» из серии III по исследованию грамматического строя речи методики обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой.

На констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группе я выяснила, что высокий уровень параметра развития речи – умение строить понятные

речевые высказывания, предложения, составленные грамматически верно, диагностирован у 20% респондентов и 20% младших школьников.

У 40% респондентов экспериментальной группы и 50% респондентов контрольной группы выявлен средний уровень параметра развития речи – умение строить понятные речевые высказывания. В процессе диагностики в обеих группах наблюдались пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности, что объясняется трудностями внутреннего программирования высказывания: предложенный порядок слов выступает в качестве программы, заданной извне, к тому же в русском языке обычно действует правило препозиции субъекта, поэтому названный первым Петя и воспринимается как субъект действия.).

У 40% респондентов экспериментальной группы и 30% респондентов контрольной группы выявлен низкий уровень параметра развития речи – умение строить понятные речевые высказывания. Предложения составлены неверно, потерян смысл, задание не выполнено.

На формирующем этапе эксперимента была разработана программа внеурочной деятельности «Школа речевого развития».

Материал программы внеурочной деятельности по русскому языку представлен следующими содержательными линиями: слово, предложение и словосочетание, текст, культура общения.

Занятия по этим содержательным линиям распределены в течение курса внеурочной деятельности (3 раза в неделю в рамках кружковой деятельности на протяжении 3-х месяцев). Занятия внеурочной деятельности по русскому языку, направленные на развитие речи, построены следующим образом:

- активизация мыслительной деятельности учащихся, подготовка к выполнению заданий основной части;
- основная часть. Выполнение заданий проблемно-поискового и творческого характера;
- занимательные задания (игры-загадки, игры-задачи и пр.);
- развитие речи учащихся по определенной тематике.

На контрольном этапе была еще раз проведена диагностика, в ходе которой я получила такие результаты: у 30% респондентов экспериментальной группы и 20% младших школьников контрольной группы диагностирован высокий уровень параметра развития речи – умение строить понятные речевые высказывания, предложения составлены грамматически верно.

У 50% респондентов экспериментальной группы и 50% респондентов контрольной группы выявлен средний уровень параметра развития речи – умение строить понятные речевые высказывания. В процессе диагностики в обеих группах наблюдались пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности, что объясняется трудностями внутреннего программирования высказывания.

У 20% респондентов экспериментальной группы и 30% респондентов контрольной группы выявлен низкий уровень параметра развития речи – умение строить понятные речевые высказывания. Предложения составлены неверно, потерян смысл, задание не выполнено.

После чего был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента обеих групп.

По результатам контрольной диагностики можно сделать вывод о том, что после реализации программы внеурочной деятельности по русскому языку, направленной на развитие речи младших школьников, у детей экспериментальной группы наблюдаются

значительные изменения: повысилось на 10% число младших школьников с высоким уровнем развития речи, на 20% увеличилось число респондентов со средним уровнем развития речи, за счет снижения на 30% числа младших школьников с низким уровнем развития речи, а в контрольной группе произошли незначительные изменения.

Таким образом, можно утверждать о результативности формирующего этапа. Интенсивность сдвига в сторону повышения уровня развития речи снижает интенсивность сдвига в сторону его ухудшения. Можно также отметить, что, несмотря на уравновешенность обеих групп по уровню развития речи, программа внеурочной деятельности учащихся по русскому языку позволяет успешно повысить уровень речевого развития младших школьников.

Литература

1. *Арушанова, А. Г., Юртайкина, Т. М.* Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников // Проблема речевого развития дошкольников и младших школьников. – Москва 2010.-188с.

2. *Бородич, А.М.* Методика развития речи детей: учебник / А.М. Бородич. – Москва: Просвещение, 1981.-255с.

3. *Новоторцева, Н.В.* Развитие речи детей: учебное пособие / Н.В. Новоторцева. - Ярославль: ТОО «Гринго», 2010. - 240с.

4. *Рождественская, В.И.* Воспитание правильной речи у детей: учебник / В.И. Рождественская, Е.И. Радина – Москва: Просвещение, 2007. -432с.

5. *Фотекова, Т.А*. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. - Москва: Айрис-пресс, 2006. - 96 с.

Чуркина А.С.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Обучение детей старшего дошкольного возраста аппликации

Аннотация. Данная статья указывает на современную проблему низкого уровня сформированности умений детей старшего дошкольного возраста осуществлять аппликацию. Автор предлагает комплекс занятий, направленных на повышение уровня умений выполнять аппликацию.

Ключевые слова: аппликация, старшие дошкольники, комплекс занятий по аппликации.

Одной из задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» во ФГОС дошкольного образования является реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Аппликация (от латинского applicatio – накладывание) – это способ создания художественных изображений из различных форм, фигур, вырезанных из какого-либо материала и наклеенных или нашитых на соответствующий фон.

Процесс выполнения аппликации включает два этапа: вырезывание отдельных форм и прикрепление их к фону. Специфика занятий по аппликации дает широкие возможности для познания прекрасного, для развития у детей эмоционально-

эстетического отношения к действительности. Она способствует формированию и развитию многих личностных качеств личности, ее психических и эстетических возможностей.

Многие учёные обращают внимание на способность дошкольников в процессе включения в творческую деятельность по созданию аппликации выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи между отдельными явлениями и отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности, в процессе которой формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал. Отсюда вытекает необходимость занятий не только изобразительным искусством, но и специфичными видами изобразительного творчества, в том числе и аппликацией.

