

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В СИСТЕМЕ
ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы
Всероссийской научно-практической конференции*

(22 мая 2018 г.)



Орск 2018

УДК 372
ББК 74.1
П78

Печатается по решению редакционно-издательского
совета Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) ОГУ

Редакционная коллегия:

*Диль-Илларионова Т. В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
(ответственный редактор);*

Минибаева Э. Р., кандидат педагогических наук, доцент;

Сизганова Е. Ю., кандидат педагогических наук, доцент

*(кафедра дошкольного и начального образования
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ)*

П78 Проблемы и перспективы в системе дошкольного и начального образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2018 г.) / отв. ред. Т. В. Диль-Илларионова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018. – 215 с. – ISBN 978-5-8424-0903-7.

ISBN 978-5-8424-0903-7

© Коллектив авторов, 2018
© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018
© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2018

Содержание

Авдони́на С. А. Проблема изучения особенностей развития речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием	6
Алексеева Е. В. Формирование читательской грамотности младших школьников	10
Альимова К. А. Использование интернет-ресурсов в процессе ознакомления младших школьников с окружающим миром	13
Анохина Е. Ю. Развитие эстетических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности	17
Антоненко А. Д. Педагогические условия развития творческой активности обучающегося на уроках эстетического цикла в начальной школе	22
Базарбаева А. А. Особенности сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста	25
Бандурина О. М. Роль интегрированного курса «Математика и конструирование» при обучении математике в начальной школе	29
Бережная Е. В. Лэпбук как современное средство обучения детей дошкольного возраста	33
Верещагина О. П. Методическая деятельность воспитателя ДОО как условие совершенствования профессиональной компетенции	37
Вилкова Л. И. Развитие творческой активности дошкольников в театрализованной деятельности	40
Горошко В. О. Нестандартные задания на уроках русского языка в начальной школе	42
Диль-Илларионова Т. В. Диагностика кадрового потенциала дошкольного образовательного учреждения в условиях стандартизации	49
Долгова И. Ю. Роль экскурсий в природу в формировании основ экологической культуры младшего школьника	53
Дроздова И. А. Обогащение словарного запаса третьеклассников	56
Емец Л. С. Календарная фольклорная поэзия в системе литературного образования младшего школьника	60
Ефремова А. В. Дидактическая игра как средство развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста	67
Жигленкова Т. А. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности	71
Захарова А. А. Занимательные игры по математике для активизации познавательной деятельности первоклассников	76
Иванова Е. Р. Особенности постановки нравственных проблем при анализе художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе	79
Искужинова А. А. Формирование учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста	82
Керейтова А. М. Воспитание культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста	86

Клыбанская Т. Г. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста	89
Котрухова В. А. Наглядные средства обучения в развитии познавательной мотивации учащихся на уроках окружающего мира	92
Кудряшова И. В. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций учащихся начальной школы	95
Кулакова Л. Г. Эвристическое обучение как средство формирования познавательного интереса младших школьников	99
Лукьянова О. Н. Приемы развития творческих способностей учащихся начальной школы на уроках литературного чтения	103
Максакова Н. А., Таран Е. В. Бумажная пластика как средство познавательного развития детей старшего дошкольного возраста	108
Мельникова Е. Г. Организация проектной деятельности на уроках окружающего мира в начальных классах	112
Минибаева Э. Р. Дидактическая игра как средство развития представлений о числе у детей дошкольного возраста	116
Минярова В. А. Концептуальные проблемы диагностики и развития высокоодаренных и талантливых детей	121
Оськина И. Н. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды, направленной на формирование интереса к чтению у детей с ограниченными возможностями здоровья	124
Павлова С. Г. Синтетическое применение ТРИЗ и русского фольклора на занятиях по музыке как эффективный инструмент современного инновационного дошкольного и начального образования в соответствии с ФГОС ..	127
Панкова О. В. Проблемы преемственности дошкольного и начального образования	131
Пантелейкина С. С. Развитие связной описательной речи у детей среднего дошкольного возраста	135
Плаксына Н. В. Развитие творческого мышления старших дошкольников на занятиях изобразительной деятельности	138
Полудницына В. С. Методика приобщения детей старшего дошкольного возраста к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельности	141
Попова А. Х. Готовность педагога к обучению детей особого риска	146
Савченко Е. Ю. Устное народное творчество в развитии речи детей	149
Саканян А. Ю. Специфика социализации личности ребенка под воздействием межэтнического семейного социума	151
Самойлова Н. А. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста	154
Сидорова М. И. Педагогические технологии инклюзивного образования для детей дошкольного возраста	158
Сизганова Е. Ю. Содержание понятий исследовательской и проектной деятельности младших школьников	162

Скворцова В. С. Общение как средство нравственного воспитания младших школьников	165
Скоморохова С. В. Лингвистическая задача как средство методической направленности обучения русскому языку	168
Стрижак А. А. К вопросу об особенностях ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста	172
Стыценоква С. А. Жанр басни и особенности методики работы с ним при подготовке дошкольников к творческому конкурсу «Художественное слово» ...	177
Тамаева А. А. Нарушение письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией	180
Тамаева Е. Г. Реализация персонифицированной программы повышения квалификации педагогических работников МДОАУ «Детский сад № 31 г. Орска» ...	183
Темирханова Г. А. Дидактическая игра как средство развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста	187
Фалахутдинова А. М. Приемы формирования орфографической зоркости учащихся начальной школы	192
Цветнова О. В. Игровая деятельность в развитии детей дошкольного возраста	195
Черненко О. В. Использование инновационного материала (лэпбука) в познавательном развитии дошкольников	198
Шафета А. Г. Работа над характеристикой литературного персонажа при изучении драматического произведения в начальной школе	202
Шахова Е. А. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста	205
Шепилова Т. А. Использование опорных сигналов на уроках окружающего мира	209
Шубина К. В. Роль экологических праздников и акций в воспитании положительного отношения к природе у детей дошкольного возраста	213

С. А. Авдоница

МДОАУ «Детский сад № 38 «Солнышко» комбинированного вида г. Орска», г. Орск

Проблема изучения особенностей развития речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием

Дар речи и языковая способность даны человеку с рождения. С рождения ребёнок испытывает потребность в общении. Он в раннем детстве овладевает речью, которая совершенствуется на протяжении всей жизни. Человек учится владеть голосом, дыханием, интонациями. Сложнейшие механизмы речи в процессе взросления подчиняются самоконтролю и становятся целенаправленными.

В последнее время среди общего числа дошкольников возрастает категория детей с нарушениями речи. В логопедии выделяются 12 форм речевых нарушений: 9 – это нарушения устной речи на разных этапах её реализации и 3 формы – это нарушения письменной речи, выделяемые в зависимости от нарушенного процесса.

Увеличение количества дошкольников с нарушениями речи наблюдается и в городе Орске Оренбургской области. Это подтверждает статистика результатов обследования городской ПМПК.

Заикание является одной из форм нарушения устной речи. *Заикание* проявляется в нарушении темпа, ритма и плавности устной речи, которые возникают из-за различного рода прерывания, продлевания или повторения отдельных звуков и слогов, обусловленного судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Для реализации ООП ДО с детьми, имеющими речевые нарушения, в том числе заикающимися дошкольниками, нужно организовать правильное обследование, которое необходимо провести на начало учебного года. Сведения об индивидуальных особенностях развития речи и моторики дошкольника с речевым нарушением, в том числе заиканием, дают возможность правильно оценить состояние ребёнка, а затем спланировать образовательную работу.

В дошкольном образовании с заикающимися дошкольниками для организации образовательного процесса предлагается ряд методик, которые отличаются друг от друга разным подходом к выбору речевой деятельности и речевых ситуаций, а также использованием разных вспомогательных средств или приемов. Одной из главных задач является овладение дошкольниками навыками общения с целью устранения трудностей коммуникативного процесса [2, 4].

Среди множества представленных методических разработок по обследованию особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами был взят вариант тестовой методики диагностики устной речи Н. Е. Веракса.

Цель диагностического обследования – осуществление психолого-педагогического и логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с речевым нарушением заикание для сбора данных; обследование состояния речи и моторики детей с заиканием; изучение личностных особенностей заикающихся дошкольников; обработка и анализ полученных данных в ходе экспериментального изучения дошкольников с речевым нарушением заикание.

Экспериментальное исследование по организации коррекционно-педагогической работы по устранению заикания проводилось на базе логопедических групп МДОАУ «Детский сад № 38 комбинированного вида г. Орска». Для проведения анализа была обследована группа дошкольников общей численностью 15 человек.

В процессе проведения диагностического обследования изучали формирование словаря, связную речь, грамматический строй речи и звуковую культуру речи. Изучение компонентов речи проводилось при помощи дидактических игр, упражнений, вопросов, предполагающих развёрнутый ответ ребёнка. Для подведения результатов использовалась балльная система оценки сформированности каждого из изучаемых компонентов.

Суммарное количество баллов позволило определить уровень речевого развития: высокий уровень – 8-9 баллов, средний уровень – 5-7 баллов, низкий уровень – 3-4 балла.

Результаты проведённого диагностического обследования детей старшего дошкольного возраста с речевым нарушением заикание представлено в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности в баллах

Уровни	Компоненты речи					
	Формирование словаря, связная речь			Грамматический строй речи		Звуковая культура речи
	Умение самостоятельно составлять по образцу рассказы из личного опыта, по сюжетной картине, по набору картинок	Умение сочинять концовки к сказкам	Умение последовательно, без существенных пропусков пересказывать небольшие литературные произведения	Умение согласовывать прилагательные с существительными, подбирать к существительному несколько прилагательных	Умение заменять слово другим со сходным значением	
						Умение определять место звука в слове

1	2	3	4	5	6	7
Низкий	10 чел. – 67%	12 чел. – 81%	10 чел. – 67%	8 чел. – 54%	7 чел. – 48%	8 чел. – 54%
Средний	5 чел. – 33%	2 чел. – 13%	4 чел. – 26%	5 чел. – 33%	6 чел. – 39%	6 чел. – 39%
Высокий	0%	1 чел. – 7%	1 чел. – 7%	2 чел. – 13%	2 чел. – 13%	1 чел. – 7%

Успешность выполнения определялась общим количеством набранных детьми баллов, которые были переведены в процентный эквивалент и соотнесены с тремя уровнями форсированности речи: низкий уровень – 0-49%; средний уровень – 50-79%; высокий уровень – 80-100%.

Из приведённых результатов обследования речи детей видно, что дети старшего дошкольного возраста с речевым нарушением заикание имеют низкий уровень речевого развития. Компоненты речи (формирование словаря, связная речь, грамматический строй речи и звуковая культура речи) имеют, в основном, низкий и средний уровень.

Анализируя результаты проведенного обследования, можно отметить общие речевые ошибки, встречающиеся как у заикающихся дошкольников, так и у детей с ОНР. Рассмотрим в качестве примера некоторые из них.

Обследование связной речи показало, что дети имеют достаточно низкий уровень развития навыков составления связных рассказов по сюжетной картине и по серии сюжетных картин, навыки пересказывания имеют также низкие показатели. В речи дети используют преимущественно простые предложения, не умеют последовательно излагать свои мысли, а также в речи отражать причинно-следственные связи.

В ходе изучения грамматического строя речи дети испытывают трудности при различении и употреблении предлогов, неправильно используют предлоги, заменяют предлоги другими формами слов, меняя при этом и заданную падежную форму.

При образовании форм множественного числа дети делают ошибки в виде замены слова его уменьшительной формой, при образовании форм именительного падежа и при образовании форм родительного падежа, неправильно образуют падежные формы. Также характерны следующие ошибки: добавление гласной при стечении согласных; неправильная постановка ударения; неправильное окончание. При согласовании существительных с прилагательными дети испытывают большие затруднения. Они неправильно образуют существительные, обозначающие названия детенышей животных. При назывании профессий по картинкам дети ошибочно заменяют название профессии местом

работы, с затруднением называют части целого предмета. Большие затруднения они испытывают при подборе обобщающих понятий (одежда, обувь, посуда, мебель).

Большое количество ошибок дети допускают при образовании относительных, притяжательных и качественных прилагательных. Образование приставочных глаголов также вызывает у них затруднение. Кроме всего перечисленного дети имеют нарушения в произношении звуков в словах.

Для детей, имеющих заикание, отмечаются нарушения интонационной стороны речи, наличие движений, помогающих им скрыть запинки или облегчить речь. Когда ребёнок говорит, то он может шмыгать носом, топтаться с ноги на ногу, сжимать кулаки, топтать ногой; стараясь преодолеть спазм, могут стучать; запрокидывать голову назад, закатывать глаза. Закрепляется стойкая взаимосвязь между перечисленными вспомогательными движениями и речевым высказыванием: одно без другого не получается. Результаты медицинского обследования таких детей показывают нарушения нервной системы. Трое детей из общего числа имеют неврозоподобную степень заикания. У таких детей наблюдается частая смена настроения, неуравновешенность, всплески агрессии, нарушение психоэмоционального фона. Такие дети обидчивы, плаксивы, вспыльчивы, замкнуты.

Таким образом, при работе с группой детей с речевым нарушением заикание, необходима организация коррекционно-педагогической работы по устранению заикания и одновременно устранение общего недоразвития речи. Работа с такими детьми должна предполагать не только устранение или ослабление судорог и сопутствующих расстройств дыхания, голоса и моторики, но и, параллельно с этим, преодоление недостатков устной речи, развитие языковых средств и мыслительных процессов, формирование словаря, работу над грамматическим строем речи, звуковой культурой речи и развитием мелкой моторики. Это и будет способствовать активизации речевого общения, формированию у детей полноценной речевой коммуникации, ощущению комфортности среди сверстников, индивидуально-личностному росту ребёнка и не боязни общения со сверстниками и взрослыми, а в дальнейшем – успешному овладению программного школьного материала.

Библиографический список

1. Белякова, Л. И. Логопедия : заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
2. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях : кн. для логопеда / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.

3. Селиверстов, В. И. Заикание у детей / В. И. Селиверстов. – М. : Владос, 2000. – 208 с.

5. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие / Т. А. Фотекова. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

6. Ястребова, А. В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

Е. В. Алексеева

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Формирование читательской грамотности младших школьников

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» чтение рассматривается как средство, способствующее личностному развитию ученика, его умению адаптироваться в обществе, решающее задачу воспитания ответственного, инициативного и компетентного гражданина. В названных документах признается необходимость формирования у учеников образовательных компетенций, основополагающих читательских умений и знаний, приемов понимания текста, овладения техникой чтения [1]. В соответствии с требованиями к содержанию и планируемыми результатами освоения учениками основной образовательной программы общего образования в качестве результата рассматривается формирование у младших школьников универсальных учебных действий. Особое место среди них занимает чтение и работа с информацией. В ФГОС второго поколения в качестве приоритетной цели называется «...формирование читательской компетентности школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [2].

Но в наш век новых информационных технологий роль книги изменилась, любовь к чтению стала «падать». Нежелание читать, отказ от восприятия художественной литературы как искусства слова; формирование читательской грамотности – проблемы, решение которых стоит сегодня перед современной школой. Таким образом, задача учителя – сформировать у учеников глубокий, осознанный и осмысленный интерес к чтению и добиться этого можно системностью в работе и разнообразием форм и методов.

В своей работе мы опирались на следующие современные теории: психологическую теорию личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), теорию системного подхода (Б. Ф. Ломов, Ю. К. Бабанский), теорию средового подхода (С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский и др.) [1].

Читательская грамотность, понимаемая как способность учеников к осмыслению текстов различного содержания и формата, как способность к использованию прочитанного в различных жизненных ситуациях, в том числе и для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей, становится значимым результатом начального образования [3].

Какие приемы позволяют сформировать читательскую грамотность у учеников младшего школьного возраста?

Опытно-практическая работа проходила на базе МАОУ «Общеобразовательное учреждение № 7». В исследовании приняло участие два класса: 3 «А» – экспериментальный (30 учеников); 3 «Б» – контрольный (30 учеников).

Диагностическая работа состояла из 2 вариантов.

I вариант: по Виталию Бианки, произведение «Три весны»,

II вариант: по Евгению Чарушину, произведение «Рябчонок».

В работе оценивалась сформированность четырех групп читательских умений:

1) общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;

2) нахождение информации, данной в явном виде;

3) интерпретация текста и обобщение информации;

4) анализ содержания текста, его формы и оценка.

Выполнение заданий требовало обращения к информации из прочитанного текста, а также к своему личному опыту

По полученным данным, у учеников третьих классов были диагностированы следующие уровни понимания текста:

– Высокий уровень понимания текста. В 3 «А» классе с высоким уровнем понимания текста – 16,7% учеников. Это означает, что ученики продемонстрировали способность делать собственные выводы, основываясь на тексте, понимать существенные сообщения текста и способны к интерпретации событий, описанных в произведении. В 3 «Б» классе таких учеников 26,7%.

– Средний уровень понимания текста. В 3 «А» классе учеников со средним уровнем понимания текста – 33,3% учеников. Это значит, что ученики этого уровня продемонстрировали умение вычитывать события и действия, данные в явном виде, интерпретировать очевидные основания действий героев. В 3 «Б» классе таких учеников 46,7%.

– Низкий уровень понимания текста. В 3 «А» классе с низким уровнем понимания текста – 16 человек, что составляет 53,3% учеников класса. Ученики данного уровня успешно справлялись с заданиями поиска и извлечения явно

описанной информации в тексте либо такой информации, которая сообщается в начале текста. В 3 «Б» классе таких учеников 26,7%.

Таким образом, сложнее всего учащимся даются задания, где необходимо анализировать содержание, язык и структуру текста, оценивать полноту и достоверность информации. Интерпретация текста также вызывает сложности. Чуть больше учеников справляются с заданиями, где существуют некоторые недосказанности, где нужно самостоятельно сформулировать вывод, это задания на ориентацию в содержании текста. Лучше всего школьникам удается поиск информации, представленной в явном виде. По результатам анализа выполненных работ становится понятно, что не у всех учеников сформирован навык работы с информацией.

Формирующая работа проходила с целью разработать и апробировать систему заданий к предмету «Литературное чтение», направленных на существующие группы читательских умений, для формирования читательской грамотности.

Методы и приемы работы:

1. Работа с текстом.
2. Ролевые игры «Я – читатель, критик, исследователь, писатель, экскурсовод и т. д.».
3. Прием «Шесть шляп».
4. Прием «Чтение с остановками».
5. Прием «Знаю, узнал, хочу узнать».
6. «Мозговой штурм».
7. Прием «Крестики-нолики» и др.

После формирующего этапа проведен контрольный этап эксперимента. По полученным данным, у учеников третьих классов были диагностированы следующие уровни понимания текста:

– Высокий уровень понимания текста. В 3 «А» классе учеников с высоким уровнем понимания текста – 10 человек, что составляет 33,3% учеников класса. В 3 «Б» классе таких учеников 30%.

– Средний уровень понимания текста. В 3 «А» классе учеников со средним уровнем понимания текста – 16 человек, что составляет 53,3% учеников класса. В 3 «Б» классе таких учеников 56,7%.

– Низкий уровень понимания текста. В 3 «А» классе учеников с низким уровнем понимания текста – 4 человека, что составляет 13,3% учеников класса. Ученики данного уровня успешно справлялись с заданиями поиска и извлечения явно описанной информации в тексте, либо такой информации, которая сообщается в начале текста. В 3 «Б» классе таких учеников 13,3%.

Таким образом, рост в экспериментальном классе по разным показателям составил от 22% до 50%. Мы можем отметить изменения по выполнению заданий на все группы читательских умений. Наиболее существенны результаты по двум группам читательских умений:

– Анализ содержания текста, его формы и оценка. Успешность учеников по выполнению данных заданий увеличилась на 50%.

– Нахождение информации, данной в явном виде. Успешность учеников по выполнению заданий на данную группу увеличилась на 45 %.

Задаче обучения чтению всегда придавалось колоссальное значение, но развитие умений работы с текстом является новой задачей для современной школы, реализующей требования образовательного стандарта. Соответственно, успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у школьников читательской грамотности.

Библиографический список

1. Лихачёв, Д. С. Материалы дискуссии. Литературоведение и лингвостилистика / Д. С. Лихачев. – Киев : КГУ, 1987. – 186 с.

2. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2009. – 120 с.

3. Цукерман, Г. А. и др. Победа в PIRLS и поражение в PISA : судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123-150.

К. А. Алымова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Использование интернет-ресурсов в процессе ознакомления младших школьников с окружающим миром

Педагогическая наука в России открывает новые горизонты для развития системы образования и педагогической практики. Значимым направлением в педагогической науке считается естественнонаучное образование, которое приобретает огромные возможности для изменения отношения учащихся к обучению, развития познавательных мотивов, оформления научного мировоззрения и современной картины мира.

На современном этапе образование в начальной школе должно кроме овладения некоторым объемом знаний формировать у учащихся начальной школы универсальные учебные действия в личностных, коммуникативных, по-

знавательных, регулятивных областях, которые обеспечивают возможности к организации самостоятельной работы. Образование в начальной школе является не только осуществлением учебных программ школьных предметов. Для реализации всех целей обучения важно усвоение предметных знаний, умений и способов деятельности любого учебного предмета и совокупность усилий различных школьных занятий.

Сегодня считается актуальным определение подходов к применению дидактической возможности современных информационных технологий в развитии личности младшего школьника, определении его творческих умений, оформлении у него способностей к нестандартному мышлению, улучшении качества образования.

Исходя из вышесказанного, мы определили проблему исследования: педагогические условия, формы и методы продуктивного применения современных информационных технологий (интернет-ресурсов) в формировании у младших школьников общеучебных умений и навыков. Решение выдвинутой проблемы определяет цель работы.

Цель – выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия и возможности применения Интернет-ресурсов в начальной школе на уроках окружающего мира.

Объектом исследования является процесс ознакомления учеников начальной школы с окружающим миром.

Предмет исследования – дидактические возможности использования интернет-ресурсов при изучении младшими школьниками окружающего мира.

Основными задачами исследования выступают:

1. Охарактеризовать психологические особенности младшего школьного возраста.
2. Определить и проанализировать цели и задачи предмета «Окружающий мир» в начальной школе.
3. Определить возможности использования интернет-ресурсов в начальной школе.
4. На основе проведенных исследований выдвинуть методические рекомендации по использованию интернет-ресурсов при ознакомлении младших школьников с окружающим миром.

В роли гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что продуктивное применение интернет-ресурсов при изучении окружающего мира в начальной школе будет успешным, если:

- 1) объединить современные интернет-ресурсы с традиционными учебными пособиями;

2) сформировать условия для повышения творческого и интеллектуального потенциала младших школьников при помощи самоорганизации, умения пользоваться компьютерной техникой.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературных источников, разных видов официальных документов; изучение отчетов, документов совещаний, конференций, публикаций в периодической печати; использовались при этом методы системно-структурного подхода, анализа, синтеза, моделирования, прогностики, наблюдения, изучения результатов деятельности.

Педагог, который идет в ногу со временем, на сегодняшний день психологически и технически готов использовать информационные технологии в преподавании. Каждый этап урока можно улучшить внедрением новых технических средств. Включение информационных технологий в образовательный процесс позволяет педагогу организовать разнообразные формы учебно-познавательной деятельности на занятиях, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу школьников [2].

Одним из самых революционных достижений за последнее время, которое оказало сильное влияние на учебный процесс во всем мире, стало образование всемирной компьютерной сети, которая получила название Интернет [4].

Применение интернет-ресурсов на занятиях сегодня является одним из методов улучшения качества преподавания в современной школе.

На протяжении многих лет актуален вопрос: как провести урок, какими методами, средствами, формами нужно воспользоваться, чтобы он был продуктивным. Любой урок должен вызывать интерес к изучаемой теме, вызывать потребность в мыслительной деятельности ученика. Для этого важно включать школьника в процесс поиска новых знаний. Действующие стандарты образования помогают учителям преобразовать ход обучения в творческий поиск новых знаний. Однако сегодня ученики становятся все более инфантильными и редко проявляют желание к активному поиску новых знаний. И использование информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе помогает справиться с данной проблемой [6].

Интернет помогает педагогу найти значительный различный материал, который можно применять на учебных занятиях, а интересные данные распечатывать в виде раздаточного материала.

Интернет-ресурсы для учителя могут служить не только энциклопедией, а также и средой общения, своеобразной «конференцией в домашних тапках» [1].

И для школьников сеть Интернет предоставляет большой потенциал услуг образования. Среди интернет-ресурсов, чаще всего применяемых в само-

стоятельной работе школьников, можно назвать электронные библиотеки, образовательные сайты, тематические сайты, библиографические базы данных, сайты с периодическими изданиями. Доступность значительного числа электронных статей и книг, справочной литературы, электронных учебных и методических материалов, которые выложены на сайтах, способствует расширению творческого потенциала школьников, увеличению его производительности труда, а также помогают выйти за рамки устоявшейся модели изучения школьного предмета. Приобретается в данном случае основное жизненно важное умение – умение учиться самостоятельно [3].

С целью преобразования своего занятия в новый, необычный, увлекательный урок, учитель может показывать рисунки из интернета, открывать файлы мультимедиа, которые показывают извержения вулканов, солнечные затмения и прочее. За счет интернет-ресурсов усиливается наглядность урока.

Внедрение в урок таких средств обучения способствует выводу на новый уровень учебно-познавательного интереса, может внести разнообразие в ход обучения. Увеличивается активность школьников. Мотивы обучения становятся более устойчивыми, появляется интерес к предмету [2].

«Интернет дает каждому то, что тот ищет, и наша задача как можно раньше показать ученикам все возможности Сети» [5, 12].

Также необходимо отметить, что ни компьютер сам по себе, ни сеть Интернет, ни какое-либо иное средство обучения не может заменить учителя, живое слово, личную беседу. Речь, в первую очередь, идет об ином – о внедрении компьютерных технологий, а в частности интернет-ресурсов, в процесс обучения при помощи организованной и педагогически обоснованной деятельности педагога на уроке окружающего мира в начальной школе.

Библиографический список

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. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Глушенков, В. М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушенков. – М. : Наука, 2002. – 552 с.
3. Григорьев, Д. В. Стандарты второго поколения : внеурочная деятельность школьников : методический конструктор / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 321 с.
4. Первин, С. П. Дети, компьютеры и коммуникации / С. П. Первин // Информатика и образование. – 2004. – № 4.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 256 с.

6. Стадник, М. В. Использование медиауроков для развития мышления младших школьников / М. В. Стадник // Библиотека сообщества учителей начальных классов. Образовательный портал «Сеть творческих учителей», 2006. – № 7. – С. 17-22.

Е. Ю. Анохина

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Развитие эстетических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности

Гармоническое развитие ребенка – основа формирования будущей личности. Оно зависит от успешного решения многих воспитательных задач, среди которых особое место занимают вопросы эстетического воспитания. Педагогика определяет эстетическое воспитание как развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве, как воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей [1].

В этом процессе велико эстетическое воздействие искусства. Волнуя и радуя, оно раскрывает перед детьми социальный смысл жизненных явлений, заставляет их пристальнее всматриваться в окружающий мир, побуждает к сопереживанию [3].

Многие педагоги, идя разными путями и пользуясь разнообразными средствами, достигали значительных успехов в художественном развитии детей. Было отмечено, что уклад жизни, трудовые, общественные отношения людей, окружающая природа создают предпосылки для эстетического развития ребенка, формирования у него эстетических способностей [3].

Было установлено, что эстетическое освоение действительности детьми предполагает близость к жизни, стремление преобразовать окружающий мир, общество, природу, предметную среду. На основе научных исследований удалось определить объем знаний и навыков по каждому виду художественной деятельности, а также уровень развития эстетических способностей и воспитанности детей различных возрастных групп.

Эстетическое воспитание – процесс сложный. Оно не является изолированным от общего педагогического процесса, пронизывая многие стороны жизни ребенка. Органическое сочетание эстетического и этического наиболее наглядно проявляется в отношении к труду, к общественной жизни.

Рассмотрим особенности развития эстетических способностей в дошкольном возрасте. В дошкольном детстве эстетическое отношение к окружа-

ющему проявляется в своеобразных формах, порой малозаметно. Так, в младшей группе дети, играя со строительным материалом, расставляют кубики ровно, один к другому. Старшие дети расставляют кубики симметрично по форме и цвету, укладывая их аккуратно и красиво. Некоторые отклоняются от симметрии, проявляя инициативу и выдумку в сочетании линий и красок. Таким образом, в результате выполнения самых простых требований у детей раннего возраста формируется чувство ритма, формы, цвета [3]. Для того чтобы научиться понимать прекрасное в искусстве и жизни, ребенку необходимо пройти длинный путь накопления элементарных эстетических впечатлений (зрительных, слуховых и др.).

Работа по эстетическому воспитанию в детском саду тесно связана со всеми сторонами воспитательного процесса; формы организации ее очень разнообразны, ее результаты проявляются в различных видах деятельности.

Педагогическая наука и практика определяет ряд наиболее эффективных методов, способствующих формированию у детей эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий (эстетических способностей в целом): метод убеждения, направленный на развитие эстетического знания, метод оценки, первоначальных проявлений вкуса; метод приучения, упражнения в практических действиях, предназначенных для преобразования окружающей среды и выработки навыков культуры поведения; метод проблемных ситуаций, побуждающий к творческим и практическим действиям; метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное, отрицательному отношению к безобразному в окружающем мире [1, 3].

Значение изобразительной деятельности заключается в том, что она является одним из средств эстетического воспитания. В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития эстетического восприятия и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства и способности. Выделение свойств предметов (формы, строения, величины, цвета, ритма, расположения в пространстве) способствует развитию у детей компонентов эстетического вкуса.

На разных уровнях детского развития эстетическое восприятие имеет различное содержание. Эстетические чувства становятся более глубокими и осознанными по мере развития и обогащения представлений детей. Дети испытывают их, воспринимая более сложные свойства явлений: разнообразие форм, богатство цветов, их сочетаний. Чем более осознанно начинает ребенок воспринимать окружающее, тем глубже устойчивее и содержательнее становятся эстетические чувства. Постепенно дети приобретают способность к элементарным эстетическим суждениям (о явлениях жизни, о произведениях искусства).

Развитие у детей эстетических чувств позволяет подвести их к эстетическим оценкам предмета и его отдельных свойств, которые можно обозначить различными определениями: огромный, изящный, легкий, радостный, праздничный, живой и т. д. [2].

Для эстетического воспитания детей и для развития их эстетических способностей большое значение имеет знакомство с произведениями изобразительного искусства [3].

Творческий характер изобразительной деятельности предусматривает перенос в рисунок, лепку и аппликацию не просто того, что запомнил, а отражение переживаний, в связи с этим предметом, определенного отношения к нему. Эстетическое воздействие занятий изобразительной деятельностью зависит и от того, какие предметы и явления отбираются для изображения. Для этого нужно, прежде всего, обратить внимание на красоту предмета или явления, найти для этого образные выразительные слова.

Однако ребенок не может создать образа, не овладев хотя бы в какой-то мере способностью передавать в рисунке, лепке и аппликации присущие предметам свойства: форму, строение, цвет. Поэтому красота и выразительность рисунка зависят и от того, как дети овладели изобразительными навыками. Не только интерес к содержанию рисунка, лепке, аппликации побуждает детей выполнять их лучше, стремиться к достижению выразительности образа, – большое значение имеет воспитание у них стремления сделать работу понятной и интересной для других. Воспитание стремления выполнить работу лучше, сделать ее красивее, чтобы на нее порадовались другие, – задача художественного и нравственного воспитания, развития у детей общественной направленности деятельности. Итак, можно констатировать, что дети дошкольного возраста не равнодушны к красоте, замечают ее проявления и обозначают словом «красивое».

В своей работе мы конкретизировали проблему исследования: при каких психолого-педагогических условиях возможно формирование личностных представлений о красоте и развитие эстетических способностей у детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: предположим, что процесс развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий изобразительной деятельностью будет более эффективным, если:

- развивать способности к художественно-эстетическому переживанию, возникающему в результате познания окружающей действительности средствами искусства;

- развивать визуальную грамотность ребенка (форма, строение, цвет, пространственные отношения и др.);

- использовать в педагогическом процессе интеграцию разных видов детских деятельностей: продуктивной, коммуникативной, познавательной и др.
- расширять их словарный запас (художественную терминологию, язык искусства, прилагательные, эпитеты и др.);
- включать детей в совместную творческую деятельность с опорой на наличный жизненный опыт детей.

Для подтверждения гипотезы исследования был проведен эксперимент. В эксперименте приняли участие 12 детей 5-6 лет. Базой исследования явилось МДОАУ № 104 «Золотая рыбка» г. Орска.

Целью констатирующего эксперимента было изучение характера представлений детей старшего дошкольного возраста о красоте, выявление особенностей художественного вкуса, определение своеобразия эстетического отношения к произведениям изобразительного искусства.

С целью диагностики начального уровня развитости эстетического восприятия и эстетических способностей детей старшего дошкольного возраста мы использовали методику «Изучение восприятия картины» (по Р. М. Чумичевой) [7]. Критериями явились: выделение особенностей смыслового центра (дать ей название и кратко передать содержание); определение главных и второстепенных предметов (перечислить все); установление причинных связей между предметами (указать все); использование выразительных средств речи; понимание языка изобразительного искусства; эмоциональность восприятия картины.

Анализ результатов обследования детей старшего дошкольного возраста показал, что дети достаточно активно воспринимают произведения изобразительного искусства. В процессе эстетического восприятия можно было наблюдать единство познания и переживания. Однако количественная обработка результатов показала, что низкий уровень показателей развитости эстетических способностей представлен у 3 детей (25%), средний уровень у 6 детей (50%), низкий уровень у 3 детей (25%).

Программа формирования включала в себя ряд последовательных этапов работы с воспитателями, родителями и детьми старшего дошкольного возраста. Для воспитателей мы разработали содержание комплексного семинара на тему «Методика художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста», который включал в себя 3 занятия. Мы привлекли родителей к изготовлению альбомов: «Сказки о художниках», «Народные промыслы» и папок-раскладушек: «Жанры живописи», «Детям о живописи».

С детьми были проведены 4 занятия по ознакомлению детей с произведениями изобразительного искусства и 2 занятия (рисованием и лепкой). В своей работе мы использовали произведения живописи, графики, скульптуры и про-

изведения прикладного искусства. Задача воспитателя состояла в том, чтобы помочь детям понять замысел произведения искусства, увидеть красоту образов, уметь дать им эстетическую оценку. Из классических произведений мы в основном рассматривали пейзажи и жанровые картины, так как они отражают нашу действительность, близкую и понятную детям.

Далее мы знакомили детей с вещами домашнего обихода, оформленными декоративным узором, например, с отдельными предметами столовой и чайной посуды, интересными по форме, по колориту красок, содержанию и расположению узора. Подбирались такие предметы, где ясно и четко видна общая композиция и отдельные элементы декоративного узора: листочки, кружочки, завитки и т. п. Иногда для рассматривания декоративно оформленных предметов, мы подбирали одинаковые по форме, но с различными узорами. Этим мы хотели подчеркнуть, что один и тот же предмет может быть украшен по-разному.

В процессе рисования мы предложили детям составить узор к маминому праздничному платью, далее было предложено слепить сказочную птицу, украсив ее по своему усмотрению. Подводя итоги нашей работы, мы убедились, что произведения искусства оказали большое влияние на развитие художественного вкуса детей, на более глубокое восприятие красивого в окружающей действительности.

Наблюдения за детьми показали, что дети стали рассматривать объекты целостно, выявлять объективные связи внутри группы предметов, у них обогатился словарный запас, в речи появились разнообразные прилагательные, сравнения признаков предметов, появились новые слова, обозначающие многочисленные оттенки цветов, а также чувства и настроения человека; улучшилась визуальная грамотность, дети перешли от простого перечисления наблюдаемых объектов к анализу замысла художника; средств выразительности произведения искусства, с помощью которых он этот замысел реализовал. В изобразительном творчестве детей мы отметили также большие изменения: улучшилось композиционное решение рисунка – дети стали заполнять весь лист бумаги рисунком, обогатилось его содержание. При рисовании пейзажа дети стали стремиться передавать характерные особенности деревьев. Улучшились и результаты декоративного рисования: в нем стало наблюдаться богатство красок, разнообразие форм, приемов изображения, умения самостоятельно разместить узор на любой геометрической форме и т. д. Под влиянием эксперимента дети стали более наблюдательны.

На контрольном этапе исследования нами были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе, только мы предложили детям другие картины из трех подобранных нами.

По результатам обследования 6 детей показали высокий уровень развития эстетических способностей (50%), 5 детей – средний уровень (41%) и 1 ребенок – низкий уровень (9%).

Анализ результатов контрольного этапа исследования показал качественную динамику изменения уровня развитости эстетического восприятия и эстетических способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Буре, Р. С. Когда обучение воспитывает : методическое пособие / Р. С. Буре. – СПб. : Детство-пресс, 2002. – 112 с. – ISBN 5-89814-177-4.
2. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. Г. Григорьева. – М. : Академия, 2000. – 300 с. – ISBN 5-7695-0933-3.
3. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р. М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с. – ISBN 5-93078-008-0.

А. Д. Антоненко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Педагогические условия развития творческой активности обучающегося на уроках эстетического цикла в начальной школе

Среди требований, предъявляемых обществом и педагогической наукой к современной школе, одним из важнейших является создание оптимальных условий для воспитания активной творческой личности, способной к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии со своими индивидуальными особенностями и возможностями.

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между резервом имеющихся теоретических и методических возможностей и недостаточностью использования этих возможностей как средств активизации и эффективности развития творческого потенциала младших школьников.

Целью работы явились теоретическое обоснование и апробация оптимальных педагогических условий развития творческой активности младших школьников на уроках эстетического цикла.

Гипотеза исследования: целенаправленный процесс развития творческой активности младшего школьника будет более эффективным при условии, что он будет осуществляться: в рамках эстетической деятельности детей, структура и содержание которых будут способствовать развитию у учащихся креативности, эстетического восприятия, исполнительского мастерства и творческой са-

мостоятельности; при использовании игровой педагогической технологии как инструментария развития творческой активности младших школьников; при создании на уроке обогащенной информационной и развивающей среды (наглядность); при создании эмоционального фона для раскрепощения внутреннего «Я», способствующего снятию напряжения и настраиванию на предстоящее задание, выражающееся в творческой работе (рисунок, аппликация, коллаж, и т. п.); при сотрудничестве учителя и учащихся в процессе обучения.

В соответствии с выдвинутой гипотезой исследования были поставлены следующие задачи исследования: проанализировать состояние проблемы развития творческой активности младших школьников в психолого-педагогических источниках; определить показатели и выявить начальный уровень развитости творческой активности младших школьников; разработать и апробировать мероприятия, направленные на развитие творческой активности младших школьников на уроках эстетического цикла; определить эффективность опытно-экспериментального исследования.

Теоретический анализ литературы показал, что именно в младшем школьном возрасте в процессе обучения закладываются основные направления, по которым осуществляется творческое развитие детской личности. Поэтому одной из центральных задач современной начальной школы является поиск оптимального сочетания педагогических условий для развития гибких и устойчивых компонентов творческой активности (Д. П. Богоявленская, Э. В. Ильенков, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов).

Обобщив результаты теоретических исследований проблемы, мы можем сделать предварительные выводы: существует определенное сочетание психофизиологических особенностей, которое наиболее благоприятно для спонтанного проявления творческой активности и делает его относительно независимым от внешних условий воспитания, от характера стимула и деятельности [1].

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МОАУ «СОШ № 49 г. Орска» Оренбургской области, 2 «А» класс, 20 учащихся.

Работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе были использованы две диагностические методики. Проанализируем результаты обследования учащихся по первой методике «Изучение социальных эмоций», направленной на изучение особенностей социальных взаимоотношений в коллективе учащихся.

По итогам эксперимента: у 30% из них был представлен низкий уровень развития социальных эмоций. Средним уровнем социальных эмоций обладают 50% испытуемых детей. Высокий показатель социальных эмоций был выявлен

у 20% детей. Целью второй методики Торренса «Дорисовывание» являлось изучение гибкости построения графического образа на основе одного и того же повторяющегося графического контура [3]. Главный показатель творческого мышления в этом тесте – количество идей, воспроизводимых ребенком. Подсчитывая их, мы обращали внимание на количество изображенных предметных тем. Каждая новая тема оценивалась новым баллом.

По итогам данного эксперимента 6 детей показали низкий уровень (30%); на среднем уровне – 7 детей (35%), на высоком уровне – 5 детей (25%).

Таким образом, мы пришли к выводу, что педагогические задачи по развитию творческой активности у учащихся 2 класса решаются на уроках изобразительного искусства и технологии недостаточно эффективно.

Далее мы перешли к формирующему этапу исследования. Свою работу по развитию творческой активности учащихся опытно-экспериментальной группы мы строили на основе активизации творческого мышления детей, включения их в совместную игру с элементами изобразительной деятельности. Всего было проведено 3 урока рисования и 2 урока технологии с элементами игры. На уроках мы развивали у учащихся навыки использования приемов типологического фантазирования, воображения через использование метода морфоанализа. На уроке по теме «Составь натюрморт» мы закрепляли знания детей о жанре натюрморта и учили их составлению композиции по собственному замыслу и по заданному сюжету.

На первых занятиях ребята чувствовали себя немного скованно, стеснялись отвечать на вопросы. Особенно сложно было испытуемым с низким уровнем социальных эмоций. Эти дети немного с опозданием включались в игру. Было заметно, что им сложно творчески мыслить, воплощать свои задумки на листе бумаги, не всегда удавалось адекватно реагировать на успехи и неудачи других детей. У большинства учащихся произошли значительные изменения в проявлении творческой активности, дети с удовольствием включались в эстетическую деятельность, были любознательны, эмоциональны, с неохотой завершали деятельность, когда заканчивался урок.

Они стали с большим интересом относиться как к результатам своей деятельности, так и своих сверстников, научились сопереживать, доброжелательно относиться к одноклассникам, эмоционально реагировать на художественные образы, и, что нас более всего порадовало, ребята научились творчески мыслить.

Для проведения контрольно-оценочного этапа работы мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе нашей работы. Сравнительный анализ оценок выполнения заданий на констатирующем и контрольно-оценочном этапах показал тенденцию к увеличению уровня развития творче-

ской активности у учащихся. По итогам двух методик, высокий уровень развитости творческой активности учащихся на этапе контроля составил 50%, средний – 35% и низкий – 15%.

Анализ повторного проведения методик показал, что у младших школьников изменилась и нравственная составляющая исследуемых компонентов творческой активности. Они стали более отзывчивыми, доброжелательными по отношению к товарищам. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Матюшкин, А. М. Развитие творческой активности школьников / А. М. Матюшкин, И. С. Аверина, Г. Д. Чистякова ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с. – ISBN 5-7155-0420-1.

2. Пустовит, М. Ю. Развитие творческой активности младших школьников в процессе изучения дисциплины эстетического цикла : дис. .канд. пед. наук / М. Ю. Пустовит. – М., 2000. – 225 с.

3. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления / Е. Е. Туник // Школьный психолог. – 2001. – № 45.

4. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001.

5. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Издательство «Педагогика», 1971.

А. А. Базарбаева

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Особенности сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста

Дошкольное детство является сензитивным для развития всех сторон личности ребенка. Однако, акцентируя внимание на определенном возрастном периоде, следует отметить те стороны развития дошкольника, к которым данный возраст наиболее чувствителен, наиболее восприимчив. Таковым является сенсорное воспитание детей младшего дошкольного возраста.

Сенсорное воспитание – это целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятий. Вопрос сенсорного воспитания изучают такие психологи и педагоги, как Л. С. Выгодский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. В рамках сенсорного воспитания осуществляется сенсорное развитие ребенка.

В современной психолого-педагогической литературе достаточно подробно описана сущность и содержание сенсорного развития и воспитания детей дошкольного возраста. Как упоминалось выше, сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. [3]. В энциклопедии сенсорное воспитание понимается как целенаправленное развитие и совершенствование сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений) [4].

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что познание человеком окружающего мира начинается с «живого созерцания», с ощущения (отражение отдельных свойств, предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств). Известно, что развитие ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Развитая сенсорика – основа для совершенствования практической деятельности современного человека.

Особое значение сенсорное воспитание приобретает в дошкольном детстве, так как именно в этот период интенсивно развиваются сенсорные процессы. Причем основное внимание уделяется не изолированным упражнениям органов чувств, а формированию различных сенсорных способностей в процессе различных видов осмысленной деятельности [4].

Исследователи отмечают, что к трехлетнему возрасту завершается подготовительный этап сенсорного воспитания ребенка и далее начинается организация систематического усвоения им сенсорной культуры. С 3 лет особое место занимает ознакомление детей с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования.

В младшем дошкольном возрасте начинается формирование сенсорных эталонов – вначале как предметных, которые затем, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом (например, круглый мяч, зеленая трава и т. д.). Постепенно это качество обобщается и, отрываясь от предмета, становится обобщенным эталоном цвета, формы, размера. Именно эти три основных эталона формируются у детей к концу раннего возраста. Действия соотнесения предмета с эталоном помогают систематизировать те знания, которые есть у детей при восприятии новых предметов. Именно эти знания делают образ мира целостным и постоянным. При этом в раннем возрасте дети еще не могут раз-

делить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но могут уже найти отличия между конкретным предметом и эталоном, например, сказав, что яблоко – это неправильный круг.

У ребенка на третьем году жизни появляется стремление более четко следовать образцу, который задан взрослым, совершенствуется координация движений руки под контролем глаза, что позволяет справляться с такими заданиями, как игра с мозаикой, строительными наборами, рисование кистью и карандашом. На третьем году жизни задачи сенсорного развития существенно усложняются, что связано с общим психофизическим развитием, прежде всего началом формирования новых видов деятельности (игровой, элементарной продуктивной и др.). После трех лет идет ознакомление детей с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их потребления. В активный словарь ребенка входят слова-названия, связанные с формой, цветом, величиной. Необходимо помнить, что в условиях ограниченности притока впечатлений дети испытывают «сенсорный голод», ведущий к значительным задержкам общего развития.

В рамках нашей работы мы уделили внимание сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста в процессе лепки.

Анализируя все имеющиеся виды деятельности младшего дошкольника в рамках дошкольного учреждения, важно отметить особую роль лепки. Лепка даёт удивительную возможность моделировать мир и своё представление о нём в пространственно-пластичных образах.

На основании данных положений теории нами была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой сенсорное развитие младших дошкольников в процессе лепки будет более эффективным при организации следующих психолого-педагогических условий: подбора комплекса занятий лепкой, способствующих развитию сенсорных способностей детей, с постепенным переходом от простого к сложному; создания образовательных ситуаций, в которых будет проявляться познавательная активность; создания развивающей среды в группе, с целью обогащения опыта восприятия детьми разнообразных сенсорных эталонов.

Для проверки выдвинутых положений были сформулированы следующие задачи исследования: изучить психолого-педагогические основы проблемы сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста; изучить особенности сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста; разработать и апробировать педагогические условия сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста на занятиях лепкой; проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 10 «Жемчужинка» с детьми второй младшей группы в количестве 10 человек.

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – констатирующий. Проводился с целью выявления особенностей сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста, где применялась методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной по изучению восприятия детьми цвета, а также наблюдения за продуктивной деятельностью детей на занятиях лепкой (анализ особенностей восприятия формы).

Второй этап – формирующий. При составлении содержания опирались на методические разработки М. Б. Халезовой, И. А. Лыковой. Цель заключалась в поэтапном формировании представлений о сенсорных эталонах. В процессе занятий лепкой использовались разнообразные дидактические игры: «Составь фигуру»; лепка «Яблоки и груши»; д/и «Найди все фигуры как эта»; д/и «Чем похоже, чем отличается». На данных занятиях мы создали педагогические условия для развития кистей рук, активизации в речи слов по лексической теме, для развития зрительного восприятия детей, умения сравнивать и различать контрастные по величине (большой – маленький) предметы. А также решали задачи по активизации у детей желаний и умения отражать простые предметы в лепке.

Третий этап – контрольный. Здесь мы использовали тот же пакет диагностических методик. На контрольном этапе исследования были получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в сенсорном развитии детей.

Дети стали более активно наблюдать и называть эталоны признаков предметов, сравнивать, отражать особенности признаков в речи. Также улучшились их навыки и умения в лепке, такие как: умения скатывать глину круговыми движениями, вдавливать шар пальцами для получения полой формы, прочно и аккуратно соединять детали, лепить предметы, состоящие из нескольких частей, скатывать глину круговыми движениями, вдавливать шар пальцами для получения полой формы, прочно и аккуратно соединять детали, кроме того, использовать дополнительный материал для создания выразительного образа и выполнять различные взаимосвязанные действия и объединяя их в единую сюжетную линию.

Полученные данные свидетельствуют о позитивных изменениях в сенсорном развитии у младших дошкольников, что указывает на правомерность выдвинутой нами гипотезы.

Библиографический список

1. Бондаренко, Н. Н. Сенсорное развитие детей раннего возраста / Н. Н. Бондаренко // Ребенок в детском саду. – 2012. – № 4. – С. 39-45.
2. Буянова, Р. Сенсорное развитие детей / Р. Буянова // Социальная работа. – № 12. – 2006.
3. Варган, В. П. Сенсорное развитие дошкольников / В. П. Варган. – Мн. : БрГУ, 2007.
4. Запорожец, А. В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – М., 1978.

О. М. Бандурина

*МАОУ «Начальная общеобразовательная школа Кувандыкского городского округа»,
г. Кувандык*

Роль интегрированного курса «Математика и конструирование» при обучении математике в начальной школе

Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов доказывают, что именно математика формирует мышление ребенка, развивает логику, тренирует память, воображение, умение анализировать, делать выводы. Ведь еще Ломоносов говорил, что «математика ум в порядок приводит».

Начальный курс математики – курс интегрированный: в нем объединены арифметический, алгебраический и геометрический материал. При этом основу этого курса составляют арифметика и алгебра, а вот изучению геометрии уделяется недостаточное внимание. Геометрический материал даётся в небольшом объеме, служит практическим целям арифметики и сводится к измерительной деятельности учащихся, а их пространственные представления остаются неразвитыми. Но без сформированных пространственных представлений невозможно эффективное изучение рисования, черчения, физики, технологии и ряда других школьных предметов. Наличие хорошего пространственного воображения необходимо и инженеру, и дизайнеру, и компьютерщику, и экономисту, и специалистам многих других профессий.

Интегрированный курс «Математика и конструирование» представляет собой один из возможных вариантов геометрического образования. Он объединяет в одном предмете математику, изучение которой носит теоретический характер, и трудовое обучение, которое носит практический характер. В предлагаемом курсе даются сведения о линиях: кривой, ломаной, замкнутой, о круге и окружности. Расширяется представление об углах, учащиеся знакомятся с объемными геометрическими фигурами: параллелепипедом, цилиндром, кубом,

конусом, пирамидой и их моделированием. Предусмотрены различные виды конструктивной деятельности детей: конструирование из счётных палочек; плоскостное конструирование из вырезанных готовых фигур; объемное конструирование с помощью технических рисунков, эскизов и чертежей, конструирование по образцу, по представлению, по описанию и др.

В нашей школе курс внеурочной деятельности «Математика и конструирование» преподаётся уже более пятнадцати лет по специально разработанным тетрадям на печатной основе (автор С. И. Волкова). Занятия по программе С. И. Волковой дают возможность дополнить учебный предмет «математика» конструкторско-практической деятельностью, способствуют актуализации и закреплению математических знаний и умений через геометрический материал, создают условия для формирования пространственного мышления и конструкторских умений [1].

Основные задачи изучения геометрического материала в 1-4 классах заключаются в том, чтобы создать у детей четкие и правильные геометрические образы, развить пространственные представления, вооружить их навыками черчения и измерения.

Курс «Математика и конструирование» представляет большой простор для творческой инициативы и фантазии учителя. Работая с детьми, учитывая их возрастные особенности, приходится искать новые формы для насыщения занятий интересными моментами. Материал на занятиях представляется в форме дидактических игр, викторин, игровых ситуаций, сказочных сюжетов, путешествий, эвристических бесед. В результате поиска родились игры-путешествия, на которых учащиеся путешествуют с персонажем Точкой по сказочной стране Геометрии. Игры-путешествия время от времени повторяются, но содержание их усложняется. Создаваемая игровая атмосфера на занятиях развивает познавательный интерес и активность детей, снимает усталость, позволяет удержать внимание.

На уроках математики учащиеся знакомятся с простейшими геометрическими фигурами, а в курс «Математика и конструирование» включена целая серия заданий на практическое конструирование из геометрических фигур и их комбинаций. Ребята много работают с пластилином, проволокой, со счётными палочками, с бумагой и картоном, с металлоконструктором. В результате работы у учащихся, с одной стороны, существенно расширяются геометрические представления, знания и умения, а с другой, формируются умения использовать полученные знания для моделирования и конструирования новых объектов. Дети знакомятся и учатся работать с основными геометрическими и чертежными инструментами: линейкой, угольником, циркулем и др. Используемые на заня-

тиях задачи на смекалку, задачи-шутки, головоломки, занимательные игры формируют важные качества личности ребёнка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, вырабатывается усидчивость, развиваются конструкторские умения. Учащиеся самостоятельно изготавливают плоскостную аппликацию, составляют различные фигуры и предметы из геометрических головоломок «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо», «Монгольская игра» и др. С помощью «Оригами» дети складывают из бумаги различные изделия.

В 1 классе учащиеся, работая со счётными палочками, конструируют из них цифры, буквы, геометрические фигуры, различные предметы. Выполнение заданий такого рода обязательно связано со счётом. Например, отсчитай 3 палочки, выложи букву И, переложи 1 палочку так, чтобы получилась буква П, добавь 1 палочку, чтобы получилась другая буква. Во 2-4 классах используется конструирование из счётных палочек на более сложном уровне. Например, дети изготавливают каркасы пространственных тел: куба, пирамиды, прямоугольного параллелепипеда.

Приведем фрагмент разработанного автором урока в 4 классе по теме: «Треугольник и пирамида».

Цель: познакомить учащихся с геометрическим телом – пирамидой, с её основными элементами и видами.

1. Актуализация имеющихся знаний

1. – Сегодня мы отправимся в путешествие по одному из разделов математики. Какому – узнаете, разгадав кроссворд. (ГЕОМЕТРИЯ.)

– Продолжим путешествие по ГЕОМЕТРИИ и познакомимся с новой геометрической фигурой.

2. *Рассказ учителя.* В Атлантическом океане есть место. Загадочное, интересное. О нем снято много фильмов. Говорят, что в этом месте происходят таинственные исчезновения морских и воздушных судов. Оно расположено между Бермудскими островами, государством Пуэрто-Рико, полуостровом Флорида и называется «бермудским треугольником», «дьявольским треугольником», «треугольником проклятых».

Во время моего рассказа прозвучало название геометрической фигуры, которой мы сегодня и посвятим наше занятие. Что это за фигура? (Треугольник.)

На доске запись темы (незаконченное предложение): ***Треугольник и ...***

– Сегодня нам с вами предстоит сделать новое открытие. Но прежде, чем это произойдет, давайте повторим всё, что мы знаем о треугольниках.

Историческая справка: Еще в древности стали вводить некоторые знаки и обозначения для геометрических фигур и понятий. Так, древнегреческий ученый Герон вместо слова треугольник стал применять знак: \triangle

– Что вы можете рассказать об этой фигуре? Какие виды знаете?

– Ещё существуют «невозможные» треугольники. («Невозможный» треугольник Пенроуза в Австралии и «Невозможный» треугольник в Бельгии.)

3. Практическая работа

– Итак, какая фигура скажет о себе: «У меня 3 стороны, 3 угла, 3 вершины?»

А) Задание: Из палочек сконструируйте треугольник.

– Сколько палочек взяли? Почему? Какой получился треугольник?

Б) Задание: Из 5 палочек сконструируйте 2 треугольника.

– У этих треугольников общая сторона.

В) Задание: Из 6 палочек сконструируйте 4 треугольника.

(Это возможно только если к стороне одного правильного треугольника, лежащего на столе, приставить еще три таких треугольника так, чтобы одна вершина оказалось общей. Получим объемное геометрическое тело – пирамида.)

– Какая фигура получилась? (ПИРАМИДА) Точнее каркас пирамиды.

2. Формулирование темы и целей урока

– Как вы думаете, какова тема урока?

На доске: ТРЕУГОЛЬНИК И ПИРАМИДА.

– Сегодня на уроке мы познакомимся с геометрическим телом пирамидой, ее видами и основными элементами.

К концу обучения в начальной школе, согласно программе, учащиеся имеют представление о таких геометрических понятиях, как точка, прямая, отрезок, луч, угол, многоугольник, прямоугольник, квадрат, треугольник, круг, окружность, прямоугольный параллелепипед, куб, шар. Конструируют их модели, зарисовывают и вычерчивают на бумаге, собирают из частей, делят на заданные части. Вычисляют площадь прямоугольника, квадрата, площадь поверхности прямоугольного параллелепипеда и куба. Конструируют объект по схематическому рисунку, техническому чертежу, видоизменяют его по заданным условиям.

Таким образом, курс «Математика и конструирование» открывает новые возможности в плане расширения и углубления знаний и умений младших школьников по математике и способствует усвоению курса геометрии и черчения в средних и старших классах.

Библиографический список

1. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4) / Т. В. Игнатьева, Л. А. Вохмянина. – Москва : Просвещение, 2014. – 320 с.

Лэпбук как современное средство обучения детей дошкольного возраста

В условиях стандартизации дошкольного образования и необходимости ориентации образовательного процесса на овладение детьми основными культурными способами деятельности, на проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, важным является создание партнёрского взаимодействия, в котором ребенок и взрослый одинаково активны и образование происходит в определенном социальном и культурном контексте. В этой связи каждый педагог ищет новые подходы, идеи, формы и методы в своей педагогической деятельности, которые были бы интересны дошкольникам, соответствовали их возрастным возможностям и наиболее эффективно решали педагогические, образовательные и воспитательные задачи.

Одним из таких средств обучения является лэпбук. Автор и разработчик технологии «лэпбук» Т. Пироженко изначально применяла её для занятий со своим ребёнком, а затем предложила использовать и в работе с детьми в ДОУ. В дословном переводе с английского языка «лэпбук» означает «книга на коленях», или его ещё называют «тематическая папка» или «коллекция маленьких книжек с кармашками и окошечками», которые дают возможность размещать информацию в виде рисунков, небольших текстов, графиков и диаграмм в любой форме и на любую тему. Эту книгу педагог собирает, склеивает её отдельные части в единое целое, креативно оформляет, используя всевозможные цвета и формы. Чаще всего основой для лэпбука является твердая бумага или картон – главное, чтобы по размеру лэпбук умещался на коленях [1].

Выделяют следующие этапы создания лэпбука:

1. Выбор темы. Тема может быть как общей – для младшего возраста («Весна», «Зима» и т.п.), так и более конкретной – для старших дошкольников («Космос», «Перелетные птицы» и т. п.). Часто тема будущего лэпбука определяется после бесед с детьми, иногда они сами подсказывают педагогу, что бы хотели изучить подробнее, чем интересуются. Здесь и начинается совместная деятельность воспитателя и детей. Старшие дошкольники обычно активно участвуют в обсуждении тем и направлений будущего пособия.

2. Составление плана будущего лэпбука. Необходимо определиться с элементами, подтемами. На этом этапе к работе можно подключить родителей, с учетом их возможностей раздаются задания на выполнение того или иного элемента лэпбука. Своего рода, это – домашнее задание, где родители вместе с детьми занимаются поиском и изготовлением необходимых картинок, заданий,

фотографий, игр. Педагог дает рекомендации и контролирует качество выполненных заданий, чтобы вся подобранная информация соответствовала возрастным, эстетическим и этическим требованиям.

3. Рисование макета. Это необходимо для дальнейшего оформления лэпбука. Все изготовленные элементы должны быть собраны воедино.

4. Создание лэпбука в натуральную величину. Согласно макету необходимо изготовить сам лэпбук. Дети старшего дошкольного возраста могут принимать посильное участие в этом процессе: вырезать, приклеивать, складывать элементы в соответствующие кармашки. Совместная деятельность несет в себе цель по формированию уважения к собственному труду и труду других, воспитывает бережность, аккуратность, чувство ответственности за собственную работу и развивает эстетический вкус детей.

Этапы создания лэпбука достаточно просты в исполнении и доступны как педагогам со стажем, так и молодым специалистам.

Содержание лэпбука будет зависеть от того, реализацию каких задач предполагает образовательная программа по той или иной лексической теме. Работая над определённой лексической темой, необходимо затронуть все образовательные области, поэтому содержание лэпбука может включать материал по всем пяти направлениям. Наполняемость лэпбука может быть разнообразной, это зависит от возраста детей и задач, поставленных программой и педагогом.

Например, по теме «Космос» для детей младшего дошкольного возраста наполняемость папки может быть следующей: портреты Ю. А. Гагарина и других космонавтов, фотографии Белки и Стрелки, космонавты в скафандрах, картинки с изображением ракет, разной формы, размера и цвета, «космической еды», пальчиковая гимнастика по теме, звезды разной величины, раскраски. Детям можно предложить собрать картинку ракеты, разрезанную на две части, выложить звезды (ракеты) от самой большой до самой маленькой. Найти две одинаковые ракеты. Подобрать одинаковые по форме летающие тарелки. Лэпбук для детей старшего дошкольного возраста может включать в себя следующие упражнения: согласование числительных с существительными («Сосчитай-ка»: одна красная ракета, ..., пять красных ракет и т. п.), составление рассказа по картине, по серии сюжетных картин. Собери картинку (собрать картинку, разрезанную на 5-6 частей по диагонали), обведи, дорисуй. Расставь планеты по порядку, собери нашу Солнечную систему. Отгадай загадки. «Необычный марсианин» (из разнообразных геометрических фигур, руководствуясь своей фантазией, нужно собрать марсианина). Выложи созвездие (детям предлагается рассмотреть зодиакальное созвездие, посчитать количество звезд и выложить самостоятельно любое понравившееся, с помощью мозаики).

Можно организовать с детьми сюжетно-ролевые игры: «Полет в космос», «Путешествие на Марс», «Звездочеты». Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный процесс, лэпбук дает возможность педагогу построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активен в выборе содержания своего образования.

Ребенок дошкольного возраста – неутомимый исследователь, который хочет все знать, все понять, во всем разобраться, у него своеобразное, особое видение окружающего мира, он смотрит вокруг на происходящее с восторгом и удивлением и открывает для себя чудесный мир, где много интересных предметов и вещей, событий и явлений, так много тайного и неосознанного. Именно поэтому тематическая папка может стать незаменимым помощником в работе всех специалистов детского сада.

Лэпбук в своей работе могут использовать не только воспитатели, но и узкие специалисты: логопеды, дефектологи, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре. Логопеды могут создавать лэпбук на определенный звук, включив туда всевозможные задания на автоматизацию этого звука: в словах, предложениях и текстах разной степени сложности; задания, направленные на формирование звуко-слогового анализа и синтеза, грамматические упражнения, задания, направленные на запоминание графического образа буквы, пальчиковую гимнастику. Есть возможность объединить игры и упражнения, направленные на совершенствование грамматического строя речи, расширение словаря и формирование связной речи, по какой-либо лексической теме в одну папку. Инструкторы по физической культуре могут в такой папке расположить информацию о каком-либо виде спорта, спортсменах, олимпийских играх и чемпионах, изображения с упражнениями, которые необходимо выполнить.

Таким образом, работа с лэпбуком отвечает основным тезисам организации партнерской деятельности взрослого с детьми, на которые указывает Н. А. Короткова:

- включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми;
- добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе) [2].

Создание лэпбука является одним из видов совместной деятельности взрослого и детей. А может быть еще и формой представления итогов проекта или тематической недели. В будущем ребенок научится самостоятельно собирать и организовывать информацию.

Лэпбук отвечает всем требованиям ФГОС ДО к предметно-развивающей среде:

- информативен: в одной папке можно разместить достаточно много информации по определенной теме, а не подбирать различный дидактический материал;
- полифункционален: способствует развитию творчества, воображения;
- пригоден к использованию одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого как играющего партнера);
- обладает дидактическими свойствами. Несет в себе способы ознакомления с цветом, формой и т. д.;
- является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства;
- вариативен (есть несколько вариантов использования каждой его части);
- его структура и содержание доступны детям дошкольного возраста;
- обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.

На современном этапе в работе с родителями появилось понятие «вовлечение родителей» в деятельность дошкольного учреждения, то есть активное участие родителей в работе ДОУ, которое оказывает влияние на его функционирование и развитие. И лэпбук – эффективное средство для привлечения родителей к сотрудничеству. Родители обеспечивают различного рода поддержку: организационную (экскурсии, походы); техническую (фото, видео); информационную (сбор информации для лэпбука); мотивационную (поддерживание интереса, уверенности в успехе).

Таким образом, лэпбук – это не просто метод, помогающий закрепить и отработать полученные знания, это полет фантазии, который может дать непредсказуемые результаты, это исследование, которое, однажды начавшись, будет продолжаться всю жизнь, ведь, если посеять в ребенке «зерно» открытия и исследования, оно будет расти и увеличиваться. Задача педагога лишь придавать воспитанникам уверенности в своих силах и правильно мотивировать на открытие новых горизонтов.

Библиографический список

1. Блохина, Е. Лэпбук – «наколенная книга» / Е. Блохина, Т. Лиханова // Обруч. – 2015. – № 4. – С. 29-30.

2. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – 2-е изд. – М. : Издательство «ЛИНКА_ПРЕСС», 2012. – 208 с.

О. П. Верещагина

МДОБУ «Детский сад «Буратино», поселок Светлый Оренбургской области

Методическая деятельность воспитателя как условие совершенствования профессиональной компетенции

Современное образование находится на новом этапе развития – идёт модернизация. Ориентация на человека и его потребности, создание в дошкольных учреждениях условий, обеспечивающих всесторонне развитие личности ребёнка и педагога, мотивация на творческую совместную деятельность – такая суть организации процесса на личностно-ориентированной основе, которая является главной линией в современной системе образования.

Перед педагогами дошкольного образования встает непростая задача – учить и развивать воспитанников в соответствии со стандартами, но не забывать об индивидуальности и развитии личности каждого малыша, что остается главной целью реализации ФГОС [1].

Главный акцент в стандарте сделан на развитие воспитанников через игру, свободный разговор, диалог, через общение со сверстниками, старшими ребятами, семьей, воспитателями. Воспитатель должен стать на позицию партнерства, постигать новое вместе с ребенком в форме познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Кроме того, меняются ориентиры взаимодействия с детьми «нового времени», что предъявляет высокие требования к системе подготовки педагогических кадров, способных не только создать условия, обеспечивающие эффективность и качество работы с ребенком дошкольного возраста, но и выстроить с ним конструктивное взаимодействие.

Одной из задач ФГОС ДОО является повышение уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Воспитатели, которые реализуют ФГОС ДОО, должны владеть достаточно большим объемом психологических знаний и обладать теми компетенциями, которые заложены в данном стандарте. Так же, как и сам стандарт, воспитатель

должен быть детоцентрирован, то есть сосредоточен на ребенке, независимо от особенностей его развития, здоровья, мировосприятия и т. п. При этом, организуя взаимодействие с детьми, взрослый играет роль посредника и намеренно приглушает свою субъективность в пользу ребенка. Он предоставляет инициативу, самостоятельность развития ребенка, которые находятся в зоне его возможностей, поддерживает и поощряет активность, любознательность, инициативность ребенка.

В 2013 году был принят профессиональный стандарт педагога, целью применения которого является: определение необходимой квалификации педагога, которая влияет на результаты обучения, воспитания и развития ребенка; обеспечение необходимой подготовки педагога для получения высоких результатов его труда; обеспечение необходимой осведомленности педагога о предъявляемых к нему требованиях; содействие в вовлечении педагогов в решение задачи повышения качества образования [1].

Внедрение данных концептуальных идей обновления предполагает перестройку всей системы управления в ДОО, в том числе в аспекте методического сопровождения, ориентированного сегодня не только на результат, но и на сам педагогический процесс и его участников [3].

В МДОБУ «Детский сад «Буратино» мы построили такую модель организации методического сопровождения, которая способствует раскрытию творческого потенциала каждого педагога, нацеливает коллектив на непрерывное развитие, профессиональный рост.