По проблеме обучения детей старшего дошкольного возраста аппликации на данный момент издано большое количество научных работ и методических рекомендаций, но педагогика как наука не находится в застывшем состоянии, опираясь на её законы, учёные и педагоги ищут новые пути совершенствования обучения дошкольников. Автором данной статьи было проведено исследование с целью выявить эффективность занятий в обучении детей старшего дошкольного возраста аппликации.

В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ, диагностика, педагогический эксперимент, обобщение и систематизация знаний по проблеме исследования.

По результатам теоретического анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, на основе их сравнения и обобщения, а так же экспериментально исследовательской деятельности, были сделаны выводы, которые легли в основу научной работы, впоследствии опубликованной на сайте АГГПУ имени В.М. Шукшина.

Анализ теоретической основы обучения детей старшего дошкольного возраста аппликации показал, что аппликация способствует художественно-эстетическому развитию детей на основе разнообразных приёмов работы и имеет большую предметно-материальную базу для создания творческих и проектных работ декоративно прикладной направленности.

Систематическое обучение детей старшего дошкольного возраста аппликации разнообразными способами и видами, используя различные материалы, создает основу для проявления творческого воображения ребёнка, расширяет кругозор и обогащает его эстетическое чувство.

Педагоги утверждают, что в процессе занятий аппликацией у дошкольников развиваются интеллектуальные способности, мышление, мелкая моторика рук, память, воображение, аппликация учит ребенка думать, анализировать, сравнивать и соизмерять, и проявлять интерес к разным способам выполнения композиции [3]. Дети учатся составлению сюжетных композиций, сложных конструкций. Основная деятельность детей заключается в создании плоскостных изделий.

Главной задачей воспитателя, на занятиях по аппликации, является умение заинтересовать детей, развивать у них творческий интерес, не навязывая при этом собственного мнения.

И.А. Лыкова рекомендует: «…в аппликации использовать разнообразные материалы: бумагу разного качества и свойства, ткань, природные материалы и вещества, бросовый материал. Использовать различные техники вырезания:

симметричные, ажурные, использовать разнообразные способы прикрепления деталей на фон для получения более объемной аппликации...» [2, с.176].

На сегодняшний момент занятия аппликацией приобретают наибольший интерес, т. к. включают в себя разнообразные техники и приемы, которые позволяют развивать творческое воображение у детей старшего дошкольного возраста.

С самой первой непрерывной деятельности необходимо приучить детей к организации рабочего места. Дети должны чётко понимать структуру их деятельности и знать, для чего используют раздаточные материалы в процессе работы. Воспитатель должен знать правила безопасной работы на занятии и обучить им детей; дать чёткое понятие для чего используется те или иные предметы. Для овладения умениями работы с аппликацией, детям старшего дошкольного возраста необходимо научиться четкому выделению частей предмета, определению их формы, установлению соотношений частей предметов по величине и пространственному расположению на плоскости бумажного листа, а также окраски.

Для эффективного и полноценного художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста и выявления уровня сформированности умений выполнять аппликацию, необходимо применять диагностику, которая позволяет определить начальный и итоговый уровень их развития, выявить проблемные стороны в этом процессе, оценить результативность педагогической деятельности.

В рамках экспериментального исследования на констатирующем этапе для диагностики у детей старшего дошкольного возраста уровня сформированности умений выполнять аппликацию мы выбрали диагностику Н.Е. Вераксы [1]. Диагностика проводилась в двух разных группах старшего дошкольного возраста, занимающихся по одинаковой образовательной программе. Ее результаты свидетельствовали о том, что в экспериментальной группе наблюдался более низкий показатель уровня сформированности умений выполнять аппликацию по сравнению с контрольной группой, что привело к необходимости проведения комплекса занятий по обучению аппликации. Нами был составлен комплекс занятий по аппликации для экспериментальной группы, направленный на формирование умений детей работать с деталями.

Занятия по аппликации позволили подробней познакомить старших дошкольников с различными цветами и оттенками бумаги и картона, продолжить формирование умения работать с геометрическими фигурами и инструментарием. От занятия к занятию прослеживалось, что воспитанники становятся всё более внимательными к подбору цвета, образа и формы работы в зависимости от темы занятия. Развивается их художественное и эстетическое чутьё.

По окончанию реализации комплекса занятий была проведена повторная диагностика старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп с целью выявления у них динамики сформированности умений выполнять аппликацию.

Результаты повторной диагностики показали, что комплекс занятий с использованием методов и приёмов создания аппликаций действительно помог повысить уровень умений старших дошкольников выполнять аппликацию, что подтвердило гипотезу нашего исследования. Показатели сформированности умений в экспериментальной группе повысились на высоком и среднем уровнях и понизились на уровнях ниже среднего и низком. При выполнении работы во время повторной диагностики было видно, что у детей экспериментальной группы, пребывавших ранее на низком уровне, более чётко начинают проявляться технические навыки вырезывания из бумаги, проявляется творчество и формируются навыки подбора цветовой гаммы работы.

Выявлено также, что в ходе занятий по аппликации у детей старшего дошкольного возраста сформировалась активная и самостоятельная позиция выполнения разных работ. Занятия стимулировали развитие у старших дошкольников новых знаний и умений в применении новых техник аппликации. Используя своё воображение, они проявляли интерес к разным способам выполнения заданий при создании новых проектов, получали удовольствие от достижения своих результатов, от открытия своих возможностей в творческой деятельности. Все это подтвердило цель нашего исследования.

Литература

1. *Веракса, Н.Е.* Программа «От рождения до школы» / под ред. Н. Е. Веракса, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой. – Москва: Просвещение, 2011. – 336 с.

2. *Лыкова, И.А.* Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Старшая группа / И.А. Лыкова. - Москва: КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2009. – 208 с.

3. *Лыкова, И.А.* Цветные ладошки. Парциальная программа художественно-эстетического развития детей 2-7 лет в изобразительной деятельности (формирование эстетического отношения к миру). / И. А. Лыкова. – 16-е изд., перераб. и доп. – Москва: Цветной мир, 2019. – 136 с.

Шарабарина Е.В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, Бийск, Россия)

Развитие любознательности младших школьников на основе фенологических наблюдений

Аннотация. В современных условиях от образования требуется развитие личности ученика, самостоятельности, его стремления к учебе посредством развития познавательного интереса. Любознательность как начальный этап развития познавательного интереса определяется одним из ведущих факторов успешности личности в различных сферах деятельности и обеспечивает человеку адаптацию к меняющимся условиям.

Ключевые слова: любознательность, фенология, фенологические наблюдения, фенологические явления, младшие школьники.

В содержании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования указывается, что ученик начальной школы должен обладать такими качествами как: любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; умеющий наблюдать и сравнивать [7]. В своей работе мы исследовали любознательность младших школьников.

Различные авторы по-разному трактуют сущность любознательности. Например, Н.Б. Шумакова проводит параллель между любознательностью и исследовательской активностью, рассматривая любознательность в качестве мощного источника познавательного и творческого развития, проявляющегося в постановке ребенком

бесконечных и разнообразных вопросов [8]. Исследователь подчеркивает, что пик любознательности приходится на младший школьный возраст.

А. К. Маркова утверждает, что любознательность – это самая начальная стадия развития интереса, в которой сочетаются познавательный и эмоциональный компоненты [3].

Одни ученые понимают любознательность как черту характера и изучают специфику ее развития в детских вопросах (Б.Г. Ананьев, Н.Б. Шумакова), другие как определенный уровень развития познавательной потребности (В.С. Ильин, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич), третьи как проявление умственной активности (Н.С. Лейтес, В.Ф. Сибирякова).

Большинство авторов сходятся во мнении, что любознательность – это базовый, имеющий природную основу компонент познавательной активности человека, а потому он должен сопровождать любую человеческую деятельность, связанную с познанием окружающего мира.

Организация фенологических наблюдений с детьми младшего школьного возраста при изучении курса «Окружающий мир» несет в себе большой развивающий потенциал – у детей формируются любознательность, особенно при наблюдении за сезонными изменениями в природе, как одном из самых доступных и информативных явлений [2].

С. И. Ожегов в толковом словаре трактует фенологию как раздел биологии, изучающий закономерность и периодичность явлений в жизни животных и растений в связи со сменой времен года [5]. Основная цель – это установить даты наступления сезонных явлений, выявить существенные признаки сезонов года.

В.К. Месяц определяет фенологическую работу как наблюдение за изменениями, происходящими с объектами неживой и живой природы в зависимости от погодных явлений, и фиксирование сроков их наступления [4]. В фенологии сезонная динамичность единых природных компонентов учитывается с применением фенологических наблюдений, т. е. даты наступления какого либо сезонного процесса в природе на конкретной территории.

Сезонные изменения в жизни растений и животных (распускание листьев, листопад, прилет и отлет птиц и т.п.) называют фенологическими явлениями.

В обязательном минимуме содержания начального образования рекомендуется проводить регулярные наблюдения за погодой и сезонными изменениями в природе. Но фенологические наблюдения не могут быть уложены в рамки урока. Они требуют свободного общения с природой во внеурочное время. Результаты таких наблюдений должны фиксироваться в специальных фенологических дневниках.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение развития любознательности детей младшего школьного возраста.

Экспериментальная работа по развитию любознательности младших школьников на основе фенологических наблюдений проводилась на базе МБОУ «Красноануйская ООШ» села Солонешного и МБОУ «Солонешенская СОШ» села Солонешного Алтайского края во 2-х классах по программе А.А. Плешакова «Окружающий мир» [6]. В исследовании принимали участие по 10 детей в экспериментальном и контрольном классах.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа.

На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня развития любознательности младших школьников.

На формирующем этапе была подобрана и реализована серия наблюдений, направленная на развитие любознательности младших школьников на основе фенологических наблюдений.

Любознательность формируется как осознанное желание обладать информацией об интересующем объекте. Она возникает как потребность в знаниях, а желание знать возникает тогда, когда человек не может осмыслить ту или иную ситуацию, не может рационально объяснить то или иное явление, когда у него возникают вопросы, на которые он не может самостоятельно ответить. Любознательность выступает как мотив деятельности и как свойство личности и проявляется как целенаправленное стремление к получению нового знания в какой-либо области.

Следовательно, диагностика любознательности может проводиться с помощью методик, направленных на диагностику познавательного интереса, познавательной активности, креативности, учебной мотивации или мотивационной готовности к обучению.

Для выявления уровня развития любознательности младших школьников была использована диагностическая методика Э. А. Барановой «Опиши картинку» [1]. При проведении данной диагностики использовались три картинки и создавалась познавательная ситуация.

Детям предложили сюжетные картинки с изображением животных в типично человеческих ситуациях: «Волк, лиса и овца зимой», «Обезьянка за партой» и «Обезьянка-портной». Исследование проводили во второй половине дня, индивидуально с каждым ребенком, участвующим в эксперименте. Каждому ребенку показывали по очереди картинки и просили задать как можно больше вопросов к ним, побуждая после каждого вопроса словами: «А что еще? О чем еще можно спросить?» Во время работы подсчитывалось количество и сложность вопросов, которые ребенок задает по картинке.

Уровень (высокий, средний и низкий) выполнения задания определялся типом заданных вопросов и их количеством.