Повышение профессиональной компетентности педагогов через систему методических мероприятий основывается на дифференцированном подходе, который базируется на системном анализе. Это способствует выявлению основных противоречий в работе, определению главной цели и задач дальнейшей деятельности, что позволяет выработать план действий, реализующийся при целенаправленном руководстве и контроле деятельности педагогов. Такой подход обеспечивает педагогическая диагностика. С этой целью используются карты диагностики профессионального мастерства, где рассматриваются уровень профессиональной подготовки, профессиональные умения, результаты педагогической деятельности, личностные качества педагога, педагогический стаж [2].

В дошкольном образовательном учреждении повышение квалификации происходит, в основном, через систему методической работы. В условиях изобилия вариативных и парциальных программ, вышедших в последнее время и получивших гриф Министерства Российской Федерации, каждое ДОО определяет свой путь обновления содержания образования, выстраивая при этом свою систему методической работы, которая, в конечном итоге, позволила бы

повысить педагогическое мастерство участников образовательного процесса. Методическая служба МДОБУ «Детский сад «Буратино» направлена на обновление содержания образования, повышение профессиональной компетентности педагогов, своевременное оказание им методической помощи.

Все методические мероприятия подразделяются на блоки.

Блок 1. Мероприятия, направленные на повышение уровня теоретических знаний и научно-методического творчества.

Блок 2. Мероприятия, направленные на повышение ценностного отношения к профессии, формирование гармоничных отношений с коллегами.

Блок 3. Мероприятия, направленные на развитие профессиональных умений и педагогической техники.

Работа с педагогами по развитию профессиональной компетентности обеспечивает стабильную работу педагогического коллектива, полноценное, всестороннее развитие и воспитание детей, качественное усвоение ими программного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, а также повышение эффективности образовательного процесса ДОО. Кроме того, педагоги ДОО активно участвуют в районных методических объединениях, каждый педагог может реализовать свои творческие способности в деятельности с детьми.

В результате реализации новой методической модели был наработан практический материал в виде «Этического кодекса молодого специалиста», памятки для молодых специалистов «Правила поведения и общения воспитателя в ДОО», рекомендаций «Культура речи педагога», разработки нетрадиционных форм взаимодействия с семьей. Итогом работы стало проведение районного семинара «Молодой педагог – успешный педагог».

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета, 21 ноября 2011 г.

2. Аتماхова, Л. Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ / Л. Н. Аتماхова. – Екатеринбург, 2006. – 177 с.

3. Пахомова, Ю. Ю. Дошкольное образовательное учреждение : планирование и методическая работа : учебно-методическое пособие / Т. А. Коробицына, Б. Ю. Пахомова. – Архангельск : АО ИППК РО, 2010. – 265 с.

Л. И. Вилкова

МДОБУ «Детский сад «Буратино», поселок Светлый Оренбургской области

Развитие творческой активности дошкольников в театрализованной деятельности

Наверное, каждый воспитатель думает о том, как научить детей слышать, видеть, чувствовать, понимать, фантазировать и придумывать. Хорошим помощником в этом может послужить театрализованная деятельность. Она помогает решить многие педагогические задачи, такие как формирование выразительности речи, интеллектуальное и художественно-эстетическое воспитание. Представляя себя в определенном образе, ребенок приобретает навыки взаимодействия с окружающим миром, у него пропадают неуверенность и страх.

Театрализованная деятельность в детском саду затрагивает многие режимные моменты, включается в занятия, совместную деятельность детей и взрослых, самостоятельную деятельность детей.

В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденного приказом № 1155 Минобрнауки России от 17.10.2013, тема театра в детском саду не теряет своей актуальности [1]. Так, ФГОС ДО предусматривает реализацию образовательной программы дошкольного образования в формах, специфических для детей дошкольного возраста, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, а также в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Наблюдая за игрой детей, мы заметили, что если взрослый устраивает спектакль и приглашает желающих детей играть в нем, то ребята начинают испытывать затруднения, ведь выход на сцену – это уже ответственность. С ранних лет каждый малыш стремится проявить творчество, и поэтому важно создать в детском коллективе атмосферу свободного выражения чувств и мыслей, поощрять желание ребенка быть непохожим на других, разбудить его фантазию и попытаться максимально реализовать его способности.

Роль театральные постановки в детском саду освещались в работах таких отечественных ученых и методистов, как Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина, Н. А. Реуцкая, Л. В. Ворошнина, А. П. Николаичева, Н. Ф. Сорокина, Л. Г. Миланович [4].

В массовой практике организация театральной деятельности с воспитанником часто зависит от желания, интересов и возможностей педагога. В первую очередь, это связано с недопониманием значения театра для развития дошкольников.

При реализации части формируемой участниками образовательных отношений «Сказочный мир», мы отметили, с каким интересом ребята отнеслись к истории театра и к театру вообще. Возникло желание о постановке спектакля. Первым нашим опытом стал спектакль – экологическая сказка «Сказание о мудром дереве».

Герои сказки – дети в костюмах деревьев, насекомых, птиц, рассказывая стихи, танцуя «Минует», «Вальс», – поведали нам историю о том, как важно бережно относиться к природе, что если даже какой-то «безобраз» и натворит беспорядок в лесу, то непременно соберутся все звери, птицы, насекомые и совместными усилиями, «работая быстро, работая дружно, все вместе порядок в лесу наведут» [2].

Следующий спектакль, который мы поставили, была всем известная сказка Г. Х. Андерсена «Дюймовочка».

Как и в настоящем театре, мы организовали прослушивание, с целью распределения ролей. Как только распределили роли, приступили к постановке спектакля. Надо отдать должное детям, с большим интересом и энтузиазмом они репетировали, играли каждый свой эпизод.

На премьеру были приглашены родители, они были приятно удивлены, увидев детей, играющих роли в настоящем спектакле.

Но роль родителей на этом не ограничилась. Мы провели акцию «Подари книгу детскому саду», благодаря которой существенно пополнилась предметно-развивающая среда в уголке книги, была организована выставка рисунков «Моя любимая сказка». Нами была реализована идея провести мастер-класс для родителей «Воображаем, фантазируем, творим» или «Путешествие ложки», где наглядно было продемонстрировано, как из обыкновенной деревянной ложки можно создать целый театр. Мы провели собрание на тему «Играем в театр», на котором рассказали о том, как важен театр, чтение сказок, какую роль они играют в жизни детей, но и сами родители попробовали себя в роли актеров, получив положительные эмоции.

В результате, благодаря активной поддержке родителей, были сшиты наборы кукол, изготовлены ширма и сменные декорации, были созданы театр на ложках «Колобок», «Теремок», театр на шпажках «Зимовье зверей», «Заюшкина избушка», настольный театр. Родители связали пальчиковый театр, также приобрели маски-шапочки, костюмы и так далее; игровая среда пополнилась и музыкальными инструментами.

Подводя итоги, можно сделать вывод: театрализованная деятельность влияет на социальную адаптацию детей, их самореализацию, саморазвитие и коммуникативные навыки. Кроме того, они начинают работать в атмосфере со-

творчества, совместно решая возникающие творческие проблемы; учатся действием преобразовать словесные образы; без принуждения погружаются в мир слова, литературы, музыки.

Дошкольники стали внимательнее к окружающим, замечают настроение других людей, значительно обогатился словарь детей. Если раньше, чтобы сказать о герое, дети пользовались словами: «плохой – хороший», то теперь в их обиходе можно услышать такие слова: «злой, сердитый, хмурый, ворчливый, добрый, радостный, смелый, смешной, находчивый». Благодаря театрализованной деятельности произошло формирование нравственных качеств дошкольников, дети постигли их не только умом, но и сердцем, пропустили их через свою душу, сделали правильный моральный выбор. Произошло осмысление нравственных ценностей, повышение нравственной культуры как воспитанников, так и родителей, что способствует укреплению сотрудничества ДООУ и семьи.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте Российской Федерации 14 ноября 2013 г., № 30384).

2. Маханёва, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду / М. Д. Маханева. – М. : ТЦ – Сфера, 2003. – 113 с.

3. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : «Ин-т практич. психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.

4. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников : программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2013. – 157 с.

5. Щеткин, А. В. Театральная деятельность в детском саду для занятий с детьми 4-5 лет / А. В. Щеткин. – М. : Издательство Мозаика-синтез, 2010. – 201 с.

В. О. Горошко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Нестандартные задания на уроках русского языка в начальной школе

Современное начальное образование стремится обогатиться новыми методами и приемами, способствующими организации результативной учебной деятельности. Думается, что к таким методам можно отнести и нестандартные задания, позволяющие учащимся организовать самостоятельное усвоение знаний, приобрести новые умения и навыки. Понятие «нестандартное задание»

очень широкое. Оно включает целый ряд признаков, позволяющих отграничить задания этого типа от традиционных. Эти признаки создают условия для непосредственного вовлечения всех участников в продуктивную познавательную деятельность. Нестандартные задания имеют своей целью не развлечение, а обучение детей с создаваемыми учителем условиями для проявления их интереса. Как показывает опыт, такие задания помогают оживить урок, вызывают у школьников удивление в начале их выполнения, радость в процессе работы, удовольствие от полученных результатов, они пробуждают интерес не только к изучаемым вопросам, но и к русскому языку как учебному предмету в целом.

Целями нестандартных заданий являются обучающие, развивающие и воспитывающие:

- способствовать усвоению новых знаний, умений и навыков по русскому языку; актуализировать, уточнить и конкретизировать знания по предмету;
- помогать учащимся самостоятельно и мотивированно организовывать свою учебную деятельность;
- развивать у учащихся инициативу, логическое мышление, речь, внимание, память; способствовать раскрытию творческих способностей; воспитывать интерес к предмету.

Необходимо сказать и об эффективности нестандартных заданий. Они помогают избавиться от ярлыков, навешиваемых порой на учащихся: каждый ученик оказывается в нестандартной ситуации и может проявить себя с неизвестной стороны; посредством нестандартных заданий дети учат рассуждать, принимать решения и обосновывать свои решения; с помощью нестандартных заданий дети учатся находить контакт друг с другом, работать в команде, что является и профилактикой конфликтов между ними.

Нестандартные задания могут быть представлены в следующих формах:

- проблемные ситуации, то есть затруднительные положения, из которых надо найти выход, используя полученные знания;
- ролевые и деловые игры;
- различные конкурсы и соревнования (например, по принципу *кто быстрее, больше, лучше*);
- задания с элементами занимательности, например, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «лингвистические расследования».

Цель нашей статьи – познакомить учителей русского языка с некоторыми видами нестандартных заданий, которые до сих пор не нашли широкого применения в практике школьного преподавания. Покажем на примере некоторые виды нестандартных заданий.

Нестандартное задание «перевод с русского на русский» предполагает работу по объяснению языковых явлений, представленных нетрадиционными формами. Выполняя задания этого вида, школьники должны заменить указанную учителем языковую единицу (слово, словосочетание, предложение) синонимичной. Необходимость замены диктуется характером языкового материала, в который включаются случаи неуместного употребления единиц языка, нарушения литературных норм, затемняющие смысл высказывания или делающие его двусмысленным, а синонимическая замена («перевод») делает высказывание точным, понятным, правильным.

К нестандартным заданиям этого вида относятся и такие:

- «перевод» иноязычных, профессиональных, устаревших, жаргонных слов на русский литературный;
- «перевод» текстов, написанных на несуществующем языке по типу «глокой куздры»;
- «перевод» текстов, составленных в одном стиле, на язык другого стиля, например, *лингвистические сказки, образное толкование слов-терминов*;
- «перевод» (расшифровка смысла) языковых единиц, употребленных заведомо неправильно для создания юмористического эффекта или в целях привлечения внимания к речевым ошибкам учащихся.

Покажем на примере разновидности данного вида нестандартных заданий, использованных нами в период прохождения педагогической практики в школе.

Задание 1. Одна из статей О. Чегодаевой в «Комсомольской правде» называется «*Чем отличается линер от роллера, знает каждый лицеист*». Переведите непонятые вам в названии статьи слова, прочитав отрывки из нее.

Дети-то давным-давно все изучили и теперь экзаменуют родителей. Вопрос на засыпку: чем отличается маркер от линера, линер от роллера, а тот, в свою очередь, от капиллярной ручки? Оказывается, маркер на кончике имеет скос, что позволяет проводить широкую ровную линию. Эта линия прозрачная, а краска, которой заправлен маркер, флуоресцентная. Подчеркнутый (а точнее, зачеркнутый) маркером текст бросится в глаза даже самым невнимательным.

Линер – тонко пишущий фломастер, а роллер – тот же фломастер, только сделанный по типу шариковой ручки. Капиллярной ручкой можно писать не только по бумаге, но и по пленке и по стеклу...

Нотес не надо путать с нотами, ноты – для музыкантов, нотес – для всех. Симпатичные блокнотики разного формата с отрывающимися листочками полюбились школьникам. Сами листочки клеящиеся, их можно прилеп-

лять куда угодно. ... С роллерами и линерами вроде бы разобрались, переходим к степлерам. Степлеры – машинки для скрепления листов металлическими скобками.... Есть в продаже и антистеплер – инструмент, удаляющий скобки.

Задание 2. У писательницы Л. Петрушевской есть лингвистическая комедия под названием «Фыва пролдж», написанная на несуществующем языке. Но даже не зная его, вы сможете перевести на русский язык отрывок из этой комедии и составить словарь несуществующего языка. Что вам поможет справиться с этим заданием?

Фыва пролдж

Индякие: Ляпуна, Бутявка. Напушка.

По-за напушкой бурдысья. На напушке сяпает Ляпуна. У Ляпуны разбызены клямсы. Ляпуна (сяпая и сяпая). Оее, оее, некузяво. Потрямкать бы. Нетрямкавши сяпать кузяво ли?

По напушке шається Бутявка. Бутявка (бирит, не вазя Ляпуну). Фыва пролдж. Фыва пролдж. Ляпуна (вазит Бутявку). О-по-по, смычь, Бутявище некузявое! Сяпай к Ляпуне! Бутявка (увазивши Ляпуну, фьюро сяпает с напушки в бурдысья).

Фыва пролдж. Фыва пролдж. Ляпуна. И не фыва, и не пролдж.

Досяпывает до Бутявки и зачучивает Бутявку в клямсы. Бутявка. Оее, осее. Фы...ва! Про...пр... (лепещется у Ляпуны в клямсах). Ляпуна (трямкая Бутявку). Нннн. Кщ. Кщ. Прлбдрр... Полбутявки у Ляпуны в клямсах, полбутявки лепещется об напушку. Лепещется, лепещется да и – бздым! – отчучилось полбутявки из Ляпуных клямс и усяпало.

Другими видами нестандартных заданий являются, например, *лингвистические «Угадайки»*. Работа над нестандартными заданиями этого типа также связана с деятельностью учащихся по выявлению языковых явлений, но, в отличие от предыдущего вида, дети должны либо восстановить «первоисточник» (словосочетание, фразеологический оборот, предложение) по отдельным его деталям и признакам, либо угадать слово по его описанию (толкованию). Выполнение подобных заданий во многом напоминает кроссворд.

Полезность такой работы в том, что обогащается словарный запас учащихся за счет узнавания значений новых слов и уточнения значений уже известных слов; усваивается грамматический строй речи – при попытках выражения своих мыслей с помощью грамматических конструкций определенного стиля речи; развивается и совершенствуется чувство языка, умение понимать изобразительно-выразительные возможности языковых единиц.

Все это способствует развитию творческих возможностей самих учащихся, вызывая у них желание создавать по аналогии свои произведения (сказки, загадки, кроссворды).

Из нестандартных заданий этого вида можно отметить следующие: угадывание слов по толкованию (в том числе и образному) или по общему признаку; расшифровка пословиц, поговорок, фразеологических оборотов по отдельным словам; разгадывание загадок (в том числе и лингвистических); игры-задачи типа «Я задумала слово», «Вопрос – ответ» и др.

Задание 1. Угадайте слово по его описанию. Объясните, как вам это удалось сделать.

«Глаз» автомобиля. «Свежесзамороженный» дождь. «Слово» регулировщика. «Архитектурное строение» пчел. Родной или крестный. Шляпка на ножке. Лесной барабанищик. Собачья радость. Такса, а не собака. Орел, а не птица. Не носки и не чулки.

Задание 2. Какие пословицы, поговорки, скороговорки здесь зашифрованы? Запишите их. Объясните смысл.

- 1. Не воробей.*
- 2. На дворе, на траве.*
- 3. Продукт, который маслом не испортишь.*
- 4. Она пуще неволи.*
- 5. Суп, сваренный Демьяном.*
- 6. Мельник, работающий неделями.*

Еще одним видом нестандартных заданий являются *лингвистические «Почемучки»*. Это вопросы, целью которых является активизация мыслительной деятельности учащихся при воспроизведении полученных ранее знаний. Отвечая на вопросы, делая своеобразные маленькие открытия в области лингвистики, школьники убеждаются в практическом значении знаний по русскому языку. За внешней простотой или даже несерьезностью формулировок вопросов кроется серьезное лингвистическое содержание: языковые факты учащиеся должны объяснить учебно-научным языком. Таким образом, формируются умения и навыки построения связного высказывания в учебно-научном стиле.

К заданиям этого вида относятся вопросы проблемного характера (выбор одного варианта из нескольких, разграничение двух правильных вариантов, сопоставление вариантов); вопросы занимательного характера (вопросы-шутки, вопросы-загадки, неожиданные или «детские» вопросы).

Задание 1. Сформулируйте развернутый связный ответ на вопрос.

Почему, когда смотришь на сцену в бинокль, не только лучше видишь, но и лучше слышишь и понимаешь?

1. Почему иностранец, изучающий русский язык, принял кузницу за жену кузнеца, а кузнечика – за их сына? [3]

2. Почему в приведенных парах слов оба случая написания правильны? Чем они отличаются? *Стукнете – стукните. Вырастешь – вырастишь. В пень птиц – в пении птиц.*

Задание 2. Дайте ответы на вопросы-шутки. Как можно проверить их правильность?

1. Какое домашнее животное любит смотреть на новые ворота?
2. В каком городе живет дядька, если в огороде бузина?
3. Как называется полуфабрикат из детской дразнилки?
4. Какую строчку не прочесть?
5. Какую шляпку нельзя надеть на голову?
6. Чего не следует сыпать на рану?

Рассмотрим характеристику следующего вида нестандартного задания – микроисследование.

Задания этого типа предполагают формирование у учащихся исследовательских умений работать с научно-популярной литературой и справочниками, анализировать языковые единицы, формулировать выводы, составлять текст сообщения, реферата, доклада. Нестандартный подход проявляется в необычной формулировке темы, в занимательном характере исследования, в наличии серьезного лингвистического содержания. Задания рассчитаны на высокий уровень развития и подготовки школьников.

Разновидности заданий:

- развернутый ответ на вопрос проблемного характера или необычно сформулированный вопрос;
- сочинение на лингвистическую тему (в серьезной или занимательной форме);
- исследование вопроса в форме деловой или ролевой игры (инсценировка, сказка, путешествие, детективная история).

Задание 1. Подготовьте развернутый ответ-исследование на один из вопросов. Вам помогут это сделать словари и следующие источники (в каждом конкретном случае рекомендуются учителем).

1. Что общего между *шпиргалкой* и *пеленкой*?
2. Что общего между *капором*, *капюшоном* и *капустой*? [3]
3. Являются ли однокоренными словами: *кусок*, *закуска*, *искусать*, *искусение*, *искусство*, *искусный*?
4. Являются ли однокоренными слова: *оса*, *ось*, *осина*, *осёл*, *основа*, *остов*, *остров*, *острый*?

5. Верно ли утверждение, что приведенные слова могут быть разными частями речи: *зло, добро, печь, знать, мой, лай, клей, три?*

Задание 2. Напишите сочинение на одну из тем (в форме доклада, реферата, сказки, детектива).

1. *Волшебник по имени Йот. (Варианты: Приключения Йота. Где прячется Невидимка?)*

2. *Портреты суффиксов (-чик- -щик-, -тель-), приставок (пре-, при-, раз-/рас-, с-), корней-омонимов.*

3. *Знакомые незнакомцы (о заимствованных словах).*

4. *Как вас теперь называют? (О переходе слов одной части речи в другую.)*

5. *История слов в истории города (о топонимах).*

6. *Пропала буква (детективное расследование).*

Следующим видом нестандартного задания на уроках русского языка являются «*Задания на засыпку*».

Этот вид заданий состоит в максимальном усложнении его содержания, составляющих его языковых единиц (большей насыщенностью однородными орфограммами, пунктограммами, лексическими и грамматическими явлениями, чем при традиционно отобранном материале).

К нестандартным заданиям этого типа можно отнести:

– диктанты «на засыпку»;

– редактирование предложений и текстов, максимально насыщенных однотипными элементами (речевыми ошибками, неуместно употребленными словами и конструкциями);

– подбор однотипных языковых единиц (синонимов, родственных слов и др.) к данной;

– упражнения с выборочным ответом (выбор правильного варианта из нескольких предложенных или исключение явления из ряда по принципу «третий лишний»).

Задания. Предметные (терминологические) диктанты. Запишите одним словом диктуемые словосочетания.

Лингвистический диктант

Наука о языке. Графическое обозначение звука на письме. Часть слова перед корнем.

Литературоведческий диктант

Художественное преувеличение. Строение художественного произведения. Краткое изречение. Литературные воспоминания. Литературное воровство.

Математический диктант

Вытянутый квадрат. Равносторонний прямоугольник. 1000 граммов. 100 килограммов. 1000 килограммов. 1000 метров.

Таким образом, оставаясь по форме выполнения привычными, нестандартные задания полезны для учащихся в том плане, что позволяют совершенствовать навыки самостоятельного овладения знаниями и навыки самоконтроля.

Библиографический список

1. Коротаяева, Е. В. Стимулирование творческой деятельности учащихся / Е. В. Коротаяева // Русский язык в школе. – 2005. – № 5.
2. Мурашов, А. А. Творческое взаимодействие учителя и учащегося при обучении русскому языку / А. А. Мурашов // Русский язык в школе. – 2008. – № 2.
3. Подгаецкая, И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка / И. М. Подгаецкая // Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

Т. В. Диль-Илларионова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Диагностика кадрового потенциала дошкольного образовательного учреждения в условиях стандартизации

Изучение вопросов, связанных с развитием кадрового потенциала образовательной организации, сегодня является одной из важнейших характеристик современного менеджмента, так как кадровая политика и управление трудовыми ресурсами всегда остаются в центре внимания руководителя. Для эффективной работы образовательной организации и быстрого реагирования на внешние и внутренние факторы, ей необходимо формировать и развивать кадровый потенциал организации, способный со временем отвечать современным вызовам.

Нормативные правовые документы последних лет, в первую очередь Федеральный закон от 29.12.2012 №237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) привели к серьезным изменениям в системе дошкольного образования. Впервые оно стало уровнем общего образования, что, с одной стороны, требует повышенного внимания к дошкольному образованию, с другой – к профессиональному образованию работников данной сферы. Дефицит кадрового потенциала, способного обеспечить модернизацию дошкольного образования, был признан экспертами как один из факторов, тормозящих ход реформы [2].

Актуальность исследования объясняется еще тем, что эффективное использование персонала дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) становится первостепенным направлением. Именно от персонала зависит успешность функционирования организации и реализации концептуальных основ ФГОС ДО, который определяется его разработчиками как стандарт условий компетентности педагога [3]. Компетентность педагога как неперемное условие реализации любой дошкольной образовательной программы ставится во главу угла при оценке качества дошкольного образования. Поэтому на этапе стандартизации дошкольного образования особую роль приобретает повышение кадрового потенциала дошкольного учреждения.

Для эффективного функционирования организации важно выявление адекватного уровня профессионализма персонала и на этой основе разработка мероприятий по его повышению. Анализ современных исследований и опыт дошкольных учреждений позволяет говорить об актуальности диагностики кадрового потенциала ДОО, мониторинга готовности педагогических кадров к реализации требования ФГОС ДО.

Управленческая диагностика представляет собой всестороннее исследование, анализ и оценку эффективности функционирования как системы целиком, так и взаимосвязи всех составляющих ее частей. Управленческая диагностика включает в себя: 1) организационную диагностику, в которую входит диагностика организационной структуры управления, выявление стратегических и проблемных зон менеджмента; 2) функциональную диагностику, которая исследует систему функциональных и управленческих связей; 3) кадровую диагностику, изучающую квалификацию, личностные особенности и мотивацию сотрудников организации.

В соответствии с задачами нашего исследования интерес представляет кадровая диагностика. По мнению А. К. Марковой, под профессиональной диагностикой понимается определение наличного уровня профессионализма у человека, установление его соответствия требованиям профессии и соответствия профессии запросам человека, выявление потенциальных возможностей человека, помощь конкретному работнику в использовании его реальных профессиональных возможностей для эффективного выполнения труда.

В процессе диагностики кадрового потенциала образовательного учреждения (в том числе и учреждений дошкольного образования) необходимо выделить технологическую цепочку, состоящую из ряда последовательно реализуемых этапов:

1. Компетентностный, в ходе которого осуществляется изучение, анализ и систематическое описание профессиональной деятельности педагога дошкольно-

го образования и в результате такого анализа составляется компетентностная характеристика готовности педагога к решению профессиональных типовых задач с учетом сложившихся современных условий профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования.

2. Критериальный, направленный на разработку критериальной системы оценки основных показателей готовности педагога к решению профессиональных задач на высоком уровне трудовой деятельности.

3. Технологический, в ходе которого осуществляется разработка технологии диагностического обследования (подбор методик, разработка тестов, алгоритма анализа и интерпретации результатов, формы и структуры представления результатов и пр.).

Признание дошкольного образования первым уровнем российской системы образования предопределяет повышенные требования к кадровому потенциалу дошкольного образовательного учреждения. В п. 3.4. ФГОС ДО раскрыты требования к кадровым условиям реализации образовательной программы дошкольного образования [1]. Также конкретные требования к профессиональной трудовой деятельности воспитателя детей дошкольного возраста предъявляются в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Сочетание требований, представленных в нормативных документах, определяющих характер деятельности педагога, вызывает необходимость конкретизации компетентностной характеристики готовности педагога к решению профессиональных типовых задач с учетом сложившихся современных условий профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования.

При этом содержание диагностики кадрового потенциала дошкольного образовательного учреждения представляет собой обобщенную модель готовности воспитателя дошкольного образовательного учреждения к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО, под которой мы понимаем интегративное образование личности, включающее в себя мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты, каждый из которых характеризуется совокупностью критериев и показателей.

Полученные в ходе диагностики результаты позволяют отметить следующее: доля педагогов с оптимальным уровнем готовности к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО составила 51,7%, с достаточным уровнем – 34,6%. Показатели допустимого уровня составили 13,7%. Недопустимый уровень зафиксирован не был.

В качестве приоритетных задач дальнейшего совершенствования профессионального мастерства педагогического коллектива в вопросах реализации ФГОС ДО были выделены следующие:

– повышать качество образовательных услуг в дошкольном образовательном учреждении путем интеграции деятельности всех специалистов и педагогов, создающей единое образовательное пространство;

– продолжать повышать профессиональную компетентность педагогов по реализации образовательной программы дошкольного образования в инновационном режиме внедрения модернизационных идей ФГОС ДО;

– совершенствовать информационно-методическое и нормативно-правовое обеспечение, материально-техническую базу ОУ в соответствии с ФГОС, требованиями САНПиН, продолжать оснащение мультимедийным оборудованием для организации предшкольной подготовки и повышения качества образования;

– активизировать участие педагогов в диссеминации педагогического опыта на федеральном, региональном, муниципальном уровне, публикационную активность по результатам профессиональной деятельности, участие в качестве экспертов всероссийских конкурсов для педагогов дошкольного образования и экспертных групп при аттестации педагогических работников.

В целях совершенствования содержания и технологии диагностического исследования кадрового потенциала в контексте требований ФГОС ДО, на наш взгляд, необходимо решить основную стратегическую задачу: разработать и внедрить такую модель диагностики, которая будет служить инструментом для принятия управленческих решений, направленных на повышение качества образования на основе объективной информации, являться средством обеспечения адекватности принятых решений, информационным ресурсом для определения тенденций развития образовательного учреждения, его перспектив.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2. Аржаных, Е. В. Подготовка оснований для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования с учетом Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / Е. В. Аржаных, И. А. Бурлакова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 186-196.

3. Волобуева Л.М. Модернизация подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного образования // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 6. – С. 5-9.

И. Ю. Долгова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Роль экскурсий в природу в формировании основ экологической культуры младшего школьника

Вопросы экологического воспитания особенно актуальны в современном обществе, когда во всем мире наблюдается экологическая безответственность. Особое место в экологическом воспитании отведено начальной школе, так как именно в этом возрасте представляется эффективная возможность показать ученикам как негативные, так и позитивные результаты деятельности людей, заинтересовать школьников в выполнении нетяжелых природоохранных мероприятий, содействовать формированию умений вести себя на природе. У младших школьников экологическое воспитание также способствует интенсивному формированию эстетических отношений, развитию мыслительного процесса, внимания.

Приобщение ребенка к природе через ее познание на протяжении истории являлось методом формирования его мировоззрения. Сегодня на первом плане находится задача формирования научно обоснованного взгляда на природу, который опирается на полноценное интеллектуальное и нравственное развитие младшего школьника.

Исследование природы невозможно представить без личного наблюдения и изучения предметов и явлений природы. Исходя из этого, в практике преподавания окружающего мира важное место отведено экскурсиям в природу. Периодическое проведение экскурсий является важным условием формирования экологической культуры младших школьников.

Экскурсией считается такая форма организации учебного процесса, которая направлена на усвоение учебного материала, но проводится вне школы, позволяет осуществлять наблюдения, а кроме того, непосредственно исследовать разнообразные предметы, явления и процессы в естественно либо искусственно созданных условиях.

Значимое место в плане работы педагога отводится экскурсиям в природу, где младшие школьники могут изучить взаимоотношения природных объектов и их связь со средой обитания. Оказавшись в природной среде со всем ее разнообразием предметов и явлений, ученики обучаются определять связи организмов друг с другом и с неживой природой. Экскурсии в природу определяют путь определенного исследования природы, другими словами, исследование действительных объектов и явлений природы, а не рассказов либо книг о ней. Тут появляются большие возможности для организации творческой работы

младших школьников, инициативности и наблюдательности. На экскурсиях, как и на практических занятиях, у учеников складываются навыки самостоятельной работы. Учащиеся приобретают навыки по сбору материалов и их сохранению, а кроме того, по обработке данного материала (на уроках в школе по итогу экскурсии). Периодическая организация экскурсионных уроков развивает у учащихся навыки исследования родного края.

Непосредственно на экскурсионных занятиях у младших школьников воспитывается интерес и любовь к природе, эстетические чувства и экологическая культура. Дети обучаются видеть ее красоту, осознавать важность бережного отношения к окружающей среде. Все это является эмоциональной стороной экскурсий. Знания, которые получены на экскурсионных занятиях, становятся довольно прочными и на длительное время остаются в памяти учеников. Экскурсии оказывают положительное влияние на формирование экологической культуры школьников. Помимо этого, экскурсионные занятия делают прочнее сознательную дисциплину учеников, развивают у них самостоятельность и привычку к труду. Требования экскурсионной жизни способствуют развитию предприимчивости, умения приспосабливаться к обстановке, смекалки в разнообразных затруднительных ситуациях.

Педагогическая плодотворность школьных экскурсий в природу зависит не только от умения учителя выдвигать образовательные и воспитательные задачи и предварительной подготовки учеников к уроку, но и от верного выбора экскурсионного маршрута.

В настоящее время для начальной школы разработан ряд программ по окружающему миру: «Мы и окружающий мир» (Н. Я. Дмитриева, А. Н. Казаков, система развивающего обучения Л. В. Занкова), «Естествознание» (Е. В. Чудинова, Е. Н. Букварева, система развивающего обучения В. В. Давыдова), «Окружающий мир» (О. Т. Поглазова, система развивающего обучения «Гармония»), «Мир и человек» (А. А. Вахрушев, А. С. Раутиан, система развивающего обучения «Школа 2100»), «Окружающий мир» (Н. Ф. Виноградова, Г. Г. Иванченкова, И. В. Потапов, система развивающего обучения, программа «XXI век»), «Зеленый дом» (А. А. Плешаков, традиционная система обучения, вариативная программа), «Природа и люди» (З. А. Клепинина, традиционная система обучения, вариативная программа).

Проанализируем программы, получившие максимальное распространение в массовой школе с точки зрения возможностей проведения природоведческих экскурсий.

О развитии современной экологически ориентированной научной картины мира рассказывается преимущественно в программах Л. В. Занкова и

А. А. Плешакова. Ученики узнают о том, что уничтожение одного компонента природы тянет за собой гибельные последствия для других (вырубка леса ведет к пересыханию рек, разрушению почвы, уменьшению численности животных и т. д.). Такое ознакомление с законами охраны природы немаловажно для учащихся младших классов, так как именно в этом возрасте начинается формирование экологически грамотной личности.

С точки зрения рациональности выполнения экскурсий в природу в рамках изучения курса «Окружающий мир» по программе Н. Ф. Виноградовой, можно отметить, что материал, представленный в данном учебнике, подходит для проведения четырех видов экскурсий: в лес, на водоем, в поле и в сад. Он объемный, серьезный, глубокий и всесторонний. Экскурсия на любой природный объект по выбору учителя станет отличным дополнением теоретической части, представленной в учебнике. На экскурсии дети могут удостовериться в связи излагаемой в учебнике информации с реальным устройством того или иного природного сообщества.

В программе О. Т. Поглазовой учащиеся узнают о том, что каждый человек считается частью живой природы и частью человеческого общества: членом семьи, коллектива учеников, общества жителей родного края, гражданином государства. При этом внимание учащихся акцентируется на том, что человек может неразумно загрязнять окружающую его природу, уничтожать историческую память о прошлом Родины и родного края, но может и сохранять красоту и многообразие природы, беречь наследие наших предков.