В ходе анализа результатов констатирующего этапа эксперимента оказалось, что показатели уровня развития любознательности младших школьников в экспериментальном классе оказались следующими: высокий – 20%, средний – 60%, низкий – 20%, а в контрольном классе: высокий – 20%, средний – 50%, низкий – 30%.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что в экспериментальном и контрольном классах преобладает средний уровень развития любознательности младших школьников. Эти результаты очень важны, так как они свидетельствуют о необходимости проведения специально организованной деятельности, направленной на повышение уровня развития любознательности младших школьников. Данный вывод является основанием для проведения формирующего эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента были реализованы серии фенологических экскурсий на пришкольном участке. Данную серию начали проводить с февраля. Тема первой экскурсии - «Изучаем зимний сад», в ходе которой учащиеся наблюдали за изменениями в природе зимой, определяли состояние погоды (цвет неба, количество осадков, температуру воздуха, направление ветра), также обращали внимание на обитателей сада. Свои результаты учащиеся записывали в дневник наблюдений и с радостью делились результатами друг с другом.

В марте проводилась экскурсия по теме «Весеннее пробуждение природы». Учащиеся изучали состояние природных объектов и явлений, происходящих в природе в весенний период. На экскурсии дети также наблюдали за состоянием природы, сравнивали свои наблюдения с наблюдениями зимней экскурсии, отмечали весенние

наблюдения в дневнике, а также обсуждали народные приметы, по которым можно было предсказать погоду. В мае планируется проведение еще одной экскурсии по фенологическим наблюдениям.

Таким образом, важно создать для учащихся такие условия, которые способствовали бы развитию любознательности. Организованные фенологические наблюдения будут способствовать достижению ребенком радости познания, закреплению положительных результатов, вырабатывающих стойкий динамический стереотип любознательности, которая постепенно будет формироваться в личностное качество.

Литература

1. *Баранова, Э.А.* Диагностика познавательного интереса младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 128 с.

2. *Горбачева, Т.Н.* К постановке проблемы по развитию познавательного интереса старших дошкольников к природе посредством наблюдений за сезонными явлениями /Т.Н. Горбачева, Г.С. Петрищева [Электронный вариант] // Материалы V Международной науч.-практ. конф. «Педагогика и психология: перспективы развития», 2018.

3. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 2013. – 96 с.

4. *Месяц, В.К.* Сельскохозяйственный энциклопедический словарь / В.К. Месяц. – Москва: Советская энциклопедия. 1989. – 655 с.

5. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва: Оникс, 2008. – 976 с.

6. *Поглазова, О.Т.* Окружающий мир. Программа. 1–4 классы УМК «Гармония» / О.Т. Поглазова. – Санкт-Петербург: Ассоциация XXI век, 2012. – 836 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 13.31.2015 г. №1576. – М.: Перспектива, 2015. – 45 с. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 09.04.2022).

8. *Шумакова, Н.Б.* Диалог и развитие творческой активности у детей. Развитие творческой активности дошкольников / Н.Б. Шумакова – Москва: Педагогика, 2001. – 35 с.

Шевченко Н. Г.
(старший воспитатель, МБОУ «Гимназия 1» (корпус 2), Бийск, Россия)
Копытова О. В.
(воспитатель, МБОУ «Гимназия 1» (корпус 2), Бийск, Россия)

Театрализованная деятельность как средство развития речи у детей среднего дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлена система работы воспитателя по созданию условий для развития речи детей через участие в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, развитие речи, средний дошкольный возраст, постановки, спектакль.

Развитие речи является главной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено его социальной значимостью и немаловажной ролью в формировании личности ребенка. Именно в связной речи реализуется основная задача коммуникативной функция языка и речи.

Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к тем или иным персонажам, активизирует словарь, связную речь, мышление, способствует нравственно-эстетическому воспитанию ребенка.

Театрализованная деятельность способствует развитию речи детей. Она позволяет решать многие педагогические задачи, решающие в формирования выразительности речи ребёнка, интеллектуального развития и художественно-эстетического воспитания. Она неиссякаемый источник развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий. В результате участия в театрализованных постановках ребёнок познаёт мир, учится выражать своё отношение к добру и злу; испытывает радость, связанную с преодолением трудностей в общении, неуверенности в себе.

Театрализованная деятельность оказывает положительное влияние на развитие речи дошкольника в силу двух причин: в театрализованной деятельности используются образы художественного слова; естественная ситуация речевого общения активизирует словарь, совершенствует связную речь и грамматический строй речи.

Новая роль, особенно звуковой диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У детей улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, они стараются активно пользоваться словарем, который в свою очередь пополняется.

В создании игрового образа особенно значимо роль слова. Оно помогает ребенку выразить свои эмоции, мысли и чувства, понять переживания героев, согласовывать с другими персонажами свои действия.

К сожалению, в современном мире, всё чаще живое общение детям заменяет компьютер и телевидение, и эта тенденция постоянно растёт. Вследствие этого, увеличивается количество детей с несформированной речью.

В последнее время, принимая воспитанников в группу и начиная с ними общаться, мы, воспитатели, отмечаем нарушения в речевом развитии у многих ребят. Это и звукопроизношение, и задержки речевого развития, частые трудности в общении со сверстниками. Можно отметить бедность словарного запаса, отсутствие интонационной выразительности.