И, наконец, следует отметить, что при изучении курса «Окружающий мир» в начальной школе на сегодняшний день значительно расширились области получаемых учащимися знаний. Ведь в программах определены темы экскурсий с учетом возрастных особенностей и уровня подготовленности учащихся. В начале изучения курса окружающий мир – это, в основном, проведение наблюдений за явлениями природы. По мере накопления знаний тематика усложняется, изучаются взаимоотношения организмов в сообществах, связь живой и неживой природы, но при этом действия, направленные на наблюдения в природе, сохраняются.

Природоведческие экскурсии на уроках окружающего мира имеют большое познавательное и воспитательное значение. Они конкретизируют, углубляют и расширяют знания учащихся. На экскурсиях учащиеся проверяют на практике многие теоретические знания и преобразуют их в умения и навыки. Следовательно, экскурсия как форма обучения решает целый комплекс образовательно-развивающих и воспитательных задач, способствуя при этом развитию экологической культуры учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведение экскурсий в природу способствует эффективному формированию основ экологической культуры младшего школьника:

- формирование у младших школьников экологических знаний о природе;
- поэтапное усвоение школьниками норм и правил поведения в природе;
- участие в практической деятельности по охране окружающей среды.

Библиографический список

1. Артемьева, А. А. Экскурсия в природу как способ экологического образования и воспитания / А. А. Артемьева, Л. В. Переладова // География и туризм : сборник научных трудов. – Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 2010. – С. 3-9.
2. Бобылев, Л. Д. Экологическое воспитание младших школьников / Л. Д. Бобылев, О. В. Бобылева // Начальная школа. – 2003. – № 5. – С. 64-75.
3. Маврищев, В. В. Экскурсии в природу, лес : учебное пособие / В. В. Маврищев. – М. : Высшая школа, 2009. – 276 с.
4. Руднянская, Е. И. Изучение природы на экскурсии: от дошкольника к младшему школьнику / Е. И. Руднянская, Л. Б. Черезова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 9. – С. 69-71.
5. Соколова, Н. Д. Экологическое воспитание младших школьников : учебное пособие / Н. Д. Соколова. – Свердловск : Изд-во Свердл. пед. ин-та, 2008. – 65 с.

И. А. Дроздова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Обогащение словарного запаса третьеклассников

В условиях современного развития языка и общей культуры граждан России остро встаёт проблема обогащения словарного запаса учеников, проблема овладения детьми коммуникативными качествами речи, в том числе и её выразительной стороной. Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание родного языка, умение пользоваться его художественными средствами, стилистическим многообразием являются самым верным средством и самой надёжной рекомендацией для каждого человека в его жизни.

Поэтому одним из актуальных направлений современной методики обучения русскому языку является обогащение словарного запаса через формирование у детей способности применять в собственной речи средства художественной выразительности.

Разработкой теории и методики этого направления занимаются такие известные лингвисты, методисты и учителя, как Е. А. Быстрова, М. М. Разумов-

ская, М. С. Соловейчик, Л. П. Федоренко, Н. А. Ипполитова, Т. С. Кудрявцева, М. Р. Львов [4].

В современных стандартах образования по литературному чтению предлагается рассматривать языковые факты художественной литературы в первую очередь как средство духовного и эстетического воспитания, формирования языковой выразительности. Комплексный подход к рассмотрению фактов и явлений языка на материале художественного текста провозглашается наиболее важным для школьного обучения, поскольку, по словам Н. М. Шанского, он готовит ребенка к тому, чтобы «читать художественное произведение филологически вооруженным глазом» [5].

К основным качествам речи профессор Б. Н. Головин относил правильность, точность, чистоту, ясность, логичность, богатство и выразительность [1].

Выразительность речи достигается использованием художественных приёмов, речевых фигур и тропов, пословиц, фразеологических оборотов, крылатых фраз. Назовем некоторые выразительные средства, которым уделяется внимание в начальной школе.

Тропы – это переносы наименования, использование слов, их сочетаний и предложений для наименования иного предмета в данной речевой ситуации. Основными видами тропов являются метафора, метонимия, синекдоха.

К речевым фигурам относятся любые языковые средства, придающие речи образность и выразительность.

Учить содержательной, логичной, ясной и правильной речи необходимо ежедневно на всех уроках.

Обучающиеся должны уметь: излагать материал логично и последовательно (устанавливать причинно-следственные связи между фактами и явлениями, делать необходимые обобщения и выводы); правильно и точно пользоваться языковыми средствами для оформления высказывания; строить высказывание в определенном стиле в зависимости от цели и ситуации общения; оформлять любые письменные высказывания с соблюдением орфографических и пунктуационных норм, чисто и аккуратно.

Нами была организована экспериментальная работа по формированию у младших школьников навыков владения выразительными средствами речи при изучении курса «Литературное чтение» в 3 классе (Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина «Литературное чтение», ФГОС УМК «Школа России»). Экспериментальная работа была проведена в 3 классе при изучении раздела «Великие русские писатели» в период с 13 ноября по 25 декабря 2017 года.

Задачей констатирующего среза являлось определение уровня выразительности речи учеников начальной школы по их письменным творческим работам. Младшим школьникам было предложено написать по заданному началу небольшую сказку. Начало было предложено следующее.

В новогоднюю ночь сказочные герои так плясали, что многие попали не в свои, а чужие сказки. Медведь, Жар-птица и Иван-царевич оказались вместе.

Анализ письменных работ младших школьников показал, что словарный запас большинства детей недостаточно развит, выбор и использование в речи выразительного средства вызывает затруднения. Лишь некоторые ученики применили в своих работах отдельные выразительные средства (эпитеты, сравнения, олицетворения): в экспериментальном и в контрольном классах оказалось не более 15 примеров использования.

Данные результаты подтверждают наше предположение о том, что необходима специальная работа по обогащению словарного запаса учеников, по формированию у них навыка использования в устной и письменной речи выразительных средств художественной речи.

Для реализации намеченных целей нами подготовлена экспериментальная программа «Выразительные средства языка в художественном тексте», предполагающая не только знакомство детей с системой лингвистических понятий, но и введение школьников в ситуацию исследования родного языка. Содержательная сторона программы представлена в следующих темах.

1. Что делает нашу речь выразительной. О сочетаемости слов как возможности порождения разных смыслов слов. О явлении тропа как форме реализации переносного значения слов.

2. Эпитеты как выразительное средство речи.

3. Образное сравнение как выразительное средство речи.

4. Метафора как выразительное средство речи.

5. Роль метонимии и синекдохи в речи.

6. Олицетворение.

7. Гипербола и литота, их роль в создании выразительности речи.

8. Выразительная роль перифразы.

9. Понятие о звукописи.

10. Средства художественной выразительности в произведениях русских поэтов.

11. Фразеологизмы в художественных произведениях.

В конце опытного обучения нами был проведен контрольный эксперимент, в котором принимали участие все учащиеся экспериментального и контрольного классов. Младшим школьникам было предложено написать сочине-

ние на тему «Чем хорош апрель?». Началом сочинения выступил отрывок из стихотворения В. Изтляева «Апрельское»:

*Потянуло апрельским дымком,
Вот уже затихают капли.
Я тихонько от мамы тайком
Прошмыгну поскорее за двери.*

Результаты проверки работ позволяют сделать вывод о том, что систематическая, целенаправленная, последовательная работа на уроках литературного чтения по формированию у учащихся навыка использования выразительных средств в речи позволяет достичь положительных результатов. Ученики экспериментального класса стали внимательнее относиться к создаваемым ими письменным текстам, сознательно применяя в речи изобразительно-выразительные средства языка. Дети стали задумываться над возможностью использования слов в переносном значении при описании явлений природы, окружающих человека вещей. Наглядность, образность текстов сочинений учащихся экспериментального класса создаётся применением детьми сравнений (использовали 10 человек), эпитетов (использовали 16 человек), метафор (использовали 5 человек), олицетворений (использовали 11 человек), фразеологизмов (применили 2 человека). Ученики контрольного класса тоже использовали средства выразительности в сочинениях, но значительно реже.

Таким образом, работа по формированию навыка использования выразительных средств речи в устной и письменной речи школьников будет способствовать обогащению их речи, если эту работу проводить целенаправленно, систематически, последовательно, если при этом учитель будет опираться на литературный дидактический материал.

Библиографический список

1. Головин, Б. Н. Основы культуры речи : учебное пособие / Б. Н. Головин. – М. : Высш. школа, 1980. – 335 с.
2. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – М. : Просвещение, 2013. – 223 с.
3. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – М. : Просвещение, 2013. – 223 с.
4. Леонов, М. Р. Методика преподавания в начальных классах / М. Р. Леонов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательство академия, 2007.
5. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 1972. – 423 с.

Л. С. Емец

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Календарная фольклорная поэзия в системе литературного образования младшего школьника

Фольклорные произведения являются важной и неотъемлемой составляющей школьного курса литературы как в начальной, так и в средней школе. Значимость этого материала трудно переоценить, не случайно фольклорная поэзия всегда притягивала к себе внимание исследователей. Это тот материал, к которому обращаются этнографы, социологи, искусствоведы, потому что в нём сохранилось немало сведений об общем в историческом развитии народов, о разных сторонах общественного и семейного быта, о мировоззрении наших предков в те исторические эпохи, которые чрезвычайно слабо отражены в других источниках.

Календарная фольклорная поэзия – это произведения народного устно-поэтического творчества, являющиеся частью календарной обрядности. Календарные обряды, игры и песни связаны с явлениями природы, с годовым кругом солнца, с сельским хозяйством. В основе этих обрядов лежала вера в магическую силу слова, жеста, действия, способную, по представлениям людей, обеспечить хороший урожай. Даже в настоящее время некоторые обряды сохранились и воплощаются в жизнь.

Жанры календарной поэзии обычно делят на следующие циклы: зимний, весенний, летний и осенний. И каждый жанр формируется на основе определённых обстоятельств, связанных с многовековыми традициями народа, который всегда стремился жить в гармонии с природой. Об особенностях фольклорных жанров обрядовой календарной поэзии написано довольно много.

Например, работы Е. В. Аничкова «Весенняя обрядовая песня на Западе и у славян» [1], М. Забылина «Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия» [2]. Однако не все жанры обрядовой календарной поэзии будут понятны и интересны младшему школьнику, поэтому задача учителя – представить отдельные образцы фольклорных жанров как уникальные поэтические произведения, созданные народом.

Известно, что в школьные программы по литературе включены различные образцы устного народного творчества. Авторы программ понимают, что широкое знакомство с фольклором позволяет глубже понять и почувствовать дух собственного народа, его мирозерцание, культуру и историю. Помимо этого, изучение фольклора расширяет и обогащает восприятие литературы.

Фольклор изучается в школьной программе уже с первых лет обучения ребёнка в школе. Например, в учебной программе «Школа России» под редакцией Л. Ф. Климановой за второй класс наблюдаются такие темы фольклора как считалки и небылицы, пословицы и поговорки, сказки, и на изучение даётся 15 часов учебного времени. В школьной учебной программе «Гармония» под редакцией О. В. Кубасовой за второй класс встречаются такие виды фольклора, как фольклорные произведения, созданные жителями нашего района, и на изучение даётся 4 часа.

Целью нашего исследования стала систематизация материала, связанного с календарной поэзией в начальной школе. Анализ программ позволяет утверждать, что четкой системы подачи этой информации в формате учебника нет, поэтому учитель может дополнить академические часы внеклассными мероприятиями. Так, в первом классе целесообразно акцентировать внимание учащихся на закличках. Заклички связаны с определением времени года и использовались для обращения к природе (например, к ветру, солнцу, дождю), завывания весны, лета и т. д. Логично связать знакомство с закличками с первыми весенними днями. Учитель рассказывает детям о фольклоре, о традициях календарных обрядов, предлагает выразительно прочитать заклички, самостоятельно подобрать свои примеры, обыграть отдельные заклички, сопровождая их музыкой и жестами. Целесообразно ежегодно обращаться к весенним закличкам, чтобы у школьников сложилось устойчивое представление о традиции, ее цикличности, значимости.

Закличка весны

*Весна-Весна! Весна красна!
Тепло солнышко!
Приди скорей,
Согрей детей!
Приди к нам с радостью!
С великой милостью!
С льном высоким!*

*С корнем глубоким!
С хлебом богатым!
Пусть вернется
Летнее тепло –
Будет в доме
Радость и добро!*

Другой жанр календарного фольклора, востребованный в младшей школе, – это колядки. Колядование – хождение детей по избам, с особыми песнями, которые имеют три названия по припеву, выкликаемому колядовщиками: колядки («Ой, Коляда!»), овсени («Ой, Овсень, Таусень!») и виноградьи («Виноградьи, красно-зелено мое!»). Колядки очень стары по содержанию. Основной целью колядовщиков было пожелание хозяевам дома добра, богатства, благополучия. Некоторые колядки имеют вид величания, в них идеализированно описываются богатство и благополучие крестьянской семьи. Отличительная

черта колядок величального типа – их обобщённый характер. Другая, обязательная тема, связанная с назначением колядок – просьба об угощении или вознаграждении. Во многих колядках просьба или требование угощения составляет единственное её содержание. Колядуют обычно на рождество, однако школьные зимние каникулы не позволяют соотнести обряд с точным календарем. Именно поэтому колядки можно совместить с новогодними праздниками и показать школьникам светскую и фольклорную традиции, связанные со встречей нового года. С точки зрения методики подачи этого материала, помимо рассказа о традиции и жанре, здесь большее значение играет коллективное творчество: школьники могут быть разделены на группы, которые обыгрывают свои варианты колядок. Выученные тексты могут пригодиться ребятам во время каникул, когда наступит время колядок, ведь во многих семьях эти традиции поддерживаются. Виды колядок:

*Колядую, колядую,
Я зайду в избу любую.
Попрошу хозяйку:
Сладостей давай-ка,
И печенья, и конфет,
И с орехами щербет,
И халву, и шоколад,
Пастилу и мармелад,
Вкусное пирожное,
Сладкое мороженое.
Мы и сами будем есть
И друг друга угощать
А хозяйку, а хозяйку
Добрым словом поминать!*

*Нынче Ангел нам спустился
И пропел: «Христос родился!».
Мы пришли Христа прославить,
А вас с праздником поздравить.*

*Вот идем мы, пастухи,
Прощены нам все грехи.
К дому путь свой правим,
Христа Бога славим.*

Как показывает практика, фольклор с интересом воспринимается как учениками средних и младших классов, так и старшеклассниками. Однако и цели, и приемы изучения существенно различаются. В старших классах часто стремятся выстроить своеобразный курс фольклора, подойти к его изучению более системно, стараясь в то же время постоянно проецировать изученное на литературный материал. В средних и младших классах учителя отказываются от построения строгого курса. На этом этапе важно пробудить интерес к устному народному творчеству, дать понять ученикам, что они носители фольклора, в конце концов, просто поиграть с ними в фольклор.

Именно при знакомстве с календарным фольклором можно попросить ребят попробовать сочинить свои колядки, подблюдные гадания. А «проверку» провести, разыгрывая Святки. Естественно, что такие уроки потребуют от учи-

теля большего напряжения, мобилизации всех своих возможностей (певческих, актерских, режиссерских), однако все это окупится.

Приведем один из примеров сценария по проведению Святков на уроках литературного чтения в школе. В этом мероприятии могут участвовать как ученики одного класса, так и целой параллели. Родители выступают в роли зрителей, а могут быть и участниками, от них также потребуется помощь в оформлении зала, в изготовлении декораций.

Цель праздника для педагога:

1. Развитие творческих способностей детей.
2. Формирование знаний о культуре народа.

Цель проведения праздника для школьников:

1. Знакомство с обрядами святочного периода.
2. Освоение и закрепление знаний о святочных традициях.

Место проведения: класс.

Ход мероприятия

В начале мероприятия можно рассказать детям о традициях, которые соблюдаются в этот период с 7 по 19 января. С 7 по 19 января – период празднования зимних святков в традиционном народном и православном календаре от Рождества до Крещения. Это время на Руси отмечено как одно из самых веселых, радостных и шумных. В деревнях, селах и городах ходили по дворам колядовщики с новогодними поздравительными песнями – колядами, получали за песню угощение – пироги, блины, пряники. Чтобы будущий год был плодородным, по традиции хозяевам нужно устроить веселую, приветливую встречу. Все поздравляли друг друга особым способом – песнями, пожеланиями каждому здоровья и добра. Соседи, родственники, дети ходили из дома в дом под видом сеятелей, бросали горсть зерна и пели.

Две недели не прекращались святочные гулянья, где молодые люди (отдельно дети) устраивала хороводы, пляски, игры. Обязательно на святочных вечерах появлялись люди в масках, в особой одежде, которых называли «ряженные». Любимыми персонажами ряженных были медведь, коза и лошадь – символы плодородия и благополучия. Ряженные устраивали импровизированные сцены из жизни, всех смешили, хулиганили. В дома также приходили бродячие актеры-кукольники, которые устраивали вертепные представления.

Первый участник: Что-то моя бабушка странной стала: прячет и все повторяет: «На святки! На святки!»

Ведущий: С твоей бабушкой всё в порядке. Она к празднику готовится, который называется Святки. Он продолжается 12 дней от Рождества Христова до Крещения. Во время Святков проходили колядования, когда молодежь наря-

жалась, ходила по дворам. Они пели песни, посвященные Рождеству Христову, желали людям счастья, урожая. Хозяева дома же их угощали и собирали на святочные посиделки, где играли, гадали. А что вы знаете о Святках? (После этой фразы можно предложить детям и всем гостям ответить на вопросы викторины. За каждый правильный ответ давать жетончик. После окончания викторины выявить победителя, который получает сладкий приз.)

Викторина «Святки»

1. Как называется день перед Рождеством Христовым, 6 января? (Сочельник.)
2. Для чего в Сочельник встречают первую звезду? (Считается, что сбываются желания.)
3. Для чего в Сочельник люди рисуют кресты на помещениях? (Чтобы оградить себя и дома от нечистой силы.)
4. Почему в рождественский ужин ребят заставляли лезть под стол и щелкать, как цыплята? (Чтобы куры хорошо неслись.)
5. Назовите дату Рождества Христова. (7 января.)
6. Что означает имя Иисус? (Спаситель.)
7. Что означает Христос? (Помазанный.)
8. Какое другое название Рождественской звезды? (Вифлеемская.)
10. Когда празднуется Крещение? (19 января.)
11. Почему на Крещение Господне девушки умывались снегом? (Считалось, что крещенский снег красоты прибавляет.)
12. Как святки называют на Украине и в Белоруссии? (Коляды.)

Ведущий. Раньше на Руси говорили:

- Если на Рождество звездная ночь – будет большой приплод скота, а в лесу много ягод.
- Метель на Рождество – пчелы будут хорошо роиться.
- Погода ясная и небо звездное – хороший урожай.

Второй участник: А можно ли мне вам задать вопрос?

Ведущий: Спрашивай всё, что тебя интересует.

Третий участник: А что такое кутья?

Ведущий: Это каша, которую варят на Рождество. Ребята, вспомните, как готовят кутью?

(Рис, изюм, варенье, сахар, ваниль, мед.)

А кто ответит, как предлагают кутью?

(Дети отвечают. Вежливо обращаясь и предлагая отведать кутью, положив ложкой кашу в тарелку хозяев).

Слышится крик, шум, смех. Появляются ряженые.

Ряженые вместе. Добрый вечер тому, кто в этом классе!

Ряженный 1. Отведайте нашей кутьи вкусной, чтобы жизнь ваша была сладкой.

Ряженный 2. Отведайте нашей кутьи сытой, чтобы хозяйка была душевной.

Ряженный 3. Отведайте нашей кутьи белой, чтобы у хозяев мысли светлые были.

Бабушка. Ну, ребята, идите угощайтесь и гостей угостите.

Ряженные и ребята обмениваются кутьей, пробуют.

Бабушка. Зачем вы к нам, гости, пожаловали?

Ряженный 1. Коляда пришла, вам забавы принесла!

Ряженный 2. Русские потешки, пересмешки и игры.

Игра «Прыжки в мешках»

Все делятся на две команды. Количество человек в группе завит от того сколько всего людей присутствуют.

Правило: Два игрока (один из одной команды, второй из другой команды) залезают в мешок и прыгают определенное расстояние. Кто первый дистанцию прошел, тот и выиграл.

Игра «Передавание мяча»

Правило: Две команды стоят спиной друг к другу. Мяч они будут передавать, пропустив мяч между ног.

Ряженный 3. На Руси во время Святков игры проводили на улице: взятие снежной крепости, катание с горок и многие другие. А у девочек в то время было другое интересное занятие – гадание. Самым верным и действенным считалось гадание на Рождество, если гадающий будет гадать без креста, без пояса и не благословясь. Но главное в гаданиях – это вовремя остановиться и не перейти черту дозволенного. Также во время гаданий нельзя сильно нарушать покой умерших.

Гадание с кошкой

Ряженный 1. Всех присутствующих прошу загадать желание. Сейчас в комнату войдет кошка: если она переступит порог левой лапкой – желание сбудется, а если правой – нет. В комнату запускают кошку (но так как животных приносить в школу нельзя, это будет человек, переодетый в кошку. Оригинально получится.)

Гадание с курицей

Девочка. А это гадание на суженого. Перед курицей ставили три тарелки: с водой, хлебом и золотом. Затем смотрели, к какой из тарелок подойдет курица, такой и муж будет: с водой – пьяница, с хлебом – рассудительный и зажиточный, с золотом – богатый.

Ряженный 2. Почти все способы гадания имеют одну цель – скоро ли и за кого выйдут замуж или на ком женят. Например, под подушку кладут много листочков с именами, а утром вытягивают один из них. Или под подушку кладут расческу, зеркало и полотенце и говорят: «Суженый, ряженный, явись ко мне наряженный, причеши меня».

Для каждого из участников праздника нужно приготовить длинные листочки, на которых будет написано пожелание. Все эти листочки складываются в шляпу или в мешок и каждый вытягивает своё пожелание. Он может прочесть его вслух, а может оставить в тайне.

Пожелания:

1. *Веселье в дом к тебе придет, сюрпризами обрадует.*
2. *Будет весь грядущий год спокойным и размеренным.*
3. *Будут окружать тебя друзья, родные и коллеги.*
4. *Грядущий год удачу, радость принесет.*
5. *В наступающем году будешь ты среди веселья, счастья, красоты.*
6. *Будешь верить и любить, дружбой братской дорожить.*
7. *Огород вас озадачит небывалым урожаем.*
8. *Проживете этот год без проблем и без забот.*
9. *У тебя впереди отличные дела, в порядке все и радости навалом.*
10. *Будешь весел и здоров, а также чист душой.*
11. *Будут у вас здоровье и горы радостных удач.*
12. *Будете цвести, как прежде, и смеяться от души.*
13. *Будет работа для вас в радость и приятную усталость.*
14. *Будет радостною жизнь и будет теплым дом.*
15. *Дом твой обойдет недуг и гость незванный.*

Ряженный 1. Добрые хозяйева, задержались мы у вас.

Ряженный 2. А на прощание желаем, чтобы все вы здоровы были.

Ряженный 3. Чтобы праздники любили и обряды не забывали.

Ряженные уходят.

Бабушка. Новый год и Рождество друг от друга недалеко, а скоро еще и Крещение. Поздравляю всех с тремя праздниками. Счастья вам, здоровья, радости, удачи и веселья.

Такие праздники призваны показать школьникам, насколько интересен и разнообразен фольклор, как весело проводили время наши предки, обходясь без телевизора, телефона и компьютера. Более того, обыгрывание и заучивание произведений календарной поэзии поможет осознать связь времен и поколений, понять цикличность движения времен.

Библиографический список

1. Аничков, Е. В. Весенняя обрядовая песня на Западе и у славян / Е. В. Аничков // Весенняя обрядовая песня на Западе и у славян [Электронный ресурс]. – <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=70139>
2. Забылин, М. З. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия : в 4 ч. / М. З. Забылин ; сост. и отв. редактор О. А. Платонов. – М., 2014. – 688 с.
3. Костанян, Н. Е. Народная словесность / Н. Е. Костанян. – М., 2008. – С. 352.
4. Народная художественная культура : учебник / под ред. Т. И. Баклановой, Е. Ю. Стрельцовой. – М. : МГУКИ, 2000. – 344 с.

А. В. Ефремова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Дидактическая игра как средство развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Огромную роль в умственном воспитании и в развитии интеллекта ребёнка играет математическое развитие. Под математическим развитием дошкольников понимаются качественные изменения в познавательной деятельности ребёнка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Значимость формирования элементарных математических представлений дошкольников подтверждается и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в котором выделена образовательная область «Познавательное развитие».

Важную роль в исследовании проблем математического развития ребенка играет формирование количественных представлений, так как часто дети не понимают, зачем нужно считать, измерять, причем не приближенно, а точно. Не осознавая значения совершаемых действий, дошкольники выполняют их механически, что приводит к формальному усвоению знаний.

В отечественной теории и практике дошкольного образования особое внимание проблеме формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста уделяли такие учёные, как А. М. Леушина, Г. А. Корнеева, Е. В. Родина, В. В. Данилова, Е. И. Щербакова. Ими определена достаточно разнообразная программа развития у детей числовых представлений, знаний о величинах и измерении, что составляет основу количественных представлений [4].

Ф. Н. Блехер считала, что формировать у детей количественные представления следует как на основе счета, так и в процессе восприятия групп предметов. Разработанная ею методика обучения во многом отражала идеи мо-

нографического метода: продвигаться в обучении от числа к числу, строить обучение на целостном восприятии групп предметов, рассматривать запоминающие случаи состава чисел как подготовку к простейшим арифметическим действиям и т. д. [1].

Многие исследователи (А. М. Леушина, Л. А. Яблоков, Г. П. Щедровицкий, Н. И. Непомнящая) указывают, что для того, чтобы дети поняли математические представления, необходимо в детском саду использовать игровые приемы, так как в дидактических играх реализуются функции формирования новых знаний, представлений, способов познавательной деятельности, ведь игра – это основной вид деятельности в дошкольном детстве [4].

Проблема игры как деятельности, имеющей особое значение в жизни ребенка, всегда находилась в центре внимания исследователей детского развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.) [2].

В отечественной педагогике обозначено несколько подходов к решению проблемы формирования игровой деятельности детей в дошкольном возрасте (С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина, Н. Я. Михайленко, Н. Н. Короткова и др.).

Н. Я. Михайленко, Н. Н. Короткова акцентируют свое внимание, в основном, на развитии сюжетной игры, усложнении способов построения игровой деятельности детей на каждом возрастном этапе (предметно-действенный, ролевой способ, совместное сюжетосложение) [5].

Е. В. Зворыгина, Н. Ф. Комарова разработали метод комплексного руководства игровой деятельностью детей, в котором обобщили ранее высказанные мысли Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, А. П. Усовой. Данный метод включает в себя следующие компоненты: обогащение реального опыта детей в ходе активной деятельности; обучение способам отображения действительности; создание оптимальной предметно-игровой среды; организация активизирующего общения [3].

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена тем, что с ранних лет, ребенка необходимо знакомить с понятием «количество», это обуславливается тем, что у него происходит раннее формирование количественных представлений, а основным видом деятельности дошкольника, является игра.

Объектом исследования является процесс развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста, а предметом – дидактическая игра как средство развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Цель данной работы – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность дидактических игр в процессе развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

На основе этих данных нами была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой процесс развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста будет проходить наиболее эффективно, если, на занятиях математики будут использоваться дидактические игры, направленные на развитие количественных представлений, а также будет осуществляться организация специально подобранных заданий на закрепление количественных представлений, реализуемых ими в повседневной жизни.

Для проверки выдвинутых положений были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Выявить начальный уровень сформированности количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать и реализовать комплекс дидактических игр направленных на развитие количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

4. Определить эффективность предложенных дидактических игр, направленных на развитие количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проходило на базе МДОАУ «Детский сад № 3 «Тополек» общеразвивающего вида» города Ясный, в нем принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве десяти человек. Наша опытно-экспериментальная работа состоит из трех этапов.

Целью *констатирующего этапа* было выявление начального уровня по развитию количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения этой цели нами были подобраны и проведены две диагностические методики:

– методика № 1 «Мы вас к чаю приглашаем», проводилась индивидуально с каждым ребенком. Детям предлагалось раскладывать тарелки, ложки, бокалы перед каждым гостем, при этом каждый раз считать предметы, использовать слова «столько же», «равно – неравно» и т. д.

– методика № 2 «Количество и счет» (автор М. Ю. Парамонова). Детям предлагалось продолжить начатый счет в прямом и обратном порядке. Затем де-

тям задавались вопросы, которые были направлены на уточнение знаний о начальном отрезке натурального ряда чисел, об отношении чисел, составе числа.

На основе совокупности показателей двух диагностических методик были определены следующие критерии оценивания уровня развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста: умение считать до десяти вперёд и назад, умение считать предметы, формирование представления о равенстве и неравенстве, умение производить действия сложения и вычитания, знание состава числа, знание о начальном отрезке натурального ряда чисел.

По результатам констатации, в экспериментальную группу вошли 7 детей старшего дошкольного возраста: шесть детей со средним и один с низким уровнями развития количественных представлений.

Стратегия формирующего этапа исследования была направлена на формирование количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр. Данный этап будет реализован по двум направлениям:

1. «Воспитатель – ребенок»: данное направление заключается в создании педагогом работы по организованным занятиям, создание эмоционально-благоприятной сферы, а также участие воспитателя в математических играх детей.

2. «Родитель – ребенок»: данное направление заключается во взаимодействии ребенка с родителями по разработанным нами заданиям, реализуемым в ходе родительских собраний.

В исследовании получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста (умение считать в пределах от 6 до 10, упражняться в счете и отсчитывании предметов, показать образование числа на основе сравнения двух групп предметов, выраженных соседними числами), что указывает на правомерность выдвинутой нами в начале исследования гипотезы.

Библиографический список

1. Блехер, Ф. Н. Математика в детском саду и нулевой группе / Ф. Н. Блехер. – М. : УЧПЕДГИЗ, 1934. – 102 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо-Пресс : Смысл, 2003. – 512 с. – (Библиотека всемирной психологии). – 26,88 усл. печ. л. – ISBN 5-699-03524-9.

3. Зворыгина, Е. В. Особенности формирования игровой деятельности детей в средней группе / Е. В. Зворыгина, Н. Ф. Комарова ; под ред. С. Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.

4. Леушина, А. М. Формирование количественных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Издательство, 1998. – 232 с.

5. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателей / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с. – ISBN 978-5-8252-0064-4.

Т. А. Жигленкова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности

Актуальность проблемы исследования на сегодняшний день заключается в том, что творчество само по себе является важнейшей характеристикой личности и формировать его необходимо у ребенка с самого раннего возраста. Именно поэтому проблема развития творческих способностей дошкольников сегодня для многих исследователей и практиков находится в центре внимания. Главным признаком этого являются многочисленные публикации статей, методических пособий, сборников игр по развитию психических процессов в среднем дошкольном возрасте.

Проблемой развития детского изобразительного творчества занимались А. В. Бакушинский, Д. Б. Богдавленская, Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Т. Г. Казакова, В. И. Киреенко, Т. С. Комарова, Н. В. Рождественская и др.

В работах А. В. Запорожца, В. В. Давыдова, Н. Н. Поддьякова установлено, что дети дошкольного возраста способны в процессе рисования раскрывать свойства и признаки предметов и явлений, устанавливая связи между ними. Это можно заметить в разнообразной практической деятельности детей: трудовой, изобразительной, исследовательской. В них дети учатся анализировать, сравнивать и сопоставлять, у них развивается умение самостоятельно решать творческие задачи, планировать свои действия и раскрывается их творческий потенциал.

Таким образом, как замечал В. Н. Терский, – ребенок, может быть, не станет ни художником, ни музыкантом, ни поэтом, но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, стремление создавать что-то новое, свое, лучшее,двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь (В. Н. Терский).

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать педагогические условия развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

Гипотеза исследования: развитие изобразительного творчества у детей среднего дошкольного возраста будет успешнее, если: – педагогом учитываются психофизиологические особенности детей дошкольного возраста (развиваются способности зрительного, слухового, осязательного восприятия, наглядно-действенного и образного мышления, волевых, эмоциональных и мотивационных процессов); педагог использует дидактические игры, которые направлены на развитие воображения и интереса к изобразительной деятельности; создана изобразительная предметно-развивающая среда для развития изобразительного творчества у детей дошкольного возраста (гуашь, акварель, пастель, цветные карандаши, бумага разной фактуры и качества, кисточки разных номеров, щетина, трафареты животных, овощей и фруктов).

Задачи исследования: изучить психолого-педагогические основы развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста; выявить начальный уровень развития творческих способностей у детей дошкольного возраста; разработать и апробировать педагогические условия для развития творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью и представить методические рекомендации; проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день проблема творческих способностей детей очень актуальна. Известны исследования в этой области Г. Г. Григорьевой, Н. А. Дудиной, Т. В. Лабунской, Т. Я. Шпикаловой и др.

Все исследователи утверждают, что дошкольный возраст – благоприятный период для развития творчества. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, улучшаются во много раз психические процессы (внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение), активно развиваются личностные качества, а на их основе – способности [1].

Основными видами деятельности, где ребенок проявляет творчество, являются музыкальная и художественная, поэтому большое значение имеет выявление и развитие специальных способностей.

Педагог В. Н. Шацкая отмечала такую особенность развития в условиях общего эстетического воспитания, как метод наиболее совершенного овладения определенным видом искусства и формирования эстетически развитой личности ребенка, чем созидание объективных художественных ценностей [2].

На сегодняшний день можно сказать, что любимым занятием дошкольников является рисование. Способности к изобразительной деятельности, так же как и к музыкальной, проявляются рано. Даже если они ярко не выражены, нужно развивать их у всех детей, ибо рисование – такая деятельность, без кото-

рой не может произойти полноценное развитие личности. Изобразительная деятельность помогает не только узнать окружающий мир, но и увидеть его красоту. У детей с более развитыми способностями уже в дошкольные годы достаточно быстро развиваются острота и точность наблюдения, умение анализировать воспринимаемые предметы и явления. Здесь немаловажную роль имеет организация рассматривания предметов, явлений природы и произведений искусства. Восприятие художественных картин, рисунков талантливых художников помогает формированию у детей понятия «красивый рисунок», которым ребенок начинает пользоваться как мотивом, идеалом в своей дальнейшей изобразительной деятельности. В развитии творческих способностей велика роль организации самостоятельной художественной деятельности ребенка, для которой необходимо создавать условия развития.