В связи с этим, я решила поискать пути решения этих проблем, посредством привлечения детей к театрализованной деятельности. Я стала использовать театрализованную деятельность в различных режимных моментах, в сюжетно-ролевых играх, в ходе наблюдений за окружающим, в занятиях и в свободной деятельности. Развивать интерес к театрализованной деятельности и творческой способности у воспитанников я начинала с самого раннего возраста, еще во второй младшей группе. Мы читали небольшие сказки, повторяли последовательность сказок с помощью мнемотаблиц, проигрывали действия героев с помощью деревянного и резинового театра, заучивали песенки героев сказки. Конечно, подготовка к первой театрализованной постановке заняла очень много времени, но зато дети 3-4 лет уже могли разыгрывать несложные сценки, музыкальные номера. Дети получали огромное удовольствие от участия в таких мероприятиях. Я заметила, что, в процессе творческой деятельности, преодолевалась боязнь детей ошибиться, сделать «не так, как надо», что имело большое значение для развития смелости, свободы, детского восприятия и мышления, и конечно развития речевого аппарата.

Начиная со средней группы, чаще всего, я организовывала театрализованную деятельность в вечерние часы. Подготовка к постановке занимала время, но мы проводили его с пользой. Вместе с детьми мы продумывали костюмы героев, изготавливали декорации. Детям очень нравилось, например, рисовать солнышко, дерево или травку на большом куске обоев. Они чувствовали себя настоящими художниками-декораторами, все обязательно включались в работу, старались нарисовать лучше. Особую роль я отводила обсуждению сценария и выбору героев. Дети сначала не совсем понимали, какими качествами должен обладать герой, просто хотели все поучаствовать, не важно какую роль выполнять. После подготовительной работы, дети стали обращать внимание на то, что ту или иную роль сыграть могут не все, стали выделять те, качества, которые необходимы. Например, Алисе особо удается изобразить хитрую лису, а Глебу – толстого неуклюжего медведя.

Элементы театрализованных игр я включала и в непосредственно–образовательную деятельность, особенно эффективным такой приём включения является на занятиях по развитию речи и ознакомлению детей с художественной литературой, также в процессе познания окружающего мира. Например, особенно запомнилось детям знакомство с овощами и фруктами, где мы разыгрывали сказку-инсценировку «Спор овощей».

Очень нравились детям диалогические стихи. Говоря от имени персонажа, дети легче раскрепощались, общались с другими героями. На занятиях по речевому развитию я часто использовала стихотворные сказки. Например, после чтения сказки Чуковского «Телефон» предложила детям позвонить по телефону и разговаривать от имени крокодила, медведя, носорога и т.д. После знакомства со сказкой «Три поросёнка», я выбрала трёх братьев - поросят и они весело исполнили их песенку. Использование такого приёма очень нравится всем детям моей группы, они с удовольствием принимали участие в таких играх.

Ребята очень полюбили театрализованную деятельность. Часто стали организовывать театрализованные игры самостоятельно. Становясь участником театрализованных игр-постановок, дети стали проявлять индивидуальные особенности, что способствовало формированию их внутреннего мира. Так формировалась личность ребенка, реализовывалась их потенциальные возможности и первые творческие проявления. В театрально-игровой деятельности постепенно происходило интенсивное развитие познавательных процессов, эмоционально-личностной сферы.

Своеобразным итогом работы за год стало создание спектакля с детьми для детей других возрастных групп. В качестве материала для сценического воплощения мы выбрали русские народные сказки и сделали попурри из них. Использовались только уже хорошо знакомые детям сказки: «Репка», «Колобок», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Курочка Ряба». Распределяя роли в драматизации, я учитывала речевые возможности ребенка. Все дети приняли участие в спектакле. Кому-то была дана роль главного героя, кто-то исполнял роль без слов, кто-то исполнил небольшую эпизодическую роль. Ведь важно дать ребенку выступить наравне с другими хотя бы с самой маленькой ролью, чтобы дать ему возможность, перевоплотиться, отвлечься от речевого дефекта или продемонстрировать правильную речь. Я считаю, что совсем не важно, какую роль исполнял ребенок, важно, что он создал образ, учился преодолевать речевые трудности и участвовал в общем деле. Затем мы изготовили декорации к сказкам, выучили слова, долго репетировали. В условиях антиковидных ограничений мы не смогли выступить вживую перед воспитанниками других групп, но мы не отчаялись и записали наш спектакль на видео. Затем это видео посмотрели дети, им

очень понравилось, воспитатели отметили, что у многих детей появилось желание тоже поучаствовать в спектаклях.

В ходе проведенной работы можно отметить, что у воспитанников средней группы улучшились навыки речевого общения. Ребята стали более раскрепощёнными в общении друг с другом, со взрослыми, активны во время бесед, любят рассуждать о разных явлениях. Научились составлять небольшие описательные рассказы по картинам и из личного опыта. У некоторых появились улучшения в звукопроизношении. И самое главное, пополнился словарный запас, а речь детей стала более эмоциональная и выразительная. Помимо этого, участие в постановках и театрализованных играх доставляет радость детям, вызывает интерес, увлекает, создает психологический комфорт. Таким образом, театрализованная деятельность оказывает позитивное влияние на развитие речи детей, поэтому мы решили продолжать работу в старшей группе.

Литература

1. *Артемова, Л.В.* Театрализованные игры для дошкольников: Кн. для воспитателя детского сада. – Москва, «КНОРУС», 2003.

2. *Маханева, М.Д.* Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – Москва, ТЦ «Сфера», 2001.

Шепеленко Л.Г.
(воспитатель, МБОУ «СОШ № 34», Бийск, Россия)

Формирование экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста через проектную деятельность

Аннотация. В статье раскрывается система работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста основ экономических знаний. На примере проектной деятельности раскрыт процесс обучения воспитанников основам экономической грамотности в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: экономическая грамотность, развитие разумных потребностей, решение ситуаций экономических отношений.