Изобразительное детское творчество раньше других видов самостоятельной деятельности стало предметом научно-педагогических исследований. Художественные достоинства детского рисунка и его значение как документа, отражающего возрастные особенности детской психики, ещё с конца XIX в. привлекли внимание учёных (К. Риччи – Италия, Дж. Салли – Великобритания, К. Лампрехт, З. Левенштейн, Г. Кершенштейнер – Германия). Отечественный исследователь детского творчества Е. А. Флерина оценивает его как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом, отношением к изображаемому. Б. М. Теплов отмечает: «Главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве, искренность. Без нее все другие достоинства теряют значение».

Исследователи детского творчества Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина, Т. С. Комарова установили, что одним из основных условий развития творческих способностей личности дошкольника является организация предметно-развивающей среды в группах, занятия творчеством на прогулках, подготовка к праздникам, проведение экспериментов, украшение группы, подготовка костюмов и многое другое. Данная задача должна стать одной из основных в системе воспитания ребенка и решаться во всех сферах его жизни и во всех видах деятельности. Дошкольный возраст сензитивен для развития воображения, и поэтому взрослый должен создать все условия для того, чтобы ребенок мог вести поисковую, исследовательскую деятельность [4].

Другое не менее важное условие проявления творчества – организация интересной содержательной жизни ребенка в дошкольном учреждении и семье; обогащение его яркими впечатлениями (прогулка, поход в театр, на выставки, рассматривание картинок, создание с родителями лэпбуков, работа с нагляд-

ным материалом). Наиболее эффективным средством развития творческих способностей дошкольников является создание для этого условий на занятиях изобразительной деятельностью.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МДОАУ «Детский сад «Солнышко» комбинированного вида № 38 г. Орска», в средней группе (11 детей).

Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе мы выбрали пакет диагностических методик, выявляющих начальный уровень развития творческих способностей дошкольников в изобразительной деятельности. Мы использовали 2 диагностические методики: «Рисунок» (Р. С. Немов), которая направлена на изучение особенностей развития творческого замысла, и «Изучение особенностей регуляции рисовальных движений руки» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева), которые позволили определить особенности продуктивной части деятельности детей и особенностей сформированности способов действий. Выбор этих методик обусловлен тем, что они позволяют нам выявить уровень развития изобразительной деятельности детей в целом [5].

Анализ результатов обследования показал, что у 28% детей – высокий уровень развитости творческих способностей, у 36% – средний уровень и 36% – низкий уровень.

На формирующем этапе исследования мы разработали и апробировали педагогические условия развития творческих способностей детей. Работа была поэтапной. Первый этап формирующего эксперимента предполагал обучение детей умению работать с изобразительными материалами (гуашь, акварель) в нетрадиционных техниках (кляксография, монотипия, печатание листьями, набрызг, рисование по сырому), учитывая принцип от простого к сложному. Постепенно происходило накопление детьми художественного опыта рисования в изучаемых техниках, здесь мы использовали «опорные элементы» – эмблемы нетрадиционных техник, для лучшего их запоминания и развития воображения. На этом этапе мы формировали у детей умения воспринимать и представлять образ, закрепляли технику рисования, воспитывали эстетическое восприятие явлений реального мира, пробуждали интеллектуальную активность.

На втором этапе формирующего эксперимента мы учили детей высказывать свое мнение по содержанию, стилю художественного выражения в разных подобранных техниках, используя прием «личного высказывания» педагога. К концу этапа детям предлагалось самостоятельно подобрать, нарисовать и объяснить выбор техник по конкретной теме. При этом происходило формирова-

ние умений видеть, выделять средства выразительности каждой техники, замечать особенности их сочетания в изображении необходимого образа. Такая организация продуктивной деятельности детей играет большую роль в воплощении замысла, его обогащении, уточнении, углублении. Она предполагает дальнейшее развитие у детей художественно-творческих способностей.

На третьем этапе формирующего эксперимента мы стимулировали самостоятельность творчества детей, создавали условия поиска и подбора нетрадиционных техник для рисования нужного выразительного образа к предложенной теме, побуждали детей к самостоятельной творческой активности.

На контрольном этапе мы провели повторное обследование детей среднего дошкольного возраста, используя те же методики, что и на этапе констатации. Анализ результатов показал, что у детей совершенствовалась мелкая моторика рук, развились навыки наблюдения и следования показам и устным рекомендациям педагога на занятии, активизировалась мотивация к изобразительной деятельности, улучшилось и обогатилось мышление детей, их творческое воображение, художественный вкус. Дети с удовольствием самостоятельно стали экспериментировать с художественными материалами и продукты их творчества стали более разнообразными и выразительными. Анализ результатов обследования показал, что у 45% детей – высокий уровень развитости творческих способностей, у 40% – средний уровень и у 15% – низкий уровень.

На этом этапе нами были сформулированы выводы и рекомендации для воспитателей средней дошкольной группы, занимающихся развитием детского изобразительного творчества.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с. – ISBN 5-09-003428-1.
2. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие / Г. Г. Григорьева. – М., 1999. – 344 с. – ISBN 5-7695-0326-2.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с. : ил. – ISBN 978-5-496-00013-0
4. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 2008. – 283 с.
5. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1996. – 336 с. – ISBN 5-7695-0149-9.

А. А. Захарова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ), г. Орск

Занимательные игры по математике для активизации познавательной деятельности первоклассников

Проблема активизации познавательной деятельности школьников составляет основу, фундамент процесса обучения, является «вечной» педагогической проблемой, которая с течением времени не теряет своей актуальности, требуя постоянного, пристального внимания и дальнейшего развития. Сегодня в обществе особенно остро ощущается потребность в людях инициативных, творческих, готовых найти новые подходы к решению насущных социально-экономических, культурных задач, способных жить в новом демократическом обществе и быть полезными этому обществу [3, 12].

Активные личности во все времена определяли прогресс цивилизации, создавая материальные и духовные ценности, отличающиеся новизной. Личность ребенка развивается в процессе познавательной деятельности, которая активизирует детей на познание чего-то нового, нахождение решения в нестандартных ситуациях, проявление активности. Поэтому сегодня в педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения.

Одним из таких способов является дидактическая игра. Дидактическая игра имеет большие возможности, способствующие активизации познавательной деятельности первоклассников, поскольку именно у первоклассников ведущим видом деятельности еще является игровая деятельность [7, 235].

Следует отметить, что в математических знаниях очень важна их база, четкое и качественное знание и понимание основ и принципов математики как учебного предмета. Освоение математических знаний с азов формирует у первоклассников логическое мышление и культуру, без которых нельзя овладеть более глубокими областями и методами математики в дальнейшем обучении.

Прямое обучение первоклассников осуществляется в форме специально организованной познавательной деятельности. При этом формирование элементарных математических представлений происходит на основе эвристических методов, когда известные теоретические понятия и закономерности устанавливаются ребенком «самостоятельно». Использование игровых ситуаций позволяет расширять представления, активизировать интерес ребенка к познанию.

Важен тот факт, что познавательная деятельность является процессом, который связан с избирательной направленностью человеческого внимания, с деятельностным побуждением, с единством волевых, интеллектуальных и эмоцио-

нальных процессов, повышающих активность человеческой деятельности и сознания, с эмоциональным познавательным, активным познавательным человеческим отношением к миру, с состоянием мотивированности познавательного характера, со специфическим личностным отношением к объекту, вызванным и сознанием его эмоциональной привлекательности и личной значимости [8, 47].

В процессе образовательной работы дети овладевают содержанием первоначальных математических представлений и понятий, доступных для усвоения в младшем школьном возрасте. На основе практических действий с предметами, наглядным материалом и условными символами происходит развитие мышления и элементов поисковой деятельности. И то, и другое служит фундаментом дальнейшего математического образования детей.

Использование игры как метода обучения математике существенно облегчает педагогический процесс, делает его ближе и доступнее детям. Игровые технологии позволяют привнести в занятие новые элементы, сделать его увлекательным, живым, ярким. Использование различных игр на уроках математики в первом классе способствует развитию сообразительности, служит подспорьем к интересу, проявляемому к изучаемому предмету. Кроме того, игровые технологии способствуют повышению эффективности занятия, помогают привлечь детей к познавательной деятельности [6, 104].

Кроме того, применение игр в процессе обучения математике предоставляет возможность привития ребенку интереса к предмету, способствует формированию положительного отношения к его изучению, стимулирует детей к самостоятельной познавательной деятельности, дает педагогу возможность осуществить личностный подход в обучении с целью активизации познавательной деятельности более целенаправленно.

В настоящее время в методической литературе существуют разнообразные классификации дидактических игр в соответствии с тем или иным критерием. Примерами этих критериев могут быть: цели и задачи учебной игры; формы проведения; способы организации; степени сложности игр; количественный состав участников [5, 48].

Таким образом, дидактические игры помогают детям стать более активными личностями, активизируют их познавательную деятельность, учат относиться к любому делу творчески, что означает выполнять его качественно, на высшем уровне.

Дидактические игры сближают взрослых и детей, в чем заключается один из главных принципов эффективного обучения и воспитания. Особенно важно использование игровых технологий и их элементов в первом классе, так как

именно в этом возрасте происходит смена типа ведущего вида деятельности от игрового к учебному.

«Учиться, играя!» – эта идея увлекала многих педагогов современности. Практически решить эту проблему сумел Ш. А. Амонашвили. Именно он показал, как через игру можно ввести ребенка в самый сложный мир познания [1, 94].

Для успешного усвоения программы обучения ребенку необходимо не только много знать, но и последовательно и доказательно мыслить, догадываться, проявлять умственное напряжение. Познавательная деятельность, основанная на активном поиске способов действий, уже в младшем школьном возрасте при соответствующих условиях может стать привычной для детей.

Используя в работе с первоклассниками игровые технологии, нужно подбирать дидактические игры математического содержания и другой занимательный дидактический материал не только с целью формирования и закрепления представлений, но и для ознакомления с новыми сведениями. С помощью игр уточняются и закрепляются представления детей о числах, об отношениях между ними, о геометрических фигурах, о временных и пространственных отношениях [4, 96].

Следовательно, становится очевидным, что с помощью дидактических игр при изучении математики в первом классе можно добиться максимальной результативности. Дидактические игры повышают эффективность педагогического процесса, способствуют развитию памяти, логики, оказывают огромное влияние на умственное развитие ребенка и активизируют познавательную деятельность первоклассников.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 1996.
2. Ананьев, Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 134 с.
3. Болтянский, В. Г. К проблеме дифференциации школьного математического образования / В. Г. Болтянский, Г. Д. Глейзер // Математика в школе. – 2015. – № 2 – С. 9-13.
4. Гусев, В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В. А. Гусев. – Москва : Вербум-М Академия, 2003. – 428 с.
5. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 2007.
6. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2013. – 256 с.
7. Управление познавательной деятельностью учащихся : сборник научных трудов МПГУ / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М., 2012. – С. 209-261.

8. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. – М. : Просвещение, 2015. – 98 с.

Е. Р. Иванова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Особенности постановки нравственных проблем при анализе художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе

Одной из главных задач произведений из круга детского чтения является воспитание личности маленького читателя. Именно поэтому в системе вопросов по тексту художественного произведения особое место занимают вопросы, связанные с нравственной проблематикой. Очевидно, что более широкий спектр для постановки и решения подобных вопросов предоставляют прозаические произведения, в которых сюжет изложен в менее метафорической форме, чем в поэтическом тексте.

Анализ перечня произведений, рекомендованных для чтения в начальной школе, позволил определить ряд таких произведений, среди которых особое, на наш взгляд, место занимает сказка В. П. Катаева «Цветик-семицветик» (1940), вошедшая в список произведений для уроков внеклассного чтения в 1 классе. Следует отметить, что многие произведения советских писателей прошли испытание временем и стали неотъемлемой составляющей современной детской литературы, так как в них затрагиваются «вечные» проблемы бытия. Это, например, «Горячий камень» А. П. Гайдара, «Динка» В. А. Осеевой, рассказы Л. А. Кассиля и многих других. Конечно, устаревшие реалии, лексика потребуют уточнения, но нравственный потенциал этих книг не утратился со временем. Сказка В. П. Катаева из разряда таких произведений.

Знакомство со множеством методических разработок, посвященных интерпретации этого произведения в формате школьного урока, позволяет говорить о многогранности катаевского «Цветика-семицветика», но, к сожалению, далеко не всегда учитель правильно и в полной мере акцентирует внимание маленького читателя на главных проблемах текста. На широких просторах интернет-источников можно найти самые невероятные «сценарии» уроков по этому произведению. Кто-то сосредоточивает внимание школьников на окраске каждого лепестка волшебного цветка, кто-то пытается инсценировать эпизоды сказки на уроке, хотя волшебные приключения героини сказки ограничивают выбор только сценой встречи Жени и старушки, подарившей ей цветок, а это не

самая главная сцена в произведении, кто-то лишь соотносит литературное произведение с мультфильмом и т. п.

Однако история девочки Жени важна в другом. В. П. Катаев не случайно все этапы нравственного «взросления» героини четко обозначает известной стихотворной формулой: «Лети, лети, лепесток, через запад на восток...». Каждое желание девочки мотивировано внешними обстоятельствами сиюминутного характера: вернуть съеденные собакой баранки, сделать целой разбитую вазу, назло мальчишкам оказаться на «всамделишном» Северном полюсе и вернуться обратно, от зависти велеть, чтоб «все игрушки, какие есть на свете», были ее, а затем испуганно отказаться от этого желания. Интересно, что автор подчеркивает, как героиня меняется в худшую сторону от одного желания к другому. Он передает это с помощью ярких сравнений. Так, например, на Северном полюсе слезы «превратились в сосульки и повисли на носу, как на водосточной трубе»; увидев чужие игрушки, Жена завидует так, что «даже глаза от зависти стали желтые, как у козы» и т. д.

Шесть потраченных лепестков никого не сделали счастливым. И сама девочка это понимает. «Посмотрела Женя на свой цветик-семицветик и видит, что остался всего один лепесток. “Вот так штука! Шесть лепестков потратила – и никакого удовольствия. Ну ничего. Впредь буду умнее“...» [1]. Писатель подчеркивает, что этого «впредь», то есть впереди осталось мало – всего один лепесток, который не дает покоя, так хочется ей потратить, исполнить еще одно желание. Но какое? Катаев показывает, как Женя взрослеет, умнеет буквально на глазах. «Чего бы мне еще все-таки велеть? Велю-ка я себе, пожалуй, два кило „мишек“. Нет, лучше два кило „прозрачных“. Или нет... Лучше сделаю так: велю полкило „мишек“, полкило „прозрачных“, сто граммов халвы, сто граммов орехов и еще, куда ни шло, одну розовую баранку для Павлика. А что толку? Ну, допустим, все это я велю и съем. И ничего не останется. Нет, велю я себе лучше трехколесный велосипед. Хотя зачем? Ну, покатаюсь, а потом что? Еще, чего доброго, мальчишки отнимут. Пожалуй, и поколотят! Нет. Лучше я себе велю билет в кино или в цирк. Там все-таки весело. А может быть, велеть лучше новые сандалеты? Тоже не хуже цирка. Хотя, по правде сказать, какой толк в новых сандалетах? Можно велеть чего-нибудь еще гораздо лучше. Главное, не надо торопиться» [1]. Ясно, что девочка сделала выводы, впустую растрапив волшебную силу цветка, поэтому более очевидным и ценным становится ее пожелание, которое реализовывает последний лепесток, не случайно знаменитую формулу-просьбу она «запела тонким голоском, дрожащим от счастья». Женя пожелала, чтобы незнакомый мальчик Витя стал здоровым и смог играть с ней догонялки.

Интересно, что сказка заканчивается довольно неожиданно, без комментариев автора, без послесловия. Катаев словно уверен в том, какие выводы должен сделать читатель. Совершенно очевидно, что сказка призвана заставить младшего школьника пофантазировать над тем, как бы он распорядился волшебным даром, если бы он оказался у него в руках. И не важно, что бы это было: цветик-семицветик, волшебные спички, магический кристалл и пр. Учителю важно поставить перед школьником нравственный выбор: эгоистическое желание или стремление сделать счастливым другого человека? Ребенок должен задуматься над вопросом: исполнение каких желаний принесет кратковременное удовольствие одному человеку, а какие сделают надолго счастливым других людей?

Именно поэтому урок по сказке В. П. Катаева «Цветик-семицветик» должен быть построен в формате философской беседы о смысле жизни. Звучит, конечно, слишком по-взрослому, но это так. Не следует тратить короткое время урока на факты биографии писателя и обзор его творчества, на инсценировки и игры. Это все лишь заслонит первоначальное впечатление от сказки и ее нравственный посыл. После знакомства с содержанием сказки, чтения ее финальной сцены, следует попросить дать характеристику Жене, объяснить ее первые шесть желаний, дать им оценку, вновь вернуться к последнему лепестку. Логическим завершением рассуждения над этим произведением может стать фантазия-импровизация о том, что бы сделал каждый, окажись он на месте Жени. Опыт показывает, что урок в этот момент превращается в «ярмарку тщеславия»: озвучиваются самые невероятные желания, которые вызывают смех, критику и заставляют работать фантазию. Но постепенно сиюминутные желания исчерпываются и наступает пауза, после которой школьники начинают рассуждать о том, что, действительно, ценно и важно.

Так, например, на одном из уроков ученица задумчиво пожелала здоровья сначала своей маме, а потом и всем мамам, что заставило класс затихнуть, иначе посмотреть на предложенную проблему. Ради этого и проводился урок по сказке В. П. Катаева. Учителю на данном этапе важно поддержать серьезные и правильные ответы, повести рассуждения учеников к логическому выводу о том, что делать счастливым другого человека – это огромная радость, которую дано познать не всем, но к этому надо стремиться.

Таким образом, сказка В. П. Катаева «Цветик-семицветик» на уроке внеклассного чтения в младшей школе призвана заставить маленького читателя задуматься над важными вопросами бытия, обозначить те проблемы, которые он, возможно, будет решать на протяжении долгих лет жизни.

Библиографический список

1. Катаев, В. П. Цветик-семицветик. Сказка // Избранное / В. П. Катаев. – М. : Терра, 1998. – 206 с.
2. Методические разработки уроков
https://урок.рф/library/vkataev_tcvetiksemitcvetik_192841.html.

А. А. Искужинова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Формирование учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста

Процесс формирования учебной деятельности является одной из центральных проблем в педагогике. Обучение в дошкольном учреждении – подготовительный этап начального школьного образования. Специфика дошкольного образования – в самоценности дошкольного периода, его роли в развитии личности как основы приобретения любых знаний и освоения сложных видов деятельности.

Проблема формирования предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста всегда вызывала интерес педагогов и психологов. Данной теме посвящено много фундаментальных теоретических исследований, систематизирующих знания о формировании предпосылок учебной деятельности посредством дидактической игры (А. К. Бондаренко, Л. С. Выготский, И. Я. Лернер, Е. Е. Кравцова, А. П. Усова, У. А. Ульенкова и др.).

Ученые отмечают, что одной из предпосылок развития учебной деятельности является принятие задачи, способность удерживать цель деятельности, самостоятельная ее постановка. Удержание цели зависит от характера указаний взрослого, от близости и понятности ее ребенку, от организации деятельности детей. Поэтому одним из главных средств усвоения знаний у дошкольников, по мнению исследователей, являются не учебные занятия, а дидактическая игра, сущность которой заключается в решении детьми умственных задач, предложенных в занимательной игровой форме, в самостоятельном нахождении решения.

В практической деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) процесс формирования учебной деятельности у детей осуществляется стихийно. Дидактические игры представлены в педагогическом процессе ДОУ, но используются в других целях. Поэтому механизм формирования учебной деятельности у детей дошкольного возраста остаётся во многом скрытым для эффективного контроля, своевременной коррекции со стороны психологов и воспитателей.

В связи с этим возникают определенные противоречия:

1) между необходимостью формирования учебной деятельности у детей дошкольного возраста и отсутствием целенаправленного решения данной проблемы в практике работы ДОУ;

2) между преимущественно коллективными формами воспитательной работы с детьми в образовательных учреждениях и индивидуальными особенностями учебной деятельности у детей дошкольного возраста.

Цель данного исследования – изучить особенности учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста, а также теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс игр, обеспечивающих полноценное формирование учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Реализация данной цели состояла в решении следующих задач:

1. Выявить особенности освоения учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработать комплекс игр по формированию учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Определить эффективность экспериментальной системы формирования учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Задача первого этапа констатирующего эксперимента заключалась в выявлении уровня сформированности учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения этой цели нами были подобраны две диагностические методики Е. Е. Кравцовой: «Да и нет не говорите» и «Лабиринт». Выбор данных методик связан с представлениями Е. Е. Кравцовой о том, что основным механизмом формирования учебной деятельности является произвольность в общении со взрослыми и сверстниками, адекватно сформированное отношение к самому себе, что, в свою очередь, обеспечивает освоение всех компонентов учебной деятельности, таких как умение принимать задачу, умение слушать и слышать воспитателя, работать по его указанию; способность отделять свои действия от действий других детей; контролировать свои действия. Именно поэтому уровень произвольности в общении соотносится с компонентами учебной деятельности.

С помощью данных методик мы выявляли уровень произвольности общения со взрослыми и сверстниками, умения действовать по правилу, принятие задачи. Использование двух диагностических методик позволит получить более достоверные факты и даст более полную картину сформированности компонента учебной деятельности.

Подвергнув анализу обобщенные результаты обследования детей, полученные в ходе использования диагностических методик «Лабиринт» и «Да и нет не говорите», на этапе констатирующего эксперимента, мы выявили, что 40% обследуемых детей обладают высоким уровнем развития произвольности в общении, 50% детей обладают средним уровнем развития произвольности в общении, и только 10 % обследуемых детей не достигли достаточного уровня развития произвольности общения, что характеризует его как низкий уровень. Таким образом, у данных детей наблюдаются такие проблемы в освоении учебной деятельности, как умение слушать взрослого, принимать задачу, действовать по правилу, отделять свои действия от действий других детей, контролировать свои действия.

В основу модели формирующего эксперимента была положена гипотеза, согласно которой игра может выступать в качестве оптимального средства формирования учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста, если в ходе подбора и реализации комплекса дидактических игр будет обеспечиваться комплексное и последовательное формирование компонентов учебной деятельности.

Согласно данной идее, полноценное формирование учебной деятельности немислимо без комплексного освоения детьми таких компонентов учебной деятельности, как умения слушать и слышать воспитателя, работать по его указанию, принимать задачу, действовать по правилу, способность отделять свои действия от действий других детей, контролировать свои действия.

Последовательное формирование предполагает поступательное воздействие на все компоненты учебной деятельности в следующей последовательности: информационно-ориентировочный этап (умения слушать и слышать воспитателя, принимать задачу), операционно-исполнительский этап (умение действовать по правилу, способность отделять свои действия от действий других детей), и контрольно-коррекционный этап (умение контролировать свои действия).

1 этап – информационно-ориентировочный. Цель данного этапа состоит в формировании у детей навыков, обеспечивающих понимание учебного материала в соответствии с заложенными в нем задачами, целями, и умений выполнять задания по образцу, принимать задачу.

При реализации данного этапа использовались следующие дидактические игры: «Найди предмет по описанию» – освоение умения повторять и воспроизводить действия воспитателя по образцу; «Луковая грядка» – формирование не только навыков наблюдения, но и умения выполнять по образцу; «Подводный

мир» – формирование умения наблюдать, понимание учебного материала в соответствии с заложенными в нем целями и задачами и др.

2 этап – операционно-исполнительский, назначение которого состояло в развитии умений и навыков внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, а также формировании умений анализировать, синтезировать, обобщать и др.

Одним из элементов дидактической игры являются правила. Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать: они соотносятся с игровыми действиями, усиливают их роль, уточняют способ выполнения; определяют порядок, последовательность и взаимоотношения детей в игре; дисциплинируют и предупреждают о том, чего и почему нельзя делать. Поэтому нами использовались дидактические игры, в которых дошкольники следовали определенным правилам и старались их выполнить: «Секретное слово», «Скульптор», «Закончи ряд до конца» и др.

3 этап – контрольно-коррекционный – реализуется с целью формирования умений самоконтроля и взаимоконтроля, особая роль которого состоит в его непосредственной связанности с развитием внимания, с рефлексией — показателем интеллектуального и личностного развития. Для реализации данной цели были использованы следующие игры: «Сова», «Сделай так же», «Море волнуется раз» и др.

Содержание данных игр постепенно усложняется с целью оптимизации формирования компонентов учебной деятельности.

Проверку эффективности экспериментальной системы формирования учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста предполагается осуществить на контрольном этапе исследования.

Повторное использование данных методик позволит нам более четко и детально проследить изменения в особенностях развития компонентов учебной деятельности детей, сделать сравнительный анализ, выводы по проведенной работе.

Библиографический список

1. Арсентьев, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие для вузов / В. П. Арсентьев. – М. : Форум, 2009. – 144 с. – ISBN 978-5-91134-280-7.
2. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Крацова ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад пед наук СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с. – ISBN 5-7155-0381-7.
3. Усова, А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под. ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд. испр. – М. : Просвещение 1981. – 176 с.

А. М. Керейтова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Воспитание культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста

Воспитание культуры поведения – одна из важнейших сторон становления личности ребенка, освоение растущим ребенком моральных ценностей и правил морали. Оно включает в себя формирование нравственных качеств, норм и правил морали в реальных делах и поступках. Воспитание культуры поведения ребенка рассматривается как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения. В результате эти образцы становятся одними из основных регуляторов культурного поведения ребенка.

Проблемой формирования культуры поведения у детей дошкольного возраста занимались такие исследователи, как: А. Я. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, Р. С. Буре, А. П. Усова, Г. А. Урунтаева, А. М. Виноградова, Л. Ф. Островская, Л. С. Бархатова и другие. Их труды и публикации ориентируют на необходимость усиления внимания к вопросам воспитания и формирования нравственных ценностей у подрастающего поколения.

Особая роль в исследовании проблемы воспитания у дошкольников культуры поведения принадлежит С. В. Петериной. Она не только обосновала сущность процесса воспитания культуры поведения и отношений в дошкольном детстве, но и раскрыла методический инструментарий (содержание, методы и формы) развития культуры ребенка в процессе развития детей дошкольного возраста начиная с третьего года жизни.

Между тем, характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты культуры поведения остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты критерии и показатели культуры поведения у детей дошкольного возраста, не полностью определена последовательность включения дошкольников в процесс ее (культуры поведения) формирования.

Имеющиеся исследования позволяют выделить противоречие между признанием значимости культуры поведения в воспитании личности ребенка и недостаточной разработанностью педагогической технологии и методического инструментария процесса воспитания культуры поведения у дошкольников.

Цель данного исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи нашего исследования:

- 1) проанализировать теоретические основы проблемы исследования;
- 2) выявить начальный уровень воспитанности культуры поведения у старших дошкольников;
- 3) разработать стратегию формирующего эксперимента по воспитанию культуры поведения старших дошкольников;
- 4) определить эффективность опытно-экспериментальной системы воспитания культуры поведения детей старшего дошкольного возраста.

Задача первого этапа – констатирующего эксперимента – заключалась в выявлении уровня воспитанности у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами были подобраны методики: «Изучение социальных эмоций» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), наблюдение за детьми в естественных условиях, «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калинина).

Цель методики «Изучение социальных эмоций» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) – определить отношение ребенка к своим сверстникам, его реакцию на своих товарищей. Методика «Сюжетные картинки» предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам и определения умения различать хорошие и плохие поступки. Наблюдение за детьми в естественных условиях помогает выявить соблюдение либо несоблюдение исследуемых нравственных норм. Оно так же позволяет выяснить, соблюдают ли дети некоторые нравственные нормы и привычки в повседневной жизни. Выбор данных методик обоснован тем, что именно они позволяют нам увидеть, как дошкольник проявляет себя в эмоциональном, когнитивном и поведенческом аспектах, а их критерии и содержание помогают нам более подробно и четко оценить уровень воспитанности старших дошкольников.

В ходе формирующего эксперимента нами проверялась гипотеза, согласно которой воспитание культуры поведения детей дошкольного возраста будет более эффективным, если будет осуществляться комплексное и последовательное воздействие на три сферы личности дошкольника:

- а) сферу моральных переживаний;
- б) сферу суждений, представлений, оценок;
- в) сферу морального поведения.

Работа с детьми в ходе экспериментального обучения проходила в три этапа. Здесь мы осуществляли комплексное воздействие на воспитанников по трем направлениям – на чувства, сознание и поведение. Кроме того, соблюдалась определенная последовательность в данном процессе:

– сначала мы формировали положительное отношение детей друг к другу и учили понимать разные эмоциональные реакции сверстников;

– затем с помощью положительных эмоций мы мотивировали детей на обучение правилам и нормам поведения, способствовали развитию у них необходимых нравственных чувств;

– в дальнейшем полученные знания дошкольники учились применять на практике на примере различных ситуаций из жизни взрослых, то есть таким образом мы способствовали развитию у детей необходимых для них моральных качеств при взаимодействии с окружающими.

На первом этапе формирующего обучения перед нами стояла задача научить детей ориентироваться на эмоциональное состояние другого, учить проявлению сопереживания, сочувствия, доброты по отношению к окружающим. Для реализации поставленной задачи на этом этапе мы использовали игры, направленные на привлечение внимания ребёнка к другому и его различным проявлениям: внешности, настроению, движениям, действиям и поступкам, чувствам и желаниям.

Второй этап включал в себя блок занятий по воспитанию культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста, тематика которых непосредственно направлена на усвоение правил и норм поведения. Здесь основными задачами являлись:

– расширить знания детей о культуре поведения, о моральных и нравственных нормах и правилах;

– учить детей контролировать своё поведение;

– способствовать развитию социальных чувств у дошкольников.

Задача третьего этапа заключалась в актуализации опыта детей в ситуациях взаимодействия с окружающими. Здесь для начала мы разыгрывали игровые ситуации с разным нравственным содержанием. Далее с дошкольниками были проведены сюжетно-ролевые игры. В ходе игр ребёнок имел возможность усвоить мораль общества, подражая взрослым.

Проверка эффективности экспериментальной системы воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста показала позитивные изменения в освоении детьми нравственных норм и правил поведения, что свидетельствует о правомерности выдвинутой нами гипотезы.

Библиографический список

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 460.

2. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / С. В. Петерина. – М. : Просвещение, 1986. – 96 с.

Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Педагоги и родители обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. Этот сложный процесс становления человека зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти свое место в жизни и реализовать собственный потенциал.

В дошкольном возрасте закладываются основы социального здоровья – умения гармонично взаимодействовать с самим собой и с другими людьми. Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Учебная деятельность носит коллективный характер. Дети должны уметь работать коллективно и в определенном темпе, ориентироваться на других детей, уметь планировать и согласовывать свои действия и действия партнеров, подчиняться групповым правилам. Такого уровня взаимодействия ребенок может достичь только в условиях специально организованной деятельности, направленной на приобретение позитивного опыта совместного с другими существования. Отсутствие умения сотрудничать со сверстниками, преобладание эгоистических мотивов, мотивов соперничества в коллективной деятельности ведет к возникновению конфликтных отношений, психологических травм. Появляется разочарование, обида, агрессивность, эмоциональная подавленность и, как следствие, потеря интереса к учебной деятельности.

Многих трудностей можно было бы избежать, если бы ребенок осознавал свои чувства, желания и потребности, владел бы «языком чувств» и мог их выражать. Однако родители редко учат детей культуре внутренней психической жизни, психологической культуре [1].

При организации педагогической работы с детьми особое внимание обращаем на умение осуществлять выбор в зависимости от своих представлений, позитивное отношение к своим достижениям, возможность испытывать интерес и желание активно действовать в ситуациях, связанных с неуверенностью, тревогой, уверенность в успехе своих действий.

Добиваться этого позволяет применение педагогической технологии «Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» через применение следующих методов:

1. Наглядные методы реализуются в обучающих ситуациях, направленных на развитие у детей социальных навыков и умений, на формирование социальных форм поведения. Показ используется педагогом и при организации творческих заданий и игр на сотрудничество. Демонстрация желаемых форм поведения помогает социально неуверенному ребенку ориентироваться в многообразии человеческих взаимоотношений в ситуации общения. В качестве наглядного метода может выступать рассматривание иллюстраций, просмотр мультфильмов и диафильмов.

2. Речевые методы применяются при проведении игры в обучающих ситуациях. Использование возможностей речевых методов важно при социализации ребенка.

3. Практические методы являются ведущими при организации деятельности, направленной на освоение детьми личного социального опыта в ситуациях игрового взаимодействия, что является важнейшим условием формирования у них социальных способностей и умений, необходимых для развития социальной уверенности.

Многочисленное повторение инструкции, помощь в пошаговом выполнении тех или иных действий помогут социально неуверенному ребенку в успешном выполнении заданий, связанных с практической деятельностью [4].

4. Игровые методы создают необходимые условия для личностного развития дошкольника в ведущем для этого возраста виде деятельности – игре и являются эффективными в обучении младшего школьника. Нами используются:

А) Различные виды игр: интерактивные, ритмические, коммуникативные, ситуативно-ролевые, творческие, игры-инсценировки, игры-дискуссии.

Б) Упражнения на развитие социальной перцепции (вербальной и невербальной техники).

В) Техники сочинений историй.

Г) Арт-педагогические техники.

Д) Техники художественной экспрессии.

Е) Техники использования метафор.

Ж) Техника цветописа [2].

Таким образом, выше перечисленные методы являются эффективным средством социализации дошкольников и младших школьников, способствуют социальному развитию социально неуверенного ребенка.

Мы строим свою работу в соответствии со следующими этапами:

1-й этап направлен на знакомство, объединение, эмоциональное сближение детей, создание коллектива.

2-й этап направлен на развитие самосознания, позитивного самовосприятия и навыков самоутверждающего поведения.

3-й этап направлен на развитие эмоциональной сенситивности, социально-перцептивных способностей.

4-й этап направлен на приобретение детьми навыков сотрудничества.

5-й этап направлен на развитие социально-коммуникативных умений детей [3].