В современный период в России возникла реальная потребность изменить формы и методы работы с детьми в дошкольном учреждении. Согласно распоряжению Правительства РФ от 25.09.2017 «Об утверждении стратегии, повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы», в разделе «Образовательное направление» с целью формирования компетенций в сфере финансовой грамотности, экономического образования и воспитания, указана необходимость начинать работу в данном направлении с дошкольного возраста. Дети быстрее впитывают атмосферу новой реальности, лучше адаптируются к ней. В современном мире ребенок узнаёт, что такое «моё», «твоё», «наше», «обмен», «деньги», «цена». Необходимо ещё в детстве дать детям представление об экономике и её закономерностях, способствовать развитию самостоятельности детей. Обучение экономической культуре – это формирование нравственных понятий: честность, обязательность, умение подчинять свои желания возможностям, законопослушность, взаимопомощь, обучение умению зарабатывать деньги. Встал вопрос, как и что, рассказать дошкольнику о его экономических правах. Решили, что формирование

экономического сознания дошкольника лучше всего осуществить через проектную деятельность. В связи с этим поставили перед собой следующие цель и задачи:

Цель: создать условия для формирования экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста через проектную деятельность.

Задачи:

– Изучить психолого-педагогическую литературу по данной теме.
– Сформировать у детей первичные экономические понятия.
– Способствовать развитию понимания мира вещей как результата труда людей.
– Воспитывать уважение к труду людей и умению честно зарабатывать деньги.

В ходе группового долгосрочного проекта «Экономика – во благо», заложили основы экономического образа мышления у ребёнка – дошкольника. Сформировали основы экономической культуры у детей-дошкольников. Развили умение творчески подходить к решению ситуаций экономических отношений посредством игровых действий, проблемных ситуаций; бесед, обсуждений, дискуссий, просмотров презентаций, мультфильмов; чтения художественной литературы, сюжетно-ролевых игр, экскурсий, «познавательных виртуальных маршрутов», просмотров видеофильмов Тётушки Совы, интерактивных игр. Изготовили «валютные» карты мира для сюжетно – ролевой игры «Супермаркет», проведения благотворительной ярмарки

Проектную деятельность начали с детьми старшего дошкольного возраста с игровых ситуаций, разыгрывая простые сценки из жизни детей. Например: в игре «Хочу и надо», сначала познакомили детей с многообразием их потребностей. Научили определять разницу между «хочу» и «надо». Использовали карточки, на которых изображены дом, одежда, продукты питания, вода, кошка, собака, велосипед, сладости, мороженое, автомобиль, кукла, компьютер, телевизор, цветы. Дети определяли, к какому понятию - «хочу» или «надо»,- относятся изображенные на карточке предметы, и приклеивали картинку на соответствующее панно. На дидактическом материале «Что такое хорошо и что такое плохо» выясняли с детьми поведение детей в магазине при покупке. Обобщили знания детей о хороших и плохих поступках, при посещении магазина. Повторили и закрепили с детьми формы вежливых обращений с людьми, направленных на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей, умение оценивать положительные и отрицательные поступки. С этой же целью, успешно используем в образовательном процессе игровые ситуации - упражнения «Поход в магазин», где ребёнок активно действует.

Реализуя проект, использовали игровые обучающие ситуации, Например: в игре – ассоциации «Кому что нужно для труда», способствуя пониманию взаимосвязи понятий «труд-продукт-деньги» и «стоимость продукта в зависимости от его качества», т. е. развитие разумных потребностей, дети раскладывали карточки в соответствии с профессией человека. Карточки использовались с изображением людей разных профессий: повар, портной, художник, учитель, столяр, врач; орудий труда (швейная машина, указка, станок, шприц, краски, кастрюля). Дети определяли для каких профессий эти предметы нужны и что было необходимо для их изготовления. Определяли и то, что за добычу материала и для изготовления необходимого орудия труда необходимо платить.

В подготовительной группе в ситуациях-проблемах каждый ребёнок находится в активной действующей позиции. Например: в сюжетно-ролевой игре: «Семья» - знакомили с трудом взрослых, т.к. это целая экономическая наука, составление семейного бюджета. В игре дети учились оперировать деньгами, соотносить доход с ценой на товар, узнали, что деньги служат средством обмена товарами между людьми. Дети получали начальные сведения об экономике своего города; о профессиях,

связанных с экономикой и бизнесом; учились уважать людей, которые трудятся и честно зарабатывают свои деньги. В игре дети познакомились с местом, где деньги дают в долг, хранят и выплачивают (банк); местом покупки, где можно торговаться (рынок); деньгами, которые люди получают за свой труд (зарплата, пенсия), местом, где продают товар по строго установленным ценам (магазин). Узнали, почему нельзя торговаться в магазине, как на рынке (на рынке цены свободные); что такое бартер (обмен товара один на другой); что любой предмет, который можно купить или продать (товар).

- Игра – путешествие: «Наш город промышленный центр», способствующая, расширению знаний о промышленности города, всей продукции, которую изготавливают в городе – наукограде Бийске. В сюжетно – ролевой игре «Менеджер», дали знания о том, что есть такие люди - начальник бюро, который следит за порядком и слаженной работой всех составляющих конструкторского бюро. Проектировщики – предлагают новые изделия. Конструктора – по заданию проектировщиков разрабатывают чертежи. Технологи – описывают этапы работы по чертежам. Дизайнеры – разрабатывают внешний вид изделия, упаковку, значки. Экономисты – рассчитывают, сколько нужно материала, для изготовления изделий. Менеджеры – заказывают материал для изготовления изделий. Рабочие изготавливают изделия, согласно рисунка. Ремонтные работники – производят ремонт оборудования. Испытатели - проводят испытания готовой продукции. Водители – осуществляют поставку материала и отправку готовой продукции, которые считают, какие предметы нужны для изготовления другого товара. В ходе игры менеджер считает, какая сумма потрачена на изготовление продукта и за сколько нужно продать, что остались деньги на зарплату рабочим. На виртуальной экскурсии в магазин – учили делать покупки, расплачиваться деньгами (на ценниках уже выставлена цена, которая затрачена при изготовлении товара). В игре «Фабрика», познакомили с тем, что вещи нужно продавать так, чтоб хватило на то, чтоб отдать деньги заводам и фабрикам и оставить денег на зарплату.