Для реализации всех техник важна внутренняя позиция педагога по отношению к ребенку:

- нужно быть готовым принять чувства ребенка, не оценивать и не осуждать их;
- нужно хотеть услышать ребенка, быть полезным ему в обретении уверенности в себе, а не заставлять действовать по желанию взрослого;
- нужно воспринимать ребенка как самостоятельную личность, не брать на себя ответственность за его выбор, не пытаться все сделать самому за ребенка, а искренне верить в его возможности разрешать свои проблемы.

Важным условием результативности работы является взаимодействие педагога, родителя и ребенка. Родители являются активными участниками педагогического процесса.

Только полная включенность в работу по освоению ребенком позитивного опыта как педагога в условиях образовательного учреждения, так и родителя в условиях повседневной жизни помогут ему в овладении социальными умениями, навыками, в развитии социальных способностей и социальной уверенности.

Библиографический список

1. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников : методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений / С. С. Бычкова. – М. : АРКТИ, 2002. – 96 с.
2. Иванова, Н. В. Социальное развитие детей в ДОУ : методическое пособие / Н. В. Иванова, Е. Ю. Бардинова, А. М. Калинина. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
3. Козлова, С. А. Мой мир : приобщение ребенка к социальному миру / С. А. Козлова. – М. : «ЛИНКА-ПРЕСС», 2000. – 224 с.
4. Прима, Е. В. Развитие социальной уверенности у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е. В. Прима. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 224 с.

В. А. Котрухова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Наглядные средства обучения в развитии познавательной мотивации учащихся на уроках окружающего мира

Актуальность данной работы выражается в том, что совершенствование учебной базы общеобразовательной школы – одно из основополагающих условий повышения уровня учебно-воспитательного процесса. Учебное оборудование сегодня является важной частью урока, потому что взаимодействие с ним для учеников – это ключ к новым знаниям и средство для овладения, обобщения, повторения изученной информации. В методике преподавания окружающего мира есть разнообразные приемы применения наглядного материала на занятиях «Окружающий мир».

Каждый вид наглядного пособия выполняет определенную функцию, в связи с этим содержание изучаемого материала можно раскрыть наиболее полно лишь при верном использовании наглядности на уроках «Окружающий мир» для развития познавательной мотивации учеников начальных классов.

В федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определены главные цели, одной из них является развитие личности ученика, его творческих способностей, интереса к обучению, развитие умения обучаться.

С целью повышения уровня усвоения материала на уроках окружающего мира важно использовать различные средства наглядности. Они, как показала практика, значительно увеличивают эффективность учебной деятельности и способствуют развитию познавательной мотивации.

Познавательная мотивация лежит в основе мотивации учебной деятельности учащегося начальной школы. Учебная деятельность отвечает потребностям ребенка младшего школьного возраста.

Проблемой исследования является анализ применения наглядных пособий и их влияние на развитие познавательной мотивации у младших школьников на уроках окружающего мира.

Цель исследования – выявить эффективные условия использования наглядных средств в учебной деятельности в развитии познавательной мотивации у младших школьников на уроках окружающего мира.

Объектом исследования является процесс обучения учеников начальной школы на уроках «Окружающий мир».

Предметом исследования является использование наглядных средств обучения на занятиях по окружающему миру.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что использование наглядных пособий в обучении будет оказывать положительное влияние на развитие познавательной мотивации у младших школьников, если:

1) создать благоприятный психологический климат для формирования познавательной мотивации на уроках окружающего мира;

2) разработать и внедрить комплекс наглядных пособий, способствующих формированию познавательной мотивации у младших школьников на уроках окружающего мира;

3) использовать методики обучения в начальной школе с применением наглядности, направленные на формирование познавательной мотивации у младших школьников на уроках окружающего мира.

Исходя из поставленной цели и выделенной гипотезы, нами были определены задачи:

1. Раскрыть особенности использования наглядных средств в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

2. Выявить уровни и показатели развития познавательной мотивации у младших школьников.

3. Разработать и внедрить комплекс уроков по окружающему миру, направленный на развитие познавательной мотивации у учеников начальной школы.

4. Обобщить результаты исследования.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, обобщение, классификация), эмпирические (тестирование, анкетирование), педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

Итак, чтобы улучшить процесс обучения детей младшего школьного возраста, их внимание, память, наблюдательность, познавательную деятельность, мышление и поддержку интереса к уроку окружающего мира, важно использовать интересный материал. Он развивает у учащихся творческое воображение, образное мышление, снимает усталость.

Наглядное пособие является средством развития выступления, которое позволяет воспринимать информацию не только на слух, а также зрительно. Наглядные средства имеют разное значение. В ряде случаев они носят характер иллюстраций. В иных – облегчают процесс складывания абстракций.

Наглядные средства не только являются источником знаний, а также оказывают значительное влияние на развитие школьников. Использование наглядных средств помогает в развитии мышления и речи, делает легче переход от определенного к абстрактному, способствует организации восприятия и внима-

ния. К. Д. Ушинский обогатил методику начального образования, разработав несколько способов и приемов применения наглядных средств обучения [1].

Используя средства наглядности на занятиях по окружающему миру для учеников начальных классов, важно помнить о существовании некоторых правил применения принципа наглядности:

- 1) наличие необходимого наглядного материала;
- 2) разумное определение временного промежутка применения наглядных средств обучения;
- 3) ликвидация перегрузки занятия средствами наглядности;
- 4) мобилизация к восприятию разных органов чувств;
- 5) рациональная совокупность слова и наглядных средств.

Необходимо применять средства наглядности целенаправленно, не усложнять занятия переизбытком наглядных пособий, так как это препятствует концентрации внимания учеников и не дает возможность обдумать самые значимые вопросы. Указанное использование наглядных средств в учебной деятельности не приносит пользы, а, скорее, вредит и усвоению знаний, и развитию учеников [2].

Важную роль наглядность играет в обучении учеников начальной школы, потому что соответствует особенностям их восприятия и усвоения знаний. Влияя на органы чувств (зрительные, слуховые), наглядные средства гарантируют многостороннее, общее оформление определенного образа, понятия и этим содействуют лучшему овладению знаниями, осознанию связи научных знаний с действительностью.

Наглядность содействует выработке у школьников эмоционально-оценочного отношения к сообщаемым знаниям. Проводя самостоятельные опыты, школьники могут убедиться в действительности приобретаемых знаний, в действительности определенных явлений и процессов, о которых им рассказывает педагог [3].

Кардинальные различия у детей младшего школьного возраста наблюдаются в области познавательной мотивации. Сильный интерес к исследованию определенного школьного предмета в начальных классах встречается не часто, зачастую он сочетается с ранним развитием некоторых способностей. Таких учеников, которые считаются одаренными, – единицы. Большинству учеников начальных классов присущи познавательные интересы не очень высокого уровня. Однако хорошо успевающих школьников привлекают различные, включая наиболее тяжелые, учебные предметы. Они ситуативно на различных занятиях при изучении разнообразного учебного материала гарантируют подъемы интереса, всплески активности интеллекта [4].

Предметом познавательной мотивации учеников начальной школы выступают новые знания о мире. Исходя из вышесказанного глубоко продуманный, хорошо отобранный учебный материал, который будет новым, неизвестным, который поражает воображение учеников, который заставляет их удивляться, а кроме того, обязательно содержит новые достижения науки, научные поиски и открытия, явится самым значимым звеном формирования интереса к обучению [5].

Итак, использование наглядных средств положительно влияет на формирование у школьников материалистических представлений и понятий, выработку у них умений и навыков. Средства наглядности применяются в школе на разных этапах образовательного процесса: при объяснении педагогом нового учебного материала, при закреплении его учениками, в период повторения изученного материала и при проверке педагогом знаний школьников, а кроме того, во внеклассной работе, работе кружков.

Библиографический список

1. Абдулаев, Э. Н. Наглядность и проблемный подход в обучении / Э. Н. Абдулаев // Преподавание в школе. – М. : Просвещение, 2008. – 114 с.
2. Баранов, С. П. Теория обучения детей младшего школьного возраста / С. П. Баранов. – М. : Астрель, 2011. – 31 с.
3. Горошенко, В. П. Методика преподавания природоведения / В. П. Горошенко, И. А. Степанов. – М. : Просвещение, 2013. – 152 с.
4. Ковалева, Г. С. Планируемые результаты начального общего образования / Г. С. Ковалева. – М. : Просвещение, 2011. – 120 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

И. В. Кудряшова

МОАУ «СОШ № 25 г. Орска», г. Орск

Педагогические условия формирования ценностных ориентаций учащихся начальной школы

Актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций младшего школьника, его нравственного облика продиктована социальными запросами, предъявляемыми к школе, необходимостью приобщения учащихся к системе общечеловеческих ценностей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения.

В современном российском обществе идет модернизация образования, сопровождающаяся переосмыслением, переоценкой и утверждением новых ценностей. Значительные преобразования затронули и общее образование, в котором высоко значение ценностно-ориентированного воспитания личности гражданина России.

Становление ценностных ориентаций человека начинается в дошкольном возрасте, но следующим ответственным периодом продолжения их формирования и обогащения опыта нравственного поведения является младший школьный возраст как период начала обучения в общеобразовательном учреждении. Основные общечеловеческие ценности, формируемые на ступени начальной школы, определяют, как в дальнейшем будет происходить индивидуальное психологическое и духовно-нравственное развитие личности подростка и юноши. В связи с тем, что младший школьный возраст характеризуется такими возрастными особенностями, как повышенная эмоциональность, впечатлительность к внешним воздействиям, обращенность к миру позитивных ценностей, которые проявляются в учебной, игровой, коммуникативной, трудовой деятельности, он создает дополнительные возможности эффективного формирования ценностных ориентаций личности.

На основании изучения и анализа научной психологической литературы можно сделать следующие выводы.

Ценности – это общественно значимые для личности, социальной общности, общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты; социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т. п.

Ценностное отношение – это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении, способ дифференциации человеком объектов по их значимости.

Ценностные ориентации – это внутренний компонент самосознания личности, который влияет на мотивы, интересы, установки, потребности личности. Осознание того, что является ценностью, – это один из самых важных и решающих факторов, предопределяющих развитие личности.

Для российской ментальности традиционны ценностные ориентации образования и воспитания, связанные с обращённостью к внутренней духовно-нравственной сфере человека, с идеей формирования общечеловеческих ценностей, познанием смысла и цели человеческого существования, с пониманием

воспитания как процесса нравственного и творческого самосовершенствования личности.

Формирование ценностных ориентаций у младших школьников необходимо, так как ценности, привитые с детства, программируют наше поведение в дальнейшем, они являются установками, по которым человек выбирает свой путь. Для успеха в воспитательном процессе значимо то отношение, которое основывается на внутренних потребностях – мотивах и освоении знаний, умений и навыков – ценностях.

Выделим критерии сформированности ценностных ориентаций учащихся начальной школы:

1) когнитивный критерий, его показатели: полнота, объем представлений и понятий;

2) эмоционально-ценностный критерий, его показатели: убеждение в необходимости ценностного отношения к людям; способность к эмоциональному переживанию в окружающей действительности и в сфере человеческих отношений;

3) поведенческий критерий, его показатели: способность дать оценку своему поведению и поведению окружающих; наличие практического опыта готовности следовать принятым нравственным нормам и правилам в поведении; степень самостоятельности в выборе и ходе преодоления проблем (трудностей, препятствий), руководствуясь принятыми требованиями, нормами и правилами поведения.

На основе выделенных критериев нами были определены уровни сформированности ценностных ориентаций учащихся начальной школы.

Высокий уровень:

– глубокие и полные знания о ценностях, то есть умение выделить их основные и наиболее существенные характеристики, творчески применять полученные знания для организации и анализа своего поведения и поведения окружающих людей, умение устанавливать тесную связь знаний с поведением;

– эмоциональная окраска полученных знаний;

– наличие собственных оценочных суждений;

– чувства устойчивы, глубоки, осознанны, действенны, проявляется сочувствие;

– устойчивая позиция по отношению к ценностям;

– устойчивая тенденция поведения.

Средний уровень:

– наличие определенного объема знаний о ценностях, умение выделить их существенные признаки, приводить примеры их проявления на практике;

- эмоциональная окраска знаний;
- наличие собственных, но иногда зависящих от ситуации оценочных суждений;
- устойчивая позиция по отношению к ценностям;
- чувства осознанны, глубоки, проявляется сочувствие, но иногда и безразличие в зависимости от ситуации;
- устойчивая тенденция положительного поведения.

Низкий уровень:

- знания отрывисты, не всегда проявляется умение связать их с реальными проявлениями в жизни;
- эмоционально слабо окрашены;
- редки оценочные суждения о своем поведении и поведении окружающих людей, а иногда вообще отсутствуют в зависимости от внешних факторов;
- проявляется сочувствие на уровне намерения;
- нет устойчивой позиции по отношению к ценностям;
- имеются случаи частого проявления отрицательного поведения.

Для изучения состояния проблемы сформированности ценностных ориентаций у учеников 2 «Б» класса, мы провели диагностику по двум методикам «Охарактеризуй» и «Ответь на вопросы» (автор Н. Е. Щуркова)

Анализ ответов и высказываний испытуемых показывает также, что знания о ценностях неоднозначны для всех детей:

- 20% учащихся полностью справились с заданием, логически правильно мыслят; наиболее значимые для них понятия: доброта, Родина, дружба. Это говорит о высоком уровне знаний о ценностях и содержании моральных норм.

- 53% детей затруднялись раскрыть содержание пословиц, то есть знания о ценностных представлениях у них соответствуют норме, но в то же время дети не различают оттенков в переживаниях, поэтому можно сделать вывод о среднем уровне ценностного опыта.

- 27% от общего числа испытуемых смогли назвать лишь по одному плохому и по 2-3 хорошим моральным качеств человека; не смогли раскрыть содержание пословиц «Труд человека кормит, а лень портит» и «Родимая сторона – мать, чужая – мачеха». Это позволяет нам сделать вывод о том, что они имеют относительно низкий уровень знаний о ценностях и моральных нормах.

Сформированность ценностных ориентаций младших школьников нами рассматривается как интегральное личностное образование, включающее в себя высокую мотивацию к самосовершенствованию, знание теоретических аспек-

тов ценностных ориентаций и пополнение их объема в воспитательном процессе школы, проявление соответствующих эмоциональных качеств и следование сформированным ценностным ориентациям в различных жизненных ситуациях. Для повышения уровня сформированности ценностных ориентаций необходимо систематизировать воспитательную работу посредством внедрения программы занятий по формированию ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 236 с.
2. Мустаева, Ф. Школьник, его семья и социальный педагог – зона доверия / Ф. Мустаева // Школа и воспитание. – 2005. – № 3. – С. 92.
3. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 2000. – 277 с.
4. Слостенин, В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов.– М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Л. Г. Кулакова

МОАУ «СОШ № 25 г. Орска», г. Орск

Эвристическое обучение как средство формирования познавательного интереса младших школьников

В настоящее время проблема формирования познавательного интереса в процессе обучения остается одной из актуальных. Ученик сегодня воспринимается не как пассивный слушатель, а как активный участник учебной деятельности. У него должно быть сформировано умение самостоятельно добывать знания и оперировать ими. Желание и способность самостоятельно приобретать знания, проявлять творческий подход к деятельности свидетельствуют о развитии познавательного интереса.

Современная школа призвана поддерживать способность ученика к саморазвитию уже с первого класса, когда выявляются задатки и способности ребенка к определенным видам деятельности, его нравственные убеждения, закладываются основы личности, формируется познавательный интерес.

Познавательный интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности.

Проблема становления познавательного интереса у школьников посредством эвристического обучения недостаточно изучена в педагогике, что послужило причиной выбора темы нашего исследования. Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [3].

Эвристическое обучение для ученика – непрерывное открытие нового (эвристика – от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю) [2].

Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний. В педагогике эвристическое обучение исследовали П. Ф. Каптерев, В. И. Андреев, А. В. Хуторской. Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [3].

В результате изучения и анализа психолого-педагогической литературы нами была определена следующая цель исследования: разработать и обосновать пути эффективного формирования познавательного интереса учащихся начальной школы средствами эвристического обучения.

Задачами исследования на данном этапе были:

1. Выявить уровень развития познавательного интереса у учащихся 3 класса на констатирующем этапе исследования.

2. Разработать учебные занятия (и провести) и соответствующее методическое обеспечение учебного процесса с использованием средств эвристического обучения, направленных на формирование познавательного интереса учащихся 3 класса.

3. Выявить уровень развития познавательного интереса у учащихся 3 класса на контрольном этапе исследования.

4. Обобщить результаты проведенной работы по формированию познавательного интереса учащихся посредством эвристического обучения и сделать выводы.

Эвристическую деятельность детей стимулирует создание благоприятной атмосферы, доброжелательность оценок со стороны учителя. Поощрение оригинальных высказываний ребенка является хорошим средством для развития познавательной активности на уроке. Немаловажную роль здесь играют открытые вопросы, побуждающие учащихся к размышлениям и к поиску разнообразных ответов на одни и те же вопросы. Еще лучше, если самим детям позволить ставить подобные вопросы и отвечать на них.

Развитие эвристических способностей учащихся можно стимулировать через введение их в необычную, гипотетическую ситуацию, через постановку вопросов типа: «А что было бы, если?». В том же направлении работают вопросы, при ответе на которые необходимо извлекать из памяти все имеющиеся в ней сведения, творчески их применять в возникшей ситуации. Хорошие результаты дают задания, предполагающие внимательное изучение какого-либо объекта с целью увидеть и описать его особенности.

Активизировать мыслительные процессы ребенка можно путем постановки перед ним следующих заданий:

1) познавательного характера (соотнесите, перечислите, сформируйте, установите, опишите);

2) на понимание (расскажите своими словами, опишите, что вы чувствуете, покажите взаимосвязь, объясните смысл);

3) на сферу применения (продемонстрируйте, объясните цель, воспользуйтесь этим, чтобы решить);

4) аналитического характера (разложите на составляющие, объясните причины, сравните, классифицируйте, объясните почему);

5) синтетического характера (создайте, объедините по признаку, что произойдет, если соединить, придумайте другой вариант);

6) оценочного плана (определите, отберите и выберите, что вы думаете о...) [1].

Таким образом, с помощью систематической работы учителя по анализу ученических мнений, учащиеся приобретают навык обсуждения, рецензирования. Они учатся задавать вопросы об изучаемом объекте, практически всегда могут выдвинуть собственную версию ответа. Наблюдается улучшение образного видения детей, толкование знаков и символов, конструирование собственных образов и символов. Обнаружено, что 25% учеников начальных классов, занимающихся по эвристической методике, не только достигают творческих результатов, но и могут успешно выполнить базовые контрольные работы по всем учебным предметам.

Уровень сформированности познавательного интереса учащихся исследовался нами с помощью прямых и косвенных методов.

Прямые методы изучения интересов детей основаны на анализе высказываний детей, самооценке ими своих данных по различным анкетам и опросникам.

Косвенные методы представляют собой наблюдения за деятельностью детей, анализ ее результатов, изучение их непосредственных занятий.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей, были вы-

делены три уровня сформированности познавательных интересов у младших школьников: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень – дети не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляют отрицательные эмоции, не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого.

Средний уровень – большая степень самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения. Испытывая трудности в решении задачи, дети не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к учителю, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения и, получив подсказку, выполняют задание до конца, что свидетельствует об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно со взрослым.

Высокий уровень – проявление инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений дети не отвлекаются, проявляют упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

Полученные данные показывают, что у учащихся экспериментального класса, в котором был проведен формирующий эксперимент, в основном высокий и средний уровень познавательного интереса. Дети демонстрировали инициативность и самостоятельность в процессе выполнения заданий, задавали познавательные вопросы. Учащиеся стали проявлять самостоятельность в принятии задач и поиске способа их выполнения, делали задание до конца.

Таким образом, приемы и способы эвристического обучения, включающие исследовательскую работу, позволяющую самостоятельное открытие ребенком каких-либо истин, открытые вопросы, побуждающие учащихся к размышлениям и к поиску разнообразных ответов на одни и те же вопросы, повышают его вовлеченность в учебный процесс, способствуют повышению познавательного интереса, успешному усвоению знаний.

Эвристическая деятельность как непрерывное открытие познаваемого для ученика может использоваться при изучении нового материала, при совершенствовании ранее усвоенных знаний с целью обобщения, сравнения, синтеза, анализа, самостоятельного поиска учащимися новых способов деятельности. Использование методов эвристического обучения на уроках в начальной школе помогает детям приобрести навыки применения нестандартных способов решения практических задач, ставит в позицию активного участника образователь-

ного процесса, формирует осознанность действий, развивает познавательный интерес младшего школьника.

Библиографический список

1. Ивакина, Г. Н. Формирование познавательного интереса к предмету / Г. Н. Ивакина // Начальная школа плюс до и после. – 2005. – № 12. – С. 25-28.
2. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18-25.
3. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика : научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая Академия, 2010. – 266 с.

О. Н. Лукьянова

МОАУ «Начальная общеобразовательная школа Кувандыкского городского округа Оренбургской области», г. Кувандык

Приемы развития творческих способностей учащихся начальной школы на уроках литературного чтения

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена.

Творчество – это непереносимое условие успешной самореализации личности, позволяющее проявить себя в разнообразных жизненных ситуациях в современном мире. И в творческую деятельность необходимо вовлекать детей чем раньше, тем лучше. Способности к творчеству у всех детей разные. Они зависят от наследственности, темперамента, среды, которая окружает ребенка, от особенностей нервной системы. Также большое значение, а во многом и определяющее, в развитии способностей к творческой деятельности имеют особенности обучения и воспитания.

Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения – проблема, над которой учитель работает на протяжении нескольких лет. Обобщая изученную литературу, для решения данной задачи важным, необходимым считают активность, инициативность, творческий поиск самого педагога. На уроке дети должны получать не только знания и умения, но и общее развитие. Учитель должен создать условия для проявления творческих способностей учащихся, владеть тактикой, технологией, то есть с конкретной программой творческих упражнений, которая включала бы активизацию основных компонентов творчества: эмоции, воображение, образное мышление. Для

творческих уроков необходимо ощущение уверенности в том, что твои нестандартные находки будут замечены, приняты и правильно оценены.

В частности, для решения развивающих целей обучения учитель организует планомерное, целенаправленное развитие и активизацию творческой деятельности в системе, отвечающей следующим требованиям:

1. Познавательные задачи должны строиться на междисциплинарной основе и способствовать развитию психических свойств личности (памяти, внимания, мышления, воображения).

2. Задачи, задания должны подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковым, ориентированным на овладение обобщенными приемами познавательной деятельности, а затем и к собственно творческим, позволяющим рассматривать изучаемые явления с разных сторон;

3. Система познавательных и творческих задач должна вести к формированию беглости мышления, гибкости ума, любознательности, умению выдвигать и разрабатывать гипотезы.

В соответствии с этими требованиями, занятия включают в себя четыре последовательных этапа:

- 1) разминку;
- 2) развитие творческого мышления;
- 3) выполнение развивающих частично-поисковых задач;
- 4) решение творческих задач.

Такая работа создает дух соревновательности, концентрирует внимание, развивает умение быстро переключаться с одного вида на другой и носит не оценочный, а обучающий и развивающий характер. При выполнении этих заданий оценивается только успех.

По мнению Выготского, есть один основной факт, который очень убедительно показывает, что до литературного творчества ребенок должен дорасти. Только на очень высокой степени овладения речью, только на очень высокой степени развития личностного внутреннего мира ребенка становится доступным литературное творчество. Этот факт заключается в отставании развития письменной речи детей от устной речи». Именно уроки литературного чтения, начиная с первых дней пребывания ребенка в школе, способствуют развитию устной и письменной речи, а также развитию творческих способностей школьников, так как ученик в учебном процессе обучения старается занять позицию исследователя, творца. Цель учителя – вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить инстинкт познания.

Каждый урок чтения начинается с работы над «скорочтением». Это дает свои результаты – 70% учащихся читают по норме и выше нормы. Большое внимание на уроках уделяется фольклору, особенно работе с пословицами, загадками, русскими народными сказками. Работа над загадками – это упражнение в самостоятельном развитии мышления, сообразительности, воображения, так как они учат детей говорить ярко, образно, просто. Сочиняя загадку, дети получают возможность сконцентрировать свое внимание на конкретном, реально воспринимаемом или воссозданном в воображении предмете. Пословицы и загадки используются в творческих работах для закрепления понятия «созвучие» или «рифма». Дети охотно и успешно облачают свои загадки в рифмованную форму. Обязательно на уроке, должно быть выразительное чтение учителя – это своего рода театр одного актера, который своей игрой (интонацией, паузами, расстановкой акцентов) облегчает работу читателей-школьников, помогает им открыть в тексте новые глубины и оттенки. Выразительное чтение может осуществлять как сам учитель, так и профессиональный чтец (в звукозаписи). Для воспитания внимания к слову учитель предлагает детям составить кроссворд по прочитанному произведению или использует готовые кроссворды. Учащиеся с интересом работают в группе по теме задания и выполняют подобные задания дома.

Интересно задание для учащихся «Мудрые совы». Класс делится на группы, и каждой группе предлагается задать вопросы по заданному отрывку текста.

Для развития творческих способностей детей учитель использует методический прием – интерпретация сказки.

Вот примеры некоторых заданий.

1. Опиши характер главного героя до встречи с... и после.
2. Расскажи сюжет известной сказки от имени персонажей или предметов – «участников событий».
3. Сочинить сказку по заданным 1-2 предметам, обычно не характерным для персонажей сказок (например, капелька дождя, входная дверь, зернышко с колоска и т. д.).
4. Прогнозирование сюжета. Предлагается слушание с паузой. На определенном этапе развития сюжета чтение прерывается и задается вопрос о том, как следует поступить герою в сложной ситуации.

– Придумайте историю.

– Послушайте сказку до конца и сравните продолжение сказки со своей историей. (Выслушать двух-трех человек.)

Интерпретируя произведение, каждый ученик имеет возможность творчески проявить себя, выступая в новой роли.

В работе над произведением учитель использует рисование по мотивам прочитанных произведений. Иллюстрирование одного из эпизодов – это эмоциональный отклик детей, отражающий понимание ими содержания текста и личностное отношение к прочитанному. В рисунке проявляются свободные ассоциации.

Рассмотрим, как учитель применяет данные методы на примере урока литературного чтения по теме: Б. Житков «Храбрый утенок» (учебник «Литературное чтение» Климанова В. Н., 2 класс).

Таблица 1

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	2	3
1. Актуализация знаний. Цель: использование ранее изученного материала для связи с темой нового урока	<p>Усвоение литературоведческих понятий:</p> <p>А) «Минутка чтения» (скорочтение):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Что объединяет данные произведения? – Как называется раздел, над которым мы работаем? – Как называют писателей, которые пишут о природе? – Чему учат произведения этих писателей? – Какие правила поведения в природе мы составили? – Найдите книгу, которая не относится к разделу о животных? <p>Б) Проверка д/з:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Назовите произведение и автора, над которым работали дома? – Посмотрите внимательно на пункты плана и определите правильную последовательность событий в рассказе: <ol style="list-style-type: none"> 1) Мальчики остались одни. 2) Страшные звуки. 4) Родители вернулись. 3) Испуганные дети. 5) Ежик на даче. <ul style="list-style-type: none"> – Какие главные качества людей раскрыл Е. Чарушин в рассказе? 	<p>А) 2 уч-ся зачитывают отрывки из прочитанных произведений. Весь класс определяет название и автора данного произведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – о животных; – «О братьях наших меньших»; – Писатели-натуралисты; – Любите все живое!; – Не рвать! Не обижать! Не разорять!; – выбор книги, не относящейся к разделу. <p>Б) Е. Чарушин «Страшный рассказ»;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Определяют правильную последовательность событий. – Чтение по ролям 2-го ряда. – Пересказ 1-го ряда. – 3-й ряд – творческая работа («Попробуй себя в роли автора и продолжи рассказ»). – Забота, доброта, внимание.

1	2	3
<p>2. Открытие нового знания Цель: познакомить с автором произведения</p>	<p>А) Обратите внимание на выставку книг. Чья фамилия не знакома? – По какому плану мы знакомимся с новым произведением? *Поработайте самостоятельно в паре по карте-информатору «Знакомство с писателем» и главную информацию мы оформим на доске для лучшего запоминания. – Что о жизни и творчестве Б. С. Житкова узнали? – Дополним Вашу копилку знаний произведениями, которые написал Б. С. Житков. *Попробуйте определить тему нашего урока. Б) Работа с текстом до чтения: – Прочитайте название произведения на доске и сверьте его с учебником. – Попробуйте по названию произведения и по иллюстрации в учебнике на с. 139 определить о ком или о чем произведение? – Подойдет ли данное произведение к разделу «О братьях наших меньших?»? *Не читая текст, попробуйте глазами поработать над произведением</p>	<p>– Б. С. Житков. – Автор – произведение – жанр – вывод. – Самостоятельная работа в паре по карте-информатору. Коллективная работа по составлению кластера – на доске. Б. С. Житков «Храбрый утенок». – Прогноз детей о произведении. – Подойдет. – Текст состоит из нескольких смысловых частей – несколько событий. – В тексте есть знак тире – значит диалог. – В тексте есть знаки препинания (. !) – разные интонации</p>

Развитие у детей творческих способностей в образовательной деятельности проявляется в повышении уровня самостоятельности, изобретательской активности, мастерства учащихся. Учащимся дозволено творить, рождать новое. Школьники налаживают общение друг с другом в процессе групповой творческой деятельности, дети не боятся ошибок, помогают друг другу, с удовольствием участвуют в различных мероприятиях, проводимых на разных уровнях.

Библиографический список

1. Объятанова, Л. А. Развитие мышления и познавательных способностей младших школьников / Л. А. Объятанова. – Волгоград : Учитель, 2011. – С. 12-15.
2. Петракова, Г. М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г. М. Петракова // Образование и воспитание. – 2017. – № 2. – С. 71-73.

Н. А. Максакова, Е. В. Таран

*ГБДОУ «Детский сад № 10 Приморского района Санкт-Петербурга»,
г. Санкт-Петербург*

Бумажная пластика как средство познавательного развития детей старшего дошкольного возраста

Согласно ФГОС дошкольного образования, «содержание Программы (дошкольного образования) должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать ... определенные направления развития и образования детей». Одно из них – познавательное развитие, которое предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.) [4].

Возрастная психология располагает разносторонними сведениями о состоянии и динамике познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Проблема особенностей познавательного развития, создания условий, эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей дошкольного возраста, на протяжении многих лет занимает одно из ведущих мест в педагогических и психологических исследованиях. К ней обращались многие педагоги и психологи прошлого, как отечественные (П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, Е. И. Конради, А. А. Смирнов и др.), так и зарубежные (Д. Болдуин, Д. Брунер, К. Бюлер, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, В. Штерн и др.).

Познание человеком окружающего мира начинается с ощущений и восприятия предметов и явлений. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Особое значение чувственное познание имеет в

дошкольном детстве. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Характер этих представлений, их точность, отчетливость, полнота зависят от степени развития сенсорных процессов, которые обеспечивают отражение действительности. Развитие восприятия – сложный процесс, который включает в качестве основных моментов усвоение детьми сенсорных эталонов, выработанных обществом, и овладение способами обследования предметов [2].

Таким образом, своевременное сенсорное воспитание на этапе дошкольного детства – главное условие познавательного развития растущего человека, правильной и быстрой ориентировки в бесконечно меняющемся окружении, формирования эмоциональной отзывчивости, способности воспринимать красоту и гармонию окружающего мира.

Сенсорные способности дошкольника проявляются и развиваются в процессе разнообразных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой) и в свою очередь влияют на развитие этих видов детской деятельности [2].

Следуя из вышесказанного, мы считаем, что использование бумажной пластики в совместной деятельности с детьми в дошкольном учреждении в сочетании с другими видами деятельности способствует познавательному развитию ребенка.

Бумажная пластика – один из современных видов искусства. Она является синтезом различных направлений, таких как лепка, аппликация, рисование, коллаж, конструирование из бумаги. Это объемный вид искусства. Исходному материалу, который по природе является плоским, придается более сложная, объемная форма. С аппликацией бумагопластику роднит то, что части картины вырезаются из бумаги, а затем им придается объемная форма. Окончательная сборка изделия производится с помощью клея. С лепкой этот вид искусства роднит необходимость ручного изменения формы частей изделия, а с рисунком – возможность дорисовать и раскрасить некоторые элементы изделия.

В процессе деятельности с бумагой ребенок получает многообразный сенсорный опыт. Он сталкивается с конкретными проявлениями цветов, форм, величин, фактур (цветная, писчая бумага, гофрированная бумага, картон и т.п.), количественных и пространственных отношений (вверху, внизу, слева, справа и др.). Ориентировка в многообразном конкретном опыте требует обобщений, сведения многообразия к общим типичным явлениям, то есть усвоения меры качеств – эталонов, выработанных человечеством [3].

На основании изложенного, в рабочую программу воспитателя старшей и подготовительной к школе группы с учетом тематического планирования мы включаем бумагопластику как часть непрерывной образовательной деятельности не только художественно-эстетической, но и познавательной направленности, или в совместной деятельности педагога с детьми в режимных моментах, а также предполагается обогащение развивающей предметно-пространственной среды для самостоятельной деятельности детей.

В своей работе мы используем следующие виды бумажной пластики:

- объемная аппликация: скручивание салфеток в жгуты и выкладывание рисунка; скатывание шариков из салфеток и выкладывание рисунка; придание объема бумажной заготовке, частичное наклеивание;
- квиллинг (изготовление плоских или объёмных композиций из скрученных в спиральки длинных и узких полосок бумаги);
- киригами (изготовления фигурок и открыток из бумаги с помощью ножниц);
- оригами;
- торцевание: контурное (торцовки (вырезанные из гофрированной бумаги или салфетки небольшие квадратики с отогнутыми вверх углами) выкладываются по контуру изображения); плоскостное (торцовки располагаются плотно друг к другу по всей поверхности рисунка); объёмное (торцовки приклеиваются под разным углом наклона к поверхности листа, что позволяет создать объёмное изображение; многослойное (торцовки вклеивают друг в друга).

В бумагопластике замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью моделирования из бумаги объёмных композиций на плоскости. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают опорными точками ребенка в познании действительности. У дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и материалы [5].

Так, например, на занятии по формированию элементарных математических представлений для закрепления умения детей делить предмет на 2-8 и более равных частей путем сгибания бумаги в соответствии с программой дошкольного образования, мы делаем заготовки для работы в технике торцевания («Цветы в корзине»), для чего нужно нарезать из гофрированной бумаги кусочки равного размера.

Бумагопластика требует тщательного исследования формы предмета (образца), его структуры. Ребенок выясняет соотношение частей в пространстве и соотносит свойства образца со свойствами имеющегося материала. При состав-

лении объемного изображения (например, «Осенний парк» способом торцевания) ребенок ориентируется на внешние свойства предметов, получая объективные представления о явлениях живой и неживой природы, в частности об их сезонных изменениях. Использование оригами в развитии математических представлений предполагает знакомство с геометрическими формами и их разновидностями, сравнение объектов по величине.

В такой деятельности дети легко осознают зависимость ее результата от умения выделить качества, свойства, отношения, ориентироваться, опираясь на них. Например, качество работы ребенка зависит от умения выделить форму предмета, пропорции частей, цвет, величину. Так, правильно собрать цветок способом квиллинга ребенок сможет, если сумеет выделить и учесть величину колец из ленты для квиллинга.

В процессе таких преобразований бумаги, имеющих творческий характер, ребенок выявляет в объекте все новые свойства, связи и зависимости. Создание простого самолетика из бумаги, ветровичка или веера помогает детям в проведении простых опытов с воздухом. Например, ощутить давление воздуха при помощи веера.

При изготовлении объемной аппликации «Зимний пейзаж» предлагаем детям самостоятельно подобрать бумагу необходимой фактуры поверхности, упорядочив ее от самых гладких до самых шершавых.

Для освоения системы эталонов цвета воспитатель организует деятельность экспериментирования старших дошкольников с игрушкой-волчком, изготовленным ими самостоятельно из бумаги разных цветов (например, сине-желтый). Во время запуска волчка цвета перемешиваются и получается новый цвет (синий и желтый цвета превращаются в зеленый).

В процессе работы с бумагой мы используем проблемные вопросы: во что превратится квадрат, если у него отрезать один угол? есть ли стороны, углы, вершины у круга? Организуем проблемные ситуации, которые побуждают детей обращаться к наработанным ими представлениям о свойствах и качествах предметов и материалов. Так, например, рассматривая цилиндр как заготовку для объемной аппликации, мы отмечаем, что в нем спрятались две плоские фигуры. Что это за фигуры? Ответ дети ищут сами.

Важным на современном этапе является возможность предоставления детям разнообразных фактур бумаги с самыми различными сенсорными качествами и свойствами для накопления впечатлений, организации их практической деятельности. Так, создавая поделку в технике оригами, ребенок быстро усваивает, что картон не подходит для этих целей, он тяжело сгибается, а мягкая цветная бумага – легко [1].

Таким образом, систематически организованные занятия по бумагопластике в совместной деятельности педагога со старшими дошкольниками в дошкольном учреждении способствуют познавательному развитию ребенка. Бумагопластика стимулирует развитие памяти (так как ребенок, чтобы сделать поделку, должен запомнить последовательность ее изготовления, приемы и способы складывания), знакомит детей с основными геометрическими понятиями (угол, сторона, квадрат, треугольник и т. д.), активизирует мыслительные процессы. Одновременно происходит обогащение словаря специальными терминами. В процессе конструирования из бумаги у ребенка возникает необходимость соотнесения наглядных символов (показ приемов складывания) со словами и перевод их значения в практическую деятельность (самостоятельное выполнение действий).

Библиографический список

1. Выгонов, В. В. Оригами для малышей / В. В. Выгонов, И. В. Захарова. – М. : ИД МСП, 2006. – 128 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с. : ил.
3. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов : в 2 ч. Ч. 1. / Н. А. Курочкина, Б. С. Лейкина, В. И. Логинова и др. ; под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

Е. Г. Мельникова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Организация проектной деятельности на уроках окружающего мира в начальных классах

В настоящее время в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) главной целью школы является подготовка учащихся к самостоятельной практической деятельности, которая становится возможной при формировании у младших школьников способности осуществлять универсальные учебные действия, готовности самостоятельно решать различные творческие и учебные проблемы.

Выбранная нами тема актуальна, так как одной из важнейших целей, которую ставит перед собой современное начальное образование – воспитание и развитие личности младшего школьника в ходе учебного процесса. Реализация данной цели требует применения новых, наиболее эффективных методов и приемов обучения.

Объектом исследования выступил учебно-воспитательный процесс на уроках окружающего мира. Предметом исследования стали организация и методика организации проектной деятельности в начальной школе на уроках окружающего мира.

Нами была сформулирована цель исследования – выявить педагогические условия применения метода проектов на уроках окружающего мира в начальной школе (с целью повышения уровня знаний).

Исходя из поставленной цели исследования, были выделены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятия «проект», «метод проектов», «проектная деятельность».
2. Проанализировать классификации проектов и способы организации проектной деятельности на уроках.
3. Охарактеризовать специфику подготовки младших школьников к проектной деятельности.
4. Рассмотреть особенности реализации метода проектов на уроках окружающего мира в начальной школе.
5. Разработать конспекты и провести уроки окружающего мира с использованием проектной деятельности.

Также мы выдвинули гипотезу исследования: мы предполагаем, что организация проектной деятельности на уроках окружающего мира в начальной школе будет эффективной при соблюдении следующих условий: способности самореализации, самовыражения каждого ученика; участия в проектной деятельности учащегося в зависимости от своих особенностей и возможностей; совместной работы с учителем и родителями с целью организации вместе с ними совместной деятельности.

В ходе работы нами были использованы следующие методы исследования: анализ психологической и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение за учащимися на уроках окружающего мира; анкетирование и тестирование учащихся; педагогический эксперимент.

Итак, познавательная деятельность является активным изучением личностью окружающей действительности, в процессе чего человек приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только вза-

имодействовать с ним, а также целенаправленно оказывать на него влияние. Одним из видов познавательной деятельности выступает проектная деятельность, которая характеризуется как деятельность, «которая направлена на решение определенной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [6, 6].

Проектная деятельность младших школьников – это совместная учебно-познавательная, творческая либо игровая деятельность обучающихся, которая имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направлена на достижение общего результата деятельности. Основным условием проектной деятельности выступает наличие заранее выработанных представлений об итоговом результате деятельности, этапов проектирования и осуществления проекта, включая его осмысление и рефлексии результатов деятельности. Соответственно, проектная деятельность изучается как деятельность, итогом которой выступает формирование новых материальных и духовных ценностей [5, 156].

Применение метода проектов в начальной школе имеет свои особенности. Полноценная проектная деятельность не подходит ученикам начальных классов. Основной задачей тут является учет особенностей школьников (возрастные и психологические). Некоторые исследователи полагают, что в начальной школе лучше всего ограничить выполнение проекта одним-двумя уроками, либо заниматься проектами во внеурочной деятельности. До того как приступить к полноценным проектам, школьников необходимо изначально обучить выполнять проектные задачи. В процессе данной задачи ученики получают уже готовый комплект заданий. Проектные задачи имеют групповой характер и могут быть начальным шагом к освоению учащимися основ проектной деятельности [3, 254].

Темы ученических проектных работ лучше выбирать из содержания школьных предметов либо из областей, близких к ним. Для проекта необходима проблема, которая знакома ученикам начальной школы и которая значима для них. Помимо этого, необходимо совместно с младшими школьниками выделить учебные цели: «Какие умения понадобятся для выполнения данного проекта? Владеете ли вы такими умениями? Каким образом их можно приобрести?» Тема проекта должна быть интересна непосредственно самим школьникам. Зачастую такая тема определяется в результате познавательной экскурсии либо поездки. Обучение проектно-исследовательской деятельности в начальной школе целесообразно начинать с тренинговых занятий [4, 63].

Анализируя проектную деятельность учеников начальных классов, можно заметить, что в отличие от иных видов учебной деятельности компоненты проектной деятельности (учебные ситуации, учебные действия, учебный кон-

троль, оценка) младших школьников формируются целенаправленно в ходе выполнения заданий-проектов. В результате вышесказанного педагог, при помощи информационных технологий, имеет возможность тщательно контролировать формирование каждого из компонентов структуры учебной деятельности.

В рамках учебных ситуаций (задач) ученики начальных классов знакомятся с общими способами приобретения знаний: выделением свойств объектов, решением нескольких задач. Постановка перед ребенком учебной задачи требует от него ориентации на общий способ ее разрешения (учитывая варианты и частных, и конкретных условий). Путем учебных действий ученики усваивают общие способы решения задач внутри одного определенного школьного предмета. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов говорят, что сначала ученики не умеют ставить учебные задачи и самостоятельно их решать. И лишь овладение постановкой учебных задач ведет к формированию самостоятельной учебной деятельности [2, 49].

Предмет «Окружающий мир» занимает важное место среди иных предметов, которые изучаются в начальной школе. В содержание курса на доступном для учеников начальных классов уровне обществоведческие, исторические, физические, химические, биологические, географические, астрономические, экологические знания интегрированы так, что способствуют реализации довольно значимой роли предмета для последующего исследования уроков естественно-научного и гуманитарного циклов в средней школе.

Проектная деятельность учеников при изучении предмета «Окружающий мир» может быть организована как в урочное, так и во внеурочное время. Сегодня в учебниках даже предусмотрены специальные рубрики: «Наши проекты» и другие. В результате проектной деятельности школьники проводят поиск информации из разнообразных источников, учатся объединять знания из различных образовательных областей, обобщать их, представлять в разнообразных формах, как вербальной, так и наглядной. Участие в проектной работе может способствовать самореализации и самовыражению учеников, развивает их личностные качества.

Итак, в итоге проектной деятельности у учеников начальных классов складываются не только предметные знания и умения, а также и универсальные учебные действия, так как она предполагает решение определенной проблемы, которое, в свою очередь, предусматривает, с одной стороны, применение совокупности различных методов, средств обучения, а с иной – важность интегрирования знаний, умений, использование знания из разнообразных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Библиографический список

1. Гафитулин, М. С. Проект «Исследователь». Методика организации исследовательской деятельности учащихся / М. С. Гафитулин // Педагогическая техника, 2005. – № 3. – С. 21-26.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Директ-Медиа, 2017. – 613 с.
3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2010. – 368 с.
4. Потанина, В. Я. Введение проектной деятельности в начальной школе / В. Я. Потанина // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 10. – С. 62-65.
5. Савенков, А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – М. : Сентябрь, 2013. – 204 с.
6. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с.

Э. Р. Минибаева

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Дидактическая игра как средство развития представлений о числе у детей дошкольного возраста

Основы теории развития у детей дошкольного возраста представлений о числе заложены в трудах таких отечественных педагогов и психологов, как П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Т. В. Тарунтаева, а также в научных исследованиях методистов А. М. Леушиной, В. В. Даниловой, Л. С. Метлиной, посвященных математическому развитию детей [1; 2; 3]. Однако вопрос о том, как осуществляется процесс осмысления детьми дошкольного возраста «природы» числа, каковы условия первоначального возникновения образа числа, до настоящего времени не получил достаточной теоретической и методической разработки. Теоретический анализ проблемы развития у детей дошкольного возраста представлений о числе позволил выделить три подхода к исследованию данной проблемы.

Представители первого подхода (Ф. Н. Блехер, А. М. Леушина, В. В. Данилова, Л. Н. Ермолаева, Е. А. Тарханова и др.) рассматривают осмысление детьми натурального числа через призму практических операций с дискретными совокупностями объектов [2; 3].

Сторонники второго подхода (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов), определяя число как отношение одной величины к другой, соответственно направляют свое внимание на вопрос о развитии умения определять состав одной величины с помощью другой в процессе измерения [1].

Третий подход характерен для исследовательской школы Ж. Пиаже, изучающей логико-психологические предпосылки понятия числа и трактующей его образование как синтез логических операций – классификации и сериации [4].

Вместе с тем в ряде психологических исследований (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов) показано, что в основе возникновения и функционирования представлений лежат образы восприятия, а следовательно, они являются необходимым этапом в развитии представлений.

Проблема накопления образов восприятия, отображающих количественные отношения, до настоящего времени остается вне поля зрения исследователей. При этом упускается из вида основополагающий для становления числовых представлений момент: прежде чем ребенок начнет оперировать ими, а значит, сопоставлять и выделять их существенные признаки, у него должна возникнуть основа в виде числовых образов.

Цель нашего исследования состояла в определении эффективности дидактической игры в процессе развития представлений о числе у детей старшего дошкольного возраста.

На наш взгляд, эффективность развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о числе может быть достигнута при соблюдении следующих условий: накопление чувственного опыта восприятия количественных отношений с помощью предметных действий; включение детей в игровую деятельность, ориентированную на понимание отношений между числами, функциональной зависимости между величиной, меркой и числом; использование разнообразного дидактического материала; целесообразное сочетание методов и приемов в учебном процессе.

Опытно-экспериментальная часть нашего исследования проводилась в МДОУ № 31 г. Орска, основной целью которой была экспериментальная проверка выдвинутых нами педагогических условий.

На констатирующем этапе нами были использованы методики В. П. Дубровой «Процесс счета», «Числовой ряд», «Найди ответ!». Количественная обработка результатов выявила, что образ числа у обследованных детей начинает появляться, и только в отношении первых трех чисел. Кроме того, числа осваиваются детьми последовательно, одно за другим, при этом единица как число осознается детьми только после освоения числа 2. Каждое число, поскольку оно имеет различный количественный эталон, строится отдельно. В свою очередь, каждое последующее число строится на основе предыдущих чисел, постепенно превращаясь в числовую систему.

Нами были определены уровни становления образа числа у детей старшего дошкольного возраста. Первый уровень выражается в неосознанности коли-

чественной стороны действительности, когда детьми не осознается общий принцип выделения количества. Узнавание числа, а также его воспроизведение происходит по аналогии с названием числительного взрослым по отношению к определенной группе предметов в сходной ситуации.

Второй уровень характеризуется элементарным осознанием количественной стороны действительности, что выражается в количественной реакции на вопросы соответствующего содержания. Количественный образ еще не имеет системного характера, поэтому образ каждого числа для ребенка отделен, намечается только тенденция к использованию других чисел для создания образа.

На третьем уровне дети осознают число с позиции его системного характера, выделяют общий принцип определения количества. Образ носит расчлененный характер, детьми осознаются структурные компоненты числа, в частности, единица, что является вспомогательным средством узнавания и воспроизведения количества.

Четвертому уровню соответствует использование при узнавании количества обобщенного образа, полностью осознанного как элемент числовой системы. Способ узнавания становится симультанным, переходит полностью во внутренний мир. Все обследовательские действия, такие, как моторные и речевые, не имеют внешних существенных проявлений.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие у детей логических операций классификации, сериации; понимание принципа сохранения величин. Задачи обучения заключались в том, чтобы научить детей: понимать отношение между числами; производить счет по разным основаниям; понимать функциональную зависимость между величиной, меркой и числом; понимать принцип сохранения величины.

В процессе работы использовались разнообразные методы обучения (практические, наглядные, словесные, игровые). Большое значение в экспериментальном обучении уделялось моделированию, так как данный метод соответствовал специфике усвоения предметных действий, лежащих в основе понятия числа. Дети сравнивали предметы по величине опосредствованным путем с помощью моделей (предметов-заместителей).

Большое место отводилось дидактическим играм с народными игрушками: деревянным конусом из одноцветных и разноцветных колец, матрешками, грибочками, бочонками, вкладышами, в конструкции которых заложен принцип учета величины. На этот принцип обращалось особое внимание детей: в большую матрешку можно поставить маленькую; в большой бочонок – маленький; чтобы собрать пирамиду, надо вначале надеть на стержень большое кольцо, затем – поменьше и наконец – самое маленькое. С помощью этих игр дети

упражнялись в нанизывании, вкладывании, собирании целого из частей; приобретали практический, чувственный опыт различения величины, цвета, формы; учились обозначать эти качества словом.

В дидактических играх закреплялись практические и умственные умения, приобретенные детьми в обучающих упражнениях. С детьми были проведены игры «Чудесный мешочек», «Чего не стало?», «Оденем кукол», «Покажи, что больше, а что меньше», «Спортсмены строятся», «Что такой же длины?».

Кроме этого, с детьми проводились сюжетно-дидактические игры математического содержания, отражающие бытовые явления («Магазин», «Детский сад», «Зоопарк», «Поликлиника», «Путешествие» и т. д.), события, традиции («Праздник пришел», «Встреча гостей» и т. д.). В этих играх присутствовал развернутый сюжет с математическим содержанием, включающий разнообразные роли. Игровые задачи решались непосредственно на основе усвоенных математических знаний и предлагались детям в виде несложных правил.

Содержание экспериментальной работы предполагало широкое использование таких игровых приемов обучения, как сюрпризные моменты, прятанье, поиск и т. д.; игровые упражнения, которые наряду с реальными действиями включали имитацию действий, действия от лица «героя», сказочного персонажа, мнимую воображаемую ситуацию и т. д. Все это создавало у детей положительный эмоциональный настрой, повышало их активность и заинтересованность в процессе обучения.

Обеспечить принцип наглядности помогал дидактический материал, используемый в работе с детьми. В группе имела место предметная и иллюстративная наглядность. Это были разные игрушки и их изображения (елки разной высоты, разные по величине кубики, разные по весу матрешки и т. д.), знакомые детям, геометрические фигуры, схемы. Дидактический наглядный материал способствовал активизации познавательной деятельности детей в процессе обучения.

В нашей работе широко использовались специальные приемы для организации взаимодействия детей в процессе обучения: работа небольшими группами объединенных по желанию детей; создание ситуаций, побуждающих детей оказывать помощь друг другу; коллективные просмотры работ, оценка своих работ и работ других детей; специальные задания, требующие коллективного выполнения, и т. п.

На контрольном этапе мы определили эффективность экспериментального обучения. С этой целью были проведены те же методики.

Анализ результатов показал качественное отличие показателей образа числа у детей в сравнении с показателями диагностического среза. Прежде все-

го, различие проявилось в том, что практически все дети экспериментальной группы стали активно и самостоятельно использовать числительные в своей повседневной жизни: во многих играх, самостоятельной деятельности и т. д.

К концу обучения дети использовали имена числительные уверенно, у них сложился осмысленный образ количества, предвосхищающий те действия, которые дети должны были осуществить для его узнавания.

Изменился и сам способ узнавания числа. Дети стали для опознания малых чисел (от 1 до 6) пользоваться симультанным способом, а количество, начиная с шести, дети опознавали сначала путем счета, а затем с использованием групп. Сам процесс счета также претерпевал определенные изменения. Если сначала дети считали, сбиваясь, начиная заново и теряя начальный элемент счета, то впоследствии они считали, в основном, «про себя». Дети стали осознавать счет как необходимое средство для опознания количества, а также использовать числительные по отношению к определенному количеству.

Можно сделать вывод о положительном изменении соотношения уровней овладения детьми числом в итоге экспериментальной работы. Если до начала обучения мы не выявили детей, стоящих на самом высоком уровне овладения числом, то в результате работы почти треть детей овладела числами от 1 до 4 на этом уровне. До начала обучения основная масса детей находилась по результатам овладения числами до четырех включительно на третьем уровне, числами после четырех – на втором уровне.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволяет сделать вывод о положительной динамике в уровне развития представлений о числе у детей старшего дошкольного возраста, что указывает на эффективность предложенных нами педагогических условий.

Библиографический список

1. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
2. Данилова, В. В. и др. Обучение математике в детском саду / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
3. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников / под ред. Л. Г. Нисканен. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
4. Пиаже, Э. Ж. Избранные психологические труды / Э. Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

В. А. Миниярова

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара

Концептуальные проблемы диагностики и развития высокоодаренных и талантливых детей

Одаренность по-прежнему остается загадочной для большинства детей, учителей и родителей.

Однако существует проблема диагностики и развития высокоодаренных и талантливых детей на всех этапах онтогенеза, проблема понимания своей одаренности и личной ответственности за творческую самореализацию.

Вопросами одаренности детей занимались как зарубежные, так и отечественные психологи (Дж. Гилфорд, П. Торренс, К. Тейлор, А. М. Матюшкин, Т. Д. Чистякова, В. С. Юркевич и др.).

Согласно концепции А. М. Матюшкина, творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей, к обнаружению проблем, поиску оригинального решения и саморегуляции процесса, образному представлению и воображению.

Структура творческой одаренности в качестве компонентов включает: «а) доминирующую роль познавательной мотивации; б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; в) возможность достижения оригинальных решений; г) возможность прогнозирования и предвосхищения; д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки» [3, 29-33].

Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непровольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов.

Среди многих психолого-педагогических проблем творческой одаренности ребенка в качестве приоритетной можно обозначить проблему реализации творческих потенциалов личности.

Актуальность обозначенной проблемы обуславливают три феномена. Во-первых, феномен «снятия» одаренности по мере взросления, когда яркие способности оказываются лишь возрастной особенностью и ослабевают с возрас-

том. Во-вторых, феномен личностной деградации, перерождения творческой судьбы (акцентуация, наркомания, алкоголизм и т. п.). В-третьих, феномен неполной реализации творческого потенциала в силу внешних неблагоприятных обстоятельств [2, 40].

Очень важная проблема – выявление одаренных детей. Во-первых, потому, что в семье на ранних этапах развития такие дети в большинстве случаев остаются, по меньшей мере, непонятыми, а нередко реакция родителей на активные познавательные способности ребенка бывает негативной. Установка, характерная для бытового сознания, – видеть своего ребенка таким, как все. Во-вторых, активные творческие способности сочетаются у детей с повышенной нервно-психической возбудимостью, которая проявляется в неусидчивости, нарушениях аппетита, сна, легко возникающих головных болях и т. п. Несвоевременная медико-психологическая коррекция этих проявлений приводит к развитию неврозов и ряда психосоматических заболеваний. В-третьих, одаренные дети, попадая в школьные коллективы, где у большинства их сверстников средние способности, чувствуют явную или скрытую недоброжелательность и недоверие со стороны окружающих. В результате у одаренных детей формируется стремление не выделяться, не выглядеть «белой вороной» и их творческие возможности со временем нивелируются [Ж. Брюно]. «Усреднение» одаренного ребенка, снижение общего интеллектуального и творческого потенциала сопровождается наличием выраженных невротических явлений, так называемым «синдромом бывшего вундеркинда». Ощущение творческой несостоятельности, «зацикленность» на прошлом и часто болезненные амбиции входят в этот синдром, что, в свою очередь, является причиной невротического и даже психопатического развития личности.

Поэтому очевидна острая необходимость в подходах к проблеме прогноза развития одаренности. Одна из методик, позволяющих в некоторой степени судить о характере познавательной активности ребенка и возможной динамике ее развития – методика СОНА (спонтанное описание нерегламентированной активности) [4, 64].

Исследования П. Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам нетворческих работ. Это создает массу проблем, оценивается учителями как упрямство, лень или глупость. Невысокий психологический уровень подготовки учителя для работ с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание все делать по-своему, истеричность, неумение следовать принятым образцам. Среди учителей бытует мнение, что

одаренный ребенок не нуждается в помощи. Сложность состоит и в низком уровне подготовки учителей, неспособных работать с одаренным ребенком, и в недостатках программ и психологических знаний у учителей.

Кроме того, оригинальность творческого мышления часто оценивается окружающими как отклонение. Одаренным детям приходится около 2/3 времени в школе проводить впустую, проявляя «интеллектуальный саботаж». Одаренные дети намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям на авторитарных лидеров.

Исследователи показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, что приводит к особым трудностям.

Лета Холлингуорт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед одаренными детьми, это:

- *неприязнь к школе* – такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям;

- *игровые интересы* – одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя;

- *конформность* – одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами;

- *погружение в философские проблемы* – для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы;

- *несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием* – одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами;

- *стремление к совершенству* – для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка;

- *потребность во внимании взрослых* – в силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизировали внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко

одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

В данном направлении создаются специальные программы для работы с одаренными детьми, школы во многих странах перестраиваются в сторону дифференцированного обучения. Разрабатываются специальные комплексно-учебные программы, в рамках которых ученик может передвигаться более свободно, чем по обычной программе.

Анализ вышеизложенного показал, что сохранение и развитие одаренности – это проблема прогресса всероссийского образования, реализации его творческого потенциала, индивидуальных особенностей, желания и интереса к познанию нового, перспективного и позитивного.

Библиографический список

1. Азарова, Л. Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л. Н. Азарова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 83.
2. Грязева, В. Г. Одаренные дети : экология творчества / В. Г. Грязева, В. А. Петровский. – Москва-Челябинск : ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.
3. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
4. Юркевич, В. С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога / В. С. Юркевич // Школа здоровья. – 1997. – № 1. – С. 59.

И. Н. Оськина

МДОАУ «Детский сад № 38 «Солнышко» комбинированного вида г. Орска», г. Орск

Проектирование развивающей предметно-пространственной среды, направленной на формирование интереса к чтению у детей с ограниченными возможностями здоровья

Люди перестают мыслить,
когда они перестают читать
Дени Дидро

Актуальны эти слова и сейчас, так как, по данным социологов, число постоянно читающих людей в нашей стране за последние 10 лет уменьшилось вдвое. Но как заинтересовать ребенка книгой? Как научить ребенка любить книгу? Ведь современные дети не любят читать, они читают мало и неохотно. А ведь от их умения читать в дальнейшем зависит качество всего процесса обу-

чения. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в силу различных обстоятельств, поздно входят в мир книжной культуры и нуждаются в особых методах руководства чтением. Одна из важных задач учителя-логопеда – пробуждать интерес ребенка к чтению, развивать и поддерживать его. При чтении происходит осмысление и усвоение информации, в устной форме выражаются впечатления от прочитанного, ребенок становится подготовленным для общения.

В рамках работы, направленной на формирование интереса к чтению, могут использоваться разнообразные формы:

- работа с демонстрационным материалом,
- самостоятельная работа детей с раздаточным материалом,
- разрешение проблемных ситуаций,
- экспериментирование,
- элементы театрализованной деятельности.

Для поддержания интереса к чтению на логопедических занятиях используются приемы:

– заявленное чтение – когда на занятии выделяется время для совместного чтения и обсуждения «заявленного» произведения, то есть такого, которое выбирает сам ребенок, основываясь на своём интересе к определённом произведению и испытывая потребность поделиться своими впечатлениями;

– возвращающееся чтение – это перечитывание уже знакомых детям произведений через некоторое время. Такое чтение способствует развитию у детей положительного отношения к общению с книгой через удовлетворение их потребности в повторном переживании сюжетов и образов, захвативших их воображение;

– свободное чтение – это обращение ребенка к чтению по собственному желанию и с правом самому решать: зачем ему читать, что именно читать, как читать и когда читать. Свободное чтение предоставляет ребёнку возможность для самовыражения своих читательских интересов.

Для стимулирования речевой активности детей, с целью привлечения внимания к языковым явлениям, широко используются:

- дидактические игры,
- творческие задания,
- занимательные задачи и вопросы,
- компьютерное программное обеспечение.

Прививая любовь к чтению, развивая познавательно-речевые компетенции ребенка, мы формируем качества наиболее развитого и социально ценного человека. Процесс чтения и результат его – извлечение информации – имеют

огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей. Эта форма общения обеспечивает передачу опыта, накопленного человеком, в различных областях жизни, развивает интеллект, обостряет чувства, то есть обучает, развивает, воспитывает.

Существенную роль в формировании у дошкольников интереса к чтению и воспитании бережного отношения к книге играет уголок книги. Это особое, спокойное, удобное, эстетически оформленное, специально выделенное место, где ребёнок может самостоятельно, по своему вкусу выбрать книгу и спокойно рассмотреть, «перечитать» её. Здесь происходит интимное, личностное общение ребёнка с произведением искусства.

Уголок изучения книги – необходимый элемент развивающей предметной среды в групповой комнате дошкольного учреждения. Его наличие обязательно во всех возрастных группах, а содержание зависит от возраста детей. Книжный уголок должен располагаться так, чтобы любой, даже самый маленький, ребенок мог рукой дотянуться и взять понравившуюся ему книгу без посторонней помощи именно тогда, когда ему самому захочется это сделать. В книжном уголке должны быть выставлены разные книги: и новые и красивые, и зачитанные, но аккуратные. Уголок должен быть не парадным, а рабочим. Его **цель** – не быть ярким, праздничным украшением группового помещения, а дать возможность ребенку общаться с книгой. Бывшие в употреблении книги порой привлекательнее для читателя уже потому, что ему кажется: часто читаемая книга должна быть интересной.

К устройству уголка предъявляется ряд требований:

– удобное расположение – спокойное место, удаленное от дверей во избежание хождения и шума;

– хорошая освещенность в дневное и вечернее время, близость к источнику света (недалеко от окна, наличие светильника вечером), чтобы дети не портили зрение;

– эстетичность оформления – уголок книги должен быть уютным, привлекательным, с несколько отличающейся мебелью. Украшением могут быть предметы народно-прикладного искусства. На стене можно повесить репродукции картин-миниатюр. В уголке должны быть полочки или витрины, на которых выставляются книги, репродукции картин известных художников. Хорошо рядом иметь шкаф для хранения книг, альбомов, материала для ремонта. В нем можно хранить персонажи и декорации для теневого театра, фланелеграфа.

Условия оформления уголка – удобство и целесообразность, кроме того, уголок книги должен быть уютным, привлекательным, располагающим ребёнка

к неторопливому, сосредоточенному общению с книгой, подбор литературы должен соответствовать возрастным особенностям и потребностям детей.

Следует помнить:

1. Книжный уголок в дошкольном учреждении – не только необходимый элемент предметной среды. Это форма распространения информации о книгах, их авторах и иллюстраторах, способствующая привыканию детей к образу книги, возбуждающая интерес к ней, желание рассмотреть и прочесть ее.

2. Продуманный регулярный обмен книг в книжном уголке должен быть не обязанностью, а правилом для педагога.

Трудно представить себе дошкольное детство без книги. Сопровождая человека с самых первых лет его жизни, художественная литература оказывает большое влияние на развитие и обогащение речи ребенка: она воспитывает воображение, дает прекрасные образцы русского литературного языка. Воспитание подрастающего человека путём приобщения его к книжной культуре – важная педагогическая задача. Через художественную литературу ребёнок постигает ценности, без которых невозможна духовная жизнь общества и отдельного человека. Познавательный потенциал книг и народного фольклора бесконечен и разнообразен – популярные рассказы о многообразии мира людей или о диковинках живой природы, учебные книги или художественные, энциклопедии и занимательные книги по любой отрасли человеческого знания. И вот поэтому детский поэт И. Токмакова называла детскую литературу первоосновой воспитания.

Библиографический список

1. Бойкова, О. В. Занятия с логопедом по развитию речи у детей / О. В. Бойкова. – СПб., КАРО, 2015.

2. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. – Москва : Академия, 2014.

3. Коррекционно-педагогическая работа в ДОУ для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : ТЦ, Сфера, 2015.

С. Г. Павлова

*МДОАУ «Детский сад № 95 «Смешарики» г. Орска», МОАУ «СОШ № 6 г. Орска»,
г. Орск*

Синтетическое применение ТРИЗ и русского фольклора на занятиях по музыке как эффективный инструмент современного инновационного дошкольного и начального образования в соответствии с ФГОС

Концепция о технологиях развивающего обучения в современном процессе оптимизации образовательных систем является одной из важнейших со-

ставляющих. Социальный заказ государства ориентирован на рост и развитие человека нового времени, обладающего высокими интеллектуальными ориентациями, творческими позициями, созидателя новых и эффективных идей. Именно поэтому необходимо уже с раннего дошкольного возраста создать, согласно ФГОС, разностороннюю развивающую среду из предметного и коммуникативного пространства вкупе с реализацией познавательного игрового исследования, используя технологии проблемного дошкольного исследования и развивающего обучения. Противоречие между возрастными дошкольными особенностями и требованиями проектной – исследовательской – деятельности легко разрешаемы, если жизнь ребёнка не нагружена информативным объёмом, а идёт естественным образом в игровой ситуации. Актуальной следует здесь обозначить технологию решения изобретательских задач (ТРИЗ) Генриха Альтшуллера [1]. В контексте заданного подхода реализуются основные принципы деятельностного саморазвития ребёнка: активность и инициативность усиливает мотивацию к неизвестному и желанию его постигнуть.

Творческое парадоксальное мышление является основой первооткрытий, способности человека принимать нестандартные решения в самых сложных ситуациях. Умение значимо применять имеющиеся знания и навыки на практике является, безусловно, важным в жизни субъекта обучения на любой стадии жизненного роста. Однако ещё более решающим является возможность самостоятельного творческого инициативного подхода к любой проблеме, решения безвыходной ситуации со знаком эффективности и полезности как для самого индивидуума, так и общества в целом.

Суть педагогического подхода синтетического применения ТРИЗ и русского фольклора на занятиях по музыке как эффективного инструмента современного инновационного дошкольного и начального образования в соответствии с ФГОС заключается в организации специального игрового предметно-развивающего пространства на материале композиционной канвы русского фольклора, где дети – активные и мотивированные участники происходящих событий, исследователи проблемы и авторы её рационального решения. По мнению Анатолия Гина, «обучение – это есть процесс управления мотивацией» [2]. Каждое из серии музыкальных занятий «Интегративные ТРИЗ» («Как Ваня с ребятами чудо-инструмент искал» (см. режим доступа <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/06/24/avtorskoe-zanyatie-iz-serii-integrativnye-tehnologii>), «Как ребята помогли Ивану Царевичу Василису Премудрую найти и зло в добро превратить» (см. режим доступа <https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2018/05/02/metodicheskaya-razrabotka-kak-rebyata>) построено по правилам композиции русской

сказки только с множеством занимательных задач, интригующих ситуаций, комплексов логических заданий. Иными словами, ребята попадают внутрь сюжета и вместе с известными им героями участвуют в приключениях. Обязательная интрига в начале занятия провоцирует в детском восприятии эмоциональный интерес и активное желание действовать, а именно: в совместной коллективной работе обозначить возможные гипотезы, выстроить самостоятельно путь к решению проблемы. Организованная педагогом непосредственная образовательная деятельность с ребятами, выраженная в своеобразном алгоритме со многими неизвестными, но легко узнаваемыми при использовании ранее приобретённого опыта, в игровой сказочной или мультипликационной либо экспериментальной форме катализирует внутренние интеллектуальные и творческие способности маленького исследователя. Данные методические разработки были реализованы в подготовительной группе МДОАУ «Детский сад № 95 «Смешарики» г. Орска», в начальных классах МОАУ «СОШ № 6 г. Орска», МОАУ «Гимназия № 2 г. Орска», имели широкий резонанс в процессе образовательной деятельности учащихся.

При апробировании на практике подобных конгломератов становятся удивительными многие открытия шести-, семилетних детей. Так, никогда не знакомившись с русским народным инструментом – дрова, дети, глядя на различный их размер, оценивая высоту тона при ударе о бревно, сравнивая с клавишными – фортепиано, проводя параллели по характеру извлечения с ксилофоном, выдвигая предположения по технологии изготовления музыкального инструмента и предмета окружающего быта, приходят фактически самостоятельно (при едва уловимом, косвенном участии педагога) к решению поставленной задачи – изготовление и игра на инструменте из обычных дров. Безусловно, процесс детского исследования – это обрамление русской народной сказкой, постановка мотива к действию в призме с воспитательным моментом (надо обязательно помочь Ванюше решить задачу), социальное партнёрство с семьёй (родители детей играют на народных инструментах), смена двигательных, речевых, вокальных движений, эмоциональное игровое пространство.

Таблица 1

Методы ТРИЗ в детском саду и начальной школе

Метод	Суть метода
1	2
Метод мозгового штурма	На каждом этапе сказочных приключений в совместном обсуждении приходят к дальнейшему этапу
Метод фокальных объектов	Переносят свойства одного объекта на другой. Например, что произойдет, если Кощея сделать добрым и как это совершить можно?

1	2
Кольца Луллия	Соотнесение предметов по обозначенному параметру. Например, инструмент и профессия (скрипка – скрипач); объект и высота звука (необходимо совместить два кольца Луллия: медведь – басы, низкий звук, а птичка – высокий звук) См. режим доступа https://infourok.ru/tehnologii-triz-v-detskom-sadu-krugilulliia-svoimi-rukami-ochen-prosto-2540057.html
Логическая таблица-коврик или мышление по аналогии	Определение предметов по группам. Например, красная дорожка – струнные инструменты, жёлтая – духовые
Метод каталога	Творческое рассказывание
Синектика	Перевоплощение в героя (манера поведения, речь, характер) или представление волшебного действия (например, изображают в танце, как летят на ковре-самолете в детский сад)

Условия для эффективной реализации ТРИЗ и фольклорных традиций:

1) организация занимательной проблемной ситуации на занятии, сказочная зрелищность для дошкольного восприятия; 2) диалог, максимум детских рассуждений; 3) интеграция образовательных областей и видов деятельности (музыка, литература, театрализация, ритмика); 4) социальное партнёрство с семьями воспитанников (подготовка дополнительного материала вместе с родителями); 5) насыщенная музыкальная предметно-развивающая среда в соответствии с темой; 6) креативность, высокая мотивация и смелость в экспериментировании педагогов дошкольного учреждения (родителей).

Ожидаемые и реальные результаты, связанные с применением ТРИЗ и русского фольклора на музыкальных занятиях, – это развитие и воспитание ребёнка-изобретателя, творческой личности; раннее формирование мышления и речи с помощью музыки, театра и интегративных сфер деятельности; психолого-педагогическое сопровождение в рамках валеологического подхода учебного процесса; высокие результаты освоения образовательной программы.

Перспективы внедрения инновационных технологий (ТРИЗ с использованием содержательной семантики русского фольклора) на музыкальных занятиях в ДОУ и начальных классах общеобразовательной школы рассматриваются в рамках сотрудничества и социального взаимодействия с АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании» г. Кирова. В рамках диссеминации опыта в учебно-методическом журнале «Совёнок» и сайте «Открытый урок» были представлены разработки НОД (<https://openlesson.net/5615/>), дидактическое пособие [4] в образовательном ракурсе концептуальных подходов технологий развития творческой личности.

Детское мышление – это уникальное явление. Процесс познания мира в самом раннем возрасте связан именно с моментами решения исследовательских и вместе с этим изобретательских задач. ТРИЗ-педагогика ориентирует на развитие творческой интуиции, формирует интерес к поставленной проблеме и способах разрешения, обучает организации творческого воплощения как дифференцированного личностного плана, так и в коллективной деятельности.

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г. Найти идею : введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. Альтшуллер. – Москва : Альпина Паблишер, 2012. (Серия «Искусство думать»).
2. Гин, А. ТРИЗ педагогика : книга для умных родителей и учителей / А. Гин. http://odsint2.com/files/TRIZ-pedagogika_guin.pdf
3. Кукалёв, С. В. Правила творческого мышления, или тайные пружины ТРИЗ : учебное пособие / С. В. Кукалёв. – Москва : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 416 с. : ил. – (Высшее образование).
4. Павлова, С. Г. Авторская рукотворная коллекция «Музыкальная Россия – нет страны красивей» : дидактическое пособие / С. Г. Павлова // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2017. – № 56. – ART171566. – URL:<http://www.kids.covenok.ru/171566.htm>. – Гос. рег. Эл No ФС77-55136. – ISSN: 2307-9282.

О. В. Панкова

МОАУ «СОШ № 11 г. Орска», г. Орск

Проблемы преемственности дошкольного и начального образования

В 1996 году коллегия Министерства образования Российской Федерации впервые определила преемственность как главное условие непрерывного образования, а ее ведущим принципом на этапах дошкольного и начального общего образования – идею приоритета личностного развития [7].

Введение в действие Стандартов дошкольного и начального общего образования способствует обеспечению преемственности и перспективности повышения качества образования в целостной его системе.

Что же понимается под понятием преемственности? Преемственность – непрерывный процесс воспитания и развития ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, то есть это связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию.

Преемственность – двусторонний процесс. С одной стороны, дошкольное образование должно сохранять самоценность дошкольного детства, формировать фундаментальные личностные качества ребенка как основу успешного школьного обучения. С другой стороны, начальное общее образование является преемником, который, используя достижения дошкольника, развивает накопленный им потенциал [3].

Преемственность Стандартов можно проследить в следующем:

- единстве требований к условиям их реализации, структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы, образовательным результатам уровней образования;

- единстве психолого-педагогического подхода: ориентация на деятельностный подход и ведущий вид деятельности, опора на зону актуального и ближайшего развития, ориентация на возрастные особенности детей;

- общем принципе организации инклюзивного образования: минимальная регламентация образования детей с ОВЗ, разработка адаптированных образовательных программ, индивидуальная программа реабилитации [6, 7].

О преемственности уровней дошкольного и начального общего образования говорится в задачах Стандартов. Условием реализации принципов преемственности вышеперечисленных уровней образования является системно-деятельностный подход, при помощи которого достигается развитие личности обучающегося в процессе усвоения универсальных учебных действий, познания окружающей действительности.

Механизмы и подходы к реализации преемственности уровней образования не прописаны в Стандартах, следовательно, нет возможности видеть пути ее реализации [3].

Анализ структуры Стандартов в контексте преемственности уровней образования позволяет сделать вывод о взаимосвязи понятий «целевые ориентиры» дошкольного образования, «предпосылки учебной деятельности» и «результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования» [6, 7]. Во ФГОС дошкольного образования не дано определение понятия «предпосылки к учебной деятельности», нет перечня характеристик ребенка, которые могли бы относиться к данному понятию. Согласно подходам А. И. Сорокиной, Б. Г. Ананьева, Н. Н. Поддьякова, Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера, к предпосылкам учебной деятельности относятся:

- овладение умением выделять в задании учебную задачу, воспринимать ее как самостоятельную деятельность;

- переориентация сознания ребенка с конечного результата на способы его достижения;

– умение работать по инструкции, способность самостоятельно находить решение практических и познавательных задач, контроль за способом выполнения своих действий и их оценка;

– сформированность мотивационного компонента деятельности;

– произвольность, управляемость поведения [1; 4; 5].

Стандарт дошкольного образования не определяет как предпосылки учебной деятельности связаны с социально-нормативными возрастными характеристиками достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования: « при соблюдении требований к условиям реализации основной образовательной программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования». При наличии описания соотношения этих двух понятий, будет возможность ответить на вопрос: как на основе достаточно схематично описанных возрастных характеристик могут быть сформированы определенные предпосылки учебной деятельности [3].

Стратегическим приоритетом непрерывного образования при осуществлении преемственности обозначено умение учиться. Решение данного вопроса отражается в ФГОС начального общего образования, где одной из приоритетных задач является освоение детьми универсальных учебных действий (личностных, познавательных, коммуникативных). Подготовка к школе часто рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. Тогда преемственность между уровнями образования определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а тем, умеет ли ребенок читать, писать и т. д.

Готовить ребенка к школе – это активно формировать у него учебно-познавательные мотивы и развивать специфические компоненты деятельности и психические процессы, обеспечивающие легкую адаптацию после перехода на новый уровень образования. Однако многочисленные исследования показывают: наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, необходимо, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. В этом и заключается деятельностный подход как основа образовательных стандартов [2].

Сопоставление результатов освоения основных образовательных программ дошкольного (целевые ориентиры, предпосылки универсальных учебных действий, результаты освоения содержания образовательных областей) и начального общего образования (личностные и метапредметные результаты освоения программы) показывает, что необходимые предпосылки для успешного перехода на уровень начального образования не исчерпываются характери-

стиками, относимыми к целевым ориентирам дошкольного образования, необходимо рассматривать все новообразования дошкольного детства. Это определяет необходимость пересмотра:

- целевой стратегии;
- содержательных преемственных линий проектирования структуры и технологий реализации образовательных программ;
- результата реализации непрерывного образования на уровнях образования, обеспечивающих непрерывность развития ребенка с опорой на ведущие виды деятельности: игра, познавательно-исследовательская, учебная деятельность;
- социальной ситуации развития, основных новообразований дошкольного и младшего школьного возраста; субъектной позиции обучающихся [1; 4].

Актуальность проблемы преемственности обусловлена и тем, что в настоящее время общими проблемами для всех уровней образования являются несовпадения, препятствующие стабильности и качеству в процессе получения образования. Данная проблема связана с несостыковкой связей в методах обучения и воспитания, изменением требований общества к качеству воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – С. 103-129.
2. Концепция непрерывного образования (дошкольное и начальное) // Управление ДОУ. – 2005. – № 4. – С. 12-14.
3. Майер, А. А. Условия и основания преемственности дошкольного и начального общего образования в контексте стандартизации / А. А. Майер // Управление ДОУ. – 2015. – № 3. – С. 48-59.
4. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста // под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1988. – С. 17-46.
5. Поддьяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н. Н. Поддьяков. – СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь. – М. : ТЦ «Сфера», 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
7. ФГОС начального общего образования (с изменениями октябрь 2015 г.) – Режим доступа: <http://apryo.ru/fgos-noo>.

Развитие связной описательной речи у детей среднего дошкольного возраста

Вопросы развития связной описательной речи детей дошкольного возраста были и остаются на сегодняшний день в центре внимания ученых различных направлений: педагогов, психологов, лингвистов (Л. С. Выготский, И. Р. Гальперин, В. В. Гербова, Н. И. Жинкин, И. Ю. Зимняя, А. А. Леонтьев, О. С. Ушакова и другие). Это связано с повышением требований к речи детей, поступающих в первый класс. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования одним из требований речевого развития дошкольников выдвигает умение составлять различные типы текстов, так как именно на уровне текста происходит взаимодействие языка и мышления.

В нашем исследовании разработана методика использования модели в обучении описанию в средней группе детского сада. В процесс обучения введены модели разнообразных видов: предметные, предметно-схематические, схематические; приёмы обучения детей действиям замещения и самостоятельного построения моделей связного высказывания различной структуры. Обучение осуществлялось поэтапно.

На первом этапе проводились занятия, игры и упражнения, подготавливающие детей к построению описательных монологов с использованием моделей. Дошкольники овладевали способами замещения реальных компонентов объекта условными обозначениями. У детей развивали наблюдательность, обогащали лексику. Так, чтобы повысить уровень умения наблюдать, детям предлагались такие игры: «Угадай-ка», «Скажи, какой?», «Угадай игрушку», «Кто что умеет делать?», «Что за предмет?», «Встань в круг». В ходе этих игр ребята учились самостоятельно выделять объект, его признаки, объединять по материалу и назначению, называть их, формулировать 2-3 высказывания.

Немаловажным является умение замещать реальные предметы условными обозначениями. Для того чтобы ребенок понимал условные знаки, умел их декодировать, первоначально необходимо научить «читать» их, самостоятельно обозначать предмет условным знаком. Игра «Что в круге?» помогает дошкольникам познакомиться с условным обозначением любых предметов, учит классифицировать по группам. Воспитатель предлагает ребятам заменить название объектов на условный знак, например, геометрическую фигуру. Следующий шаг – предложить обозначать предметы не любой формой, а той, которая по внешнему виду напоминает реальный предмет (овощи, фрукты – круг, дом –

прямоугольник, человек – треугольник). Такие игры закрепляют абстрактное видение образа объекта.

Действия замещения закреплялись в играх «На что похоже?», «Найди предмет такого же цвета», «Из каких частей состоит?», в которых ребята учились соотносить условные наглядные обозначения с реальными компонентами объектов. При рассматривании объектов использовалась сенсорно-графическая схема В. К. Воробьевой, которая помогала определять способы обследования предмета и закреплять результаты в наглядном виде. Далее детям предлагались модели в виде предметных картинок. На каждой картинке было изображено одно действие, которое дополняло предыдущее. Например, для описания кошки мы предложили ребятам такие картинки: кошка, кошка с котятами, кошка ест, кошка играет, кошка сидит на дереве и мышка, собака, аквариум с рыбками, человек. Педагог показывает образец рассказа о кошке на примере модели. На следующем занятии детям предлагалось описать собаку по такой же модели предметных картинок. После закрепления работа велась на более схематичных изображениях, имеющих обобщенные значения.

На втором этапе обучения мы формировали у детей представления о структуре описательного текста, учили составлять монологи с опорой на готовую модель, соблюдая последовательность, логичность, связность изложения, используя разнообразные лексические и интонационные средства выразительности. Сначала на занятии знакомили детей со значением каждого условного обозначения схемы, рассказывали о том, как схема будет помогать составлять рассказы. Описание предмета обязательно сопровождалось движением указки по элементам модели, тем самым давался образец её использования в качестве наглядного плана. Затем дети учились пересказывать описательный рассказ, с опорой на модель, которая подсказывала ребенку последовательность рассказывания.

На последующих занятиях мы использовали эту же схему, но у детей формировали умения уже самостоятельно строить описательный рассказ об игрушке с опорой на модель; закрепляли действия замещения реальных предметов условными обозначениями; формировали представления о том, что всякое высказывание имеет начало, середину, конец, то есть строится по определённой схеме. Обращали внимание на её построение: сначала называется предмет, затем его части, признаки и, наконец, назначение предмета или его оценка. Дети учились коллективно описывать предмет, а потом каждый ребёнок упражнялся самостоятельно составлять описание о своей игрушке.

Знания и умения, приобретенные на занятиях, закреплялись в играх «Магазин», «Выставка машин». Во время прогулок тренировались совместно с детьми в описании машин, птиц, облаков.

После закрепления навыков и умений составлять описательный рассказ по непосредственно воспринимаемому предмету мы перешли к третьему этапу обучения – формировать умение описывать предмет по памяти.

Для закрепления полученных знаний о структуре рассказа, о способах связи между частями высказывания дети упражнялись в составлении описательных рассказов по памяти. Совместно с педагогом ребята описывали игрушки, затем игрушка убиралась, и коллективно по памяти с использованием мнемотаблицы вспоминали, как выглядит предмет. Для развития памяти нами также на занятиях использовались игры-загадки. Первоначально педагог рассказывает детям о предмете, не называя его, а ребята должны отгадать, о чем идет речь. В дальнейшем дошкольники самостоятельно загадывают предмет, а сверстники отгадывают название. Рассказы большинства детей были правильно структурированы, логичны и последовательны.

Наблюдения показали: использование моделей заметно облегчает процесс овладения детьми умениями строить описательные тексты. Наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными и последовательными. Об этом свидетельствуют и данные контрольного обследования, которое выявило улучшение сформированности монологической речи детей почти по всем показателям:

- обогатилось содержание детских монологов,
- представления о структуре связного высказывания, способах соединения отдельных его частей в единое целое,
- выявилось умение использовать разнообразные средства лексической и интонационной выразительности.

Таким образом, следует вывод: использование моделей является эффективным средством обучения детей среднего дошкольного возраста монологической речи.

Библиографический список

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд. стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 400 с.
2. Гербова, В. В. Составление описательных рассказов / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 9. – С. 28-34.

3. Зрожевская, А. А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада : автореф. дис...канд. пед. наук / А. А. Зрожевская. – М., 1986, – 151 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. И. Ярцева. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
5. Малетина, Н. С. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. С. Малетина, Л. В. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6. – С. 64-69.
6. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ : Бурятское книжное изд-во, 1984. – 94 с.
7. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, У. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 287 с.

Н. В. Плаксина

МАУДО «ЦРТДЮ «Созвездие» г. Орск», г. Орск

Развитие творческого мышления старших дошкольников на занятиях изобразительной деятельности

Проблема развития творческого мышления, воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребёнка, его поведения в целом. А как мы знаем, необходимыми компонентами творчества являются процессы мышления и воображения, поэтому развитие творческих способностей возможно только при активизации этих процессов [2]. Исходя из этого, в своей работе мы ориентируемся на следующие основные направления: развитие творческого воображения и логического мышления, формирование качеств творческой личности, культуры общения и поведения чувств.

В общении с детьми мы следуем позиции: педагог-партнёр. Наши отношения строятся на основе сотрудничества, уважения личности каждого ребёнка, при этом учитываются индивидуальные особенности.

Рисование – это и есть причастность автора к окружающему миру и к самому себе, это форма самовыражения. В процессе изобразительной деятельности происходит развитие интеллекта, который растёт пропорционально получаемой информации; у ребенка происходит своевременное и полноценное психическое развитие, активно развивается речь. Разная техника изображения развивает различные части руки: предплечье, кисть, пальцы. По определению Сеченова: «Рука – это щупальца мозга, это единственное место, где сконцентрированы все линии жизни и энергии». Занятия изобразительным искусством способствуют освобождению, выходу эмоциональной энергии, через них ребёнок может легче выразить свою индивидуальность, чем вербальными средствами [5].

Рисование – столь же естественная и органичная потребность ребёнка, как и игра. Именно поэтому 5-6 лет считаются «золотым веком» детского рисунка. Изобразительная деятельность имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение благодаря своей наглядности. На занятиях мы используем образные сравнения, стихотворные тексты, которые помогают создать характеристику предмета, развивают образное восприятие, обогащают речь выразительными средствами [4].

Изобразительная деятельность позволяет решать и коррекционно-воспитательные задачи: воспитывать такие положительные качества, как самостоятельность и целеустремлённость в выполнении работы, усидчивость и настойчивость, умение довести работу до конца, аккуратность. На занятиях по изобразительной деятельности дети раскрепощаются, говорят и придумывают, забывая о своих проблемах [7].

В своей работе на занятиях по изобразительной деятельности мы придерживаемся следующих правил: не мешать детям творить, быть вместе с ними в этом процессе, принять и понять их позицию, самому быть творцом.

В детском рисунке происходит самовыражение и самоутверждение ребёнка, раскрывается его индивидуальность. Необходимо только дать простор для детской фантазии. Рисование нужно для того, чтобы ребёнок мог подолгу смотреть и видеть мир своими глазами, а не через очки, взятые напрокат у взрослых [3].

Творческие способности детей развиваются эффективно при условии, что разработана система работы с детьми по изобразительной деятельности с использованием разнообразного художественного материала. Опираясь на психолого-педагогические принципы, внедряя в работу программу И. А. Лыковой «Цветные ладошки», мы выстроили систему работы с детьми по изобразительной деятельности. При этом в изобразительной деятельности основной акцент делается нами на использовании нетрадиционных способов рисования. Выбор этот не случаен. Здесь присутствует элемент необычности, что позволяет в работе отойти от условных рамок, ограничений и тем самым вызвать интерес у детей. Исходя из того, что важным условием детского художественного творчества служит эстетическая среда в центре раннего развития, особое внимание нами уделяется созданию условий для самостоятельной изобразительной деятельности детей. Мы предоставляем им как можно больше самого разнообразного материала: дидактические игры, пособия, которые используем в предварительной работе. Нами подготовлены серии репродукций с картин художников, аудиокассеты с музыкой, книги для детей об искусстве. Благодаря практической деятельности по созданию различных поделок, украшений для группы

происходит погружение их в разнообразную эстетическую среду, что позволяет прививать им чувство прекрасного.

Большую роль в создании неповторимых образов детьми играло использование нетрадиционных средств и способов рисования. Знакомство с ними проходило в процессе решения проблемных ситуаций, совместной деятельности, на специальных занятиях по рисованию, где дети изучали изобразительные материалы и инструменты, пробовали с ними экспериментировать. У них возник естественный интерес к необычным материалам и желание их использовать в разных видах рисования.

В дальнейшем дети в свободной деятельности пользовались данными материалами при изображении различных объектов. Варианты используемых приёмов нетрадиционного рисования:

1. Рисование мятой бумагой.
2. Рисование свечой.
3. Рисование сухой кистью.
4. Рисование через копировальную бумагу.
5. Рисование методом тычка, ватными палочками.
6. Изонить.
7. Рука – трафарет.
8. Набрызг.
9. Монотипия – отпечаток.
10. Рисование по мокрой бумаге.
11. Пальчиковая живопись.

По мере освоения все новых и новых способов они открывали для себя, что определенный образ можно выразить не одним, а несколькими способами.

Детскими работами украшаем детский клуб к праздникам. Устраиваем еженедельные выставки детского рисунка, на которых вывешиваются все работы, действуем по принципу: «Некрасивых работ не бывает». Родителям мы тоже даём возможность проявить своё творчество. К празднику День матери проводим, ставшее традиционным, игру-занятие «Здравствуй, это я!».

Библиографический список

1. Боровик, О. Развиваем воображение / О. Боровик // Дошкольное образование. – 2001. – № 1.
2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003.
3. Дудецкий, А. Я. Теоретические основы воображения и творчества / А. Я. Дудецкий. – Смоленск, 2004.
4. Дьяченко, О. Особенности развития воображения умственно одаренных детей / О. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8.

5. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М., 2008.
6. Кравцова, Е. Развитие воображения / Е. Кравцова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 17.
8. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 2001.

В. С. Полудницына

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Методика приобщения детей старшего дошкольного возраста к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельности

Актуальность проблемы исследования имеет большое значение для всестороннего воспитания и развития дошкольников. В процессе изобразительной деятельности воспитываются лучшие черты характера: трудолюбие, усидчивость, умение довести начатое дело до конца, доброжелательное отношение к товарищам при высказывании оценочных суждений о своих и их работах. Встреча с искусством, обучение детей видению прекрасного в жизни и искусстве, активная творческая деятельность каждого ребенка, радость от сознания красоты – все это воздействует на ум, душу, волю растущего человека, обогащает его духовный мир.

В связи с этим в последнее время усилился интерес учёных и исследователей к вопросам эстетического воспитания детей средствами изобразительного искусства (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова и др.) [5].

Народное искусство всегда понятно и всеми любимо. С давних времен людям нравилось украшать свое жилище коврами, расписными подносами и шкатулками, потому что народное изобразительное искусство несет в себе тепло рук мастера, тонкое понимание природы, умение просто, но с большим чутьем к форме и цвету отбирать для своих изделий только то, что необходимо, то, что поистине прекрасно. Неудачные образцы отсеиваются, живет только ценное, великое, идущее из глубины души. Интерьер жилых помещений постоянно изменяется, приобретая строгость линий и прямоугольных форм. Поэтому, украшая свой дом, люди тянутся к народному искусству, которое помогает сделать его праздничным и уютным [4].

В декоративно-прикладном искусстве проявляются черты национального характера. В оформлении различных предметов быта ясно видны национальные особенности, отражающие жизненный уклад, историю, культуру и даже экономику данного народа. Народы, населяющие нашу республику, имеют свои художественные национальные традиции, которые создают большие возможности

для развития всех видов прикладного искусства. Культура разных народов взаимно влияет друг на друга, переплетается, многое приобретает вновь, часть теряется. Поэтому необходимо внимательно изучать искусство каждого промысла, чтобы сохранить всё действительно ценное [2].

Наше исследование посвящено изучению проблемы методика приобщения детей старшего дошкольного возраста к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать методику приобщения детей к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельностью.

Гипотеза исследования – эффективность работы по методике приобщения детей старшего дошкольного возраста к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельности будет проходить наиболее эффективно, если:

- закреплять знания о народной игрушке; умение различать цвета и оттенки; закреплять умения узнавать их особенности;
- развивать воображение; развивать навыки анализа и синтеза;
- воспитывать в детях любовь к народной игрушке, эмоционально-личностное отношение к произведениям ДПИ.

Задачи исследования: изучить литературу по проблеме приобщения детей старшего дошкольного возраста к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельности; выявить начальный уровень особенностей сформированности у детей дошкольного возраста представлений о народном декоративном творчестве; разработать и апробировать педагогические условия организации приобщения детей старшего дошкольного возраста к народному декоративному творчеству на занятиях изобразительной деятельности; проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

Теоретический анализ искусствоведческой и психолого-педагогической литературы показал, что знакомство с национальной культурой и декоративным творчеством имеет существенное значение для развития личности ребёнка, приобщения его к истокам народного творчества, формирования нравственного мироощущения, художественной культуры. Особенно большое значение это имеет на современном этапе в связи с частой подменой определения «русский» коммерчески выгодными проектами и потерей национальной определенности.

Народное искусство – уникальный мир духовных ценностей и питает всё дерево культуры общества и рассматривается сейчас как важнейшее содержательное звено в системе приобщения детей к духовной культуре.

Многие исследователи (Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Е. Н. Игнатъев и др.) установили, что для развития творчества в любых видах художественной деятельности детям необходимо получить разнообразные впечатления об окружающей жизни, природе, познакомиться с произведениями искусства (изобразительного, музыкального, литературного, архитектуры, народного искусства), приобрести определенные знания о предметах и явлениях, овладеть навыками и умениями (на прогулках, в разнообразных играх, при знакомстве с произведениями искусства). Восприятие – начальный этап общения с искусством и красотой действительности. От его полноты, яркости, глубины зависят все последующие эстетические переживания, формирование художественно-эстетических идеалов и вкусов.

Б. Т. Лихачев эстетическое восприятие характеризует как способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства. По мнению Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой, к эстетическим способностям можно отнести некоторые особенности общего мышления и восприятия, в их перечень включены воображение, творчество, образность, эмпатия. Все это не так традиционно, как кажется, потому что такие качества восприятия и мышления принято в психологии считать не общими, а специфически эстетическими. В соответствии с нашей проблемой исследования нам потребовалось перевести эти «эстетические способности» в некоторую систему, если ставится задача их диагностики у конкретного человека, тем более ребенка.

С этой целью мы и выбрали в качестве основной эстетической способности человека (ребенка) чувство формы. В самом общем плане о такой способности говорили А. В. Бакушинский, В. А. Фаворский, Б. М. Теплов, Б. П. Юсов. Для человека с развитым эстетическим отношением особое значение приобретает внешний облик мира, его «форма», все то в мире, что можно непосредственно воспринимать чувствами.

Эстетическая жизнь детей очень активна в плане деятельности. Отсюда следует педагогическая задача – обеспечить ребенка самыми разнообразными, доступными для его возраста средствами для творчества. И еще один момент: организация эстетической деятельности детей должна быть интересной, непосредственной, естественной, радостной и волнующей [1].

Таким образом, эстетическое воспитание на материале народного декоративного творчества является целенаправленным процессом формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное в жизни и искусстве. В процессе изобразительной деятельности у детей складывается эстетическое отношение и к изображаемому объекту,

и к самому процессу изображения; формируется эстетическая оценка. Н. П. Сакулина отмечала, что развитие художественно-творческой деятельности детей в реалистическом направлении невозможно без эстетического освоения действительности (под освоением мы разумеем восприятие, переживание, а также оценку). Эстетическое отношение к действительности позволяет детям проявлять творческую активность в любом виде деятельности (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Б. М. Теплов и др.; Н. А. Ветлугина, А. Н. Зими́на, Т. С. Комарова, и др.) [3].

Специфика занятий народно-декоративным рисованием позволяет эффективно развить у дошкольников творческую фантазию, хороший эстетический вкус, интерес и любовь к народному искусству, искусству родного края. Дети знакомятся с особенностями народно-декоративного искусства, у них формируются творческие умения и навыки самостоятельного выполнения разнообразных народно-декоративных работ. В процессе выполнения народно-декоративных рисунков дошкольники начинают понимать тесную связь практического назначения предмета и его формы, материала, элементов украшения, учатся отличать удачное, выразительное решение декоративного украшения вещи от неудачного.

Экспериментальную часть исследования мы провели на базе МДОУ «Детский сад № 39 «Родничок» с. Крыловка Оренбургской области с детьми 5-6 лет. Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе нами был сформирован пакет методик по выявлению особенностей эстетического восприятия дошкольниками народного декоративного творчества. Авторских методик по проблеме исследования мы не обнаружили, поэтому показатели сформированности у дошкольников представлений о народном декоративном творчестве мы определили на основе анализа содержания программы (Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой для старшей дошкольной группы). Итак, показателями явились: сформированность представлений о дымковской и филимоновской игрушках, городецкой росписи; сформированность представлений об особенностях материалов, мотивов росписи, цветовой гаммы, с элементами композиции; сформированность способностей составлять композицию узора на любой поверхности, раскрашивать в правильной гамме, соответствующей данному промыслу; наличие эстетического вкуса и интереса к произведениям народного декоративного искусства. В соответствии с данными показателями мы разработали анкету для детей старшего дошкольного возраста. Анкета не

требовала длительного времени для проведения и обработки результатов и дала возможность определить особенности сформированности у детей представлений о народном декоративном творчестве.

Второй этап – формирующий – заключался в поиске содержания, форм и методов работы с детьми старшего дошкольного возраста. На этапе формирования мы разработали последовательную систему работы с детьми старшего дошкольного возраста по приобщению их к народному декоративному творчеству. Вначале мы познакомили их с промыслами народно-декоративного творчества, затем закрепляли навыки составления узоров на разных поверхностях, с последующей росписью красками (гжель, хохлома).

На контрольном этапе исследования были получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии эстетического восприятия детьми 5-6 лет народного декоративного творчества. Дети стали более активно рассматривать предметы народного декоративного творчества, проявлять интерес к содержанию поделок, стали выделять детали, узоры, цвет, определять особенности композиции, отвечать на вопросы по особенностям народных декоративных промыслов. Кроме того, при рассматривании предметов творчества дети стали более внимательны, чаще стали употреблять слова «красиво» и «некрасиво», делали попытки давать предметам эстетическую оценку, а также стали более творчески использовать мотивы народного творчества в своих работах по изобразительной деятельности. Полученные положительные результаты свидетельствуют о правомерности выдвинутой нами гипотезы.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2001.
2. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – М. : Педагогика, 2000.
3. Ветлугина, Н. А. Эстетическое воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М., 2002. – 223 с.
4. Казакова, Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т. Г. Казакова. – М., 2000.
5. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду : обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990.

А. Х. Попова

ГКОУ «Детский дом» г. Орск Оренбургской области, г. Орск

Готовность педагога к обучению детей особого риска

Опыт психолого-педагогического сопровождения детей, лишенных родительского попечения, убеждает, что ребенка, воспитывающегося в условиях интернатного учреждения или замещающей семьи, можно с уверенностью отнести к группе особого риска.

В настоящее время тема инклюзии в образовании является актуальной. На государственном уровне решается вопрос создания равных возможностей для получения образования людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Требования к условиям реализации основной образовательной программы на основе ФГОС начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья прописаны для разных категорий детей: для детей с тяжелыми нарушениями речи, для умственно-отсталых, для детей с задержкой психического развития и т. д. На наш взгляд, учителями на практике остается без внимания еще одна категория детей, которая не обозначена в федеральных документах, но требует создания особых условий обучения в начальной школе.

Это приемные дети. Количество их в последнее время растет. Так, в России только в 2017 году были устроены в семьи более 64 тысяч детей. Бывшие воспитанники детских домов идут в обычную общеобразовательную школу. Однако школа не готова принять ученика с особой душевной организацией. Учителя не подготовлены к работе с приемными детьми, не знают особенностей их психологии и не представляют, как преодолевать неизбежные сложности.

Известно, что детство – период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Такого детства у ребенка из неблагополучной семьи, оказавшегося впоследствии в интернатном учреждении, не было. Проведенное социально-педагогическое исследование по проблемам ребенка, проживающего в детском доме, выявило более сорока наиболее актуальных социально-эмоциональных проблем воспитанников. Страдает эмоциональное, интеллектуальное, личностное развитие ребенка, в результате которого проявляется социальная дезадаптация. Основные жизненные психические потребности ребенка – потребность в безопасности, любви, принятии – не были удовлетворены. Нарушения развития ребенка, воспитывающегося в депривационных условиях, происходят на четырех уровнях: уровне телесных ощущений (сенсорный уровень); уровне понимания мира, в

котором он живет (интеллектуальный или когнитивный уровень); уровне установления близких эмоциональных отношений к кому-либо (эмоциональный уровень); уровне, который позволяет соблюдать нормы и правила общества (социальный уровень).

Приемный ребенок не имел возможности прожить полный цикл формирования привязанности, поэтому у него не сформировано важнейшее для последующего психического развития чувство базового доверия к миру. Он не умеет общаться. Его контакты поверхностны, невротически тревожны – он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. У многих приемных детей, поскольку есть опыт дефицита внимания взрослых, формируется болезненная зависимость: им нужно привлекать внимание взрослого любой ценой. Это становится одной из причин нарушения дисциплины в школе. Социально-педагогическая запущенность и задержка психического развития определяют умственную организацию ребенка, который неспособен усваивать общеобразовательную программу. Среди психологических особенностей такого ребенка выделяют низкую самооценку – основу личностных отклонений и расстройств. Дети, пережившие душевную травму, практически ничего не боятся. Пережив страшные