Реализуя проект «Экономика – во благо» использовали в работе с детьми ситуации-оценки, предполагающие анализ и обоснование принятого решения, его оценку со стороны самих детей. В этом случае игровая проблема уже решена, но от взрослого требуется помочь ребёнку проанализировать и обосновать принятое решение, оценить его. В общение включали различные формы: это разговор воспитателя с детьми, игра-путешествие, игра-беседа игра- драматизация, игра-импровизация. Например, в сюжетно – ролевой игре «Фабрика игрушек» - знакомили с трудовым процессом, директора фабрики, художника-дизайнера, закройщика, швеи, оформителем игрушек, контролером качества, рабочими, которые шьют, делают игрушки. В игре стремились, чтобы дети умели ценить и беречь игрушку, как результат человеческого труда, прививать бережное отношение к труду взрослых.

- Игровая ситуация «Сберегательный банк» - раскрывали смысл вложения денег в сбербанк. Игра помогла объяснить ребенку, что сначала зарабатывают, а потом тратят. Определиться с небольшой семейной покупкой, на которую все будут ежедневно откладывать мелочь. Назначали ребёнка банкиром, который следит за поступлениями и ведет подсчет средств. Как и банк, ребенок получал процент от суммы (5%).

В игре - занятии «Путешествие денежки» - раскрыли представление о разнообразии денежных знаков. В игре – занятии «Семейный бюджет» - уточняли и давали представление детям о ведении семейного хозяйства. Сюжетно – ролевая игра «Банк» - расширила представления о банке и его операциях.

Деятельностный подход помог нам успешно реализовать на практике «золотое правило» дошкольной педагогики: «Мы должны так обучать детей, чтобы они об этом даже не догадывались». Нам удалось сформировать у детей первичные экономические понятия; развить понимание мира вещей как результата труда людей. Воспитать уважение к труду людей и умению честно зарабатывать деньги. В ходе работы над проектом «Экономика – во благо» у детей возникло желание осуществить и защитить индивидуальные детские проекты: 1. «Учусь экономить», чтоб узнать, понять, что такое экономика. С чего надо начинать учиться экономить. Что такое экономить. 2. «Что такое деньги?», чтоб узнать, что такое деньги, что такое дорого и дешево, и что можно купить сейчас, а иногда подождать немножко. Почему нужны деньги и откуда они берутся? Как научиться правильно распоряжаться ими, понимать их «цену».

Литература

1. *Дыбина, О.В., Сидякина Е.А.* Мир экономики глазами ребенка: Методический материал. / О.В. Дыбина. - Тольятти, 2000. - 70с.

2. *Иванова, Н.Г.* Экономическое воспитание дошкольников. / Н.Г. Иванова. – Москва, 2008

3. *Калмыковская, М.* Как знакомить детей с денежными знаками. / М. Калмыковская. // Обруч,1999. - №1. - С. 24-26.

4. *Курак, Е.А.* Экономическое воспитание дошкольников: примерная программа, перспективное планирование, конспекты занятий. / Под ред. Е.А. Курака. - Москва: ТЦ Сфера, 2002. - С.58.

Щербак Н. И.
(воспитатель, МБОУ «Гимназия 1», корпус 2, Бийск, Россия)

Дыхательная гимнастика как основной вид здоровьесберегающих технологий для детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлен практический опыт педагога по применению дыхательной гимнастики детей дошкольного возраста. Анализируется эффективность применения гимнастики, направленной на укрепление физического здоровья детей.

Ключевые слова: дошкольник, здоровьесберегающие технологии, дыхание, дыхательная гимнастика.

В современных условиях проблема сохранения здоровья детей приобретает глобальный характер. Особенно остро она стоит в условиях распространения новой коронавирусной инфекции. Исследования, проведенные специалистами Российской академии образования, показывают, что считать абсолютно здоровым можно только от 10% до 17% детей. Приоритетность оздоровительного направления в процессе физического воспитания дошкольников обусловлена высокой заболеваемостью детей.

В связи с этим первоочередным становится соблюдение требований Роспотребнадзора: санитарно-эпидемиологических требований в ДОУ (ежедневный осмотр детей, термометрия, обработка рук детей, родителей при входе в детское учреждение и группу, маски, обработка дезинфицирующими средствами всех поверхностей в группе, столов, игрушек, проветривание, обеззараживание воздуха, создание условий правил личной гигиены).

В нашем ДОУ большое внимание уделяется сохранению здоровья наших воспитанников посредством здоровьесберегающих технологий, без которых немыслим педагогический процесс. Особенно сейчас в наше непростое время, время в условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 подавляющее большинство детей имеют заболевания связанные с отклонениями дыхательной системы.

Одним из важнейших элементов восстановления здоровья дошкольников является обучение правильному дыханию. Основная задача педагога научить детей правильно дышать при ходьбе и беге, а особенно на свежем воздухе, что благотворно сказывается на здоровье детей и способствует восстановлению здоровья ребенка после перенесенных инфекционных заболеваний. Многие авторы выделяют дыхательную гимнастику как эффективный метод профилактики простудных заболеваний, способствующий укреплению организма дошкольника, развития его дыхательной мускулатуры. Дыхательная гимнастика это эффективное снижение заболеваемости для ослабленных детей, она является залогом оздоровления. Правильное дыхание стимулирует работу сердечно-сосудистой и нервной системы, головного мозга, способствует управлению детьми своим поведением, что так необходимо в индивидуальной работе с детьми.

В своей педагогической деятельности я заметила, что те дети, которые часто болеют ОРВИ, ОРЗ не умеют правильно дышать, особенно во время прогулок. Поэтому я решила обратиться к возможностям дыхательной гимнастики с целью научить детей правильно дышать.

Прежде чем научить ребенка правильно выполнять упражнения по дыхательной гимнастике, я сама должна была усвоить дыхательные упражнения, познакомить с ними родителей. Мною были изучены некоторые методики, рекомендации, такие работы как работы А.С. Стрельниковой и А.Н. Стрельниковой, дыхательная гимнастика К.П. Бутейко, Т.В. Нестерюк «Гимнастика маленьких волшебников», Л.И. Латохиной «Хатха-йога для детей». Только после того, как я сама научилась правильно дышать, овладела методиками обучения правильному дыханию, я перешла к занятиям с детьми.

Предварительно проконсультировалась с медицинским работником в нашем учреждении и с родителями. Необходимо было исключить наличие противопоказаний к занятиям по обучению правильному дыханию.

Противопоказаниями к дыхательной гимнастике являются:

1. Порок сердца – (больной орган может не выдержать нагрузки).
2. Воспаление заболеваний легких в острой форме.
3. Вирусные респираторные инфекции в острой форме.

При подготовке к занятиям с детьми мною были учтены все требования для проведения упражнений:

- Упражнения проводятся в хорошо проветриваем помещении.
- Обязательно на фоне положительных эмоций, что несет сам по себе оздоровительный эффект.
- Сосредоточённость и концентрация выполнения упражнений.
- Темп медленный, что позволяет обогатить организм кислородом.
- Вдох всегда носом.
- Выдох длиннее вдоха (1,5-2 раза).
- Дыхание начинается с энергичного выдоха.
- Дыхательные упражнения проводятся 2-3 раза в день.

Дыхательные упражнения состоят из нескольких этапов:

- Принять и зафиксировать позу.
- Расслабиться.
- Сосредоточится.
- Сделать выдох.
- Выполнение упражнений.
- Сменить позу.
- Отдохнуть после упражнений.

Для проведения упражнений мною были изготовлены тренажеры для дыхания, чтобы привлечь интерес детей: ватные шарики, ленточки, вырезанные из бумаги; фигурки, которые дети кладут на ладонь и отрабатывают выдох; разнообразные бабочки, пчелки, ракеты, которые при выдохе взлетают на разные расстояния; волшебные картинки, спрятанные за лентами; деревянные дорожки из пластиковых ложек; цветные перышки на киндер-сюрпризах и другие интересные для ребенка предметы. Все эти тренажеры безопасны и доступны в изготовлении, они яркие и необычные, поэтому привлекали детей к самостоятельной деятельности.

Далее была организована работа с детьми. Все занятия построены были в игровой форме. Перед началом занятий детям была дана установка, что они научатся правильно выполнять дыхательные упражнения, и, играя, они помогут своему организму окрепнуть, быть здоровыми, насытят свой мозг и легкие кислородом. В результате игровых занятий у большинства детей сформировалась стойкая мотивация на здоровый образ жизни. Когда дети овладели большинством приемов правильного дыхания, мы стали включать их в занятия, физминутки, прогулки.

Среди форм работы с родителями, мной были проведены онлайн-консультации для знакомства родителей с дыхательной гимнастикой, видео мастер-класса, применены брошюры, папки передвижки с рекомендацией и иллюстрациями дыхательной гимнастики, где родителями были одобрены и поддержаны работа с детьми.

В результате проведенной работы у детей, выполнявших комплексы дыхательной гимнастики, частота возникновения ОРВИ, ОРЗ снизилась. Отмечено существенное улучшение физических качеств ребенка.

Таким образом, систематическое использование дыхательной гимнастики как средство оздоровления создаёт возможность уменьшения уровня заболеваний дыхательной системы, способствует укреплению физического здоровья ребенка, способствует эффективному речевому развитию, подготавливает дошкольника к дальнейшему обучению в школе.

Литература

1. *Белякова, М.В.* «Дыхательная гимнастика как здоровьесберегающая технология для детей дошкольного возраста» / М.В. Белякова. //https:\\www/maam/ru\detskijsad\master-klas-dyhatelnaja-gimnastikakak-zdorovesberegayuschaja-tehnologija-dlja-detei-doshkolnogo-vozrasta.html

2. *Валяева, Е.И.* Дыхательная гимнастика, как средство профилактики и восстановления после заболевания COVID-19 / Е.И. Валяева, А.А. Гладышева, В.В. Вижухова // Международный студенческий научный вестник. – 2021. - № 2.

3. *Раскова, Г.В.* «Дыхательные упражнения одно из средств оздоровления детей дошкольников» / Г.В. Раскова, Т.А. Власова, О.В. Анохина. – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 125-127.

Об издателе

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в пространстве образования

Материалы III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы образования, молодых ученых, студентов и обучающихся
(Бийск, 28 апреля 2022 г.)

электронное издание

Технический редактор: Папина Марина Владимировна

ISBN 978-5-85127-970-6

Дата подписания к использованию: 23.05.2022
Объем издания: 3,6 Мб
1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.
Тел.: (3854)41-64-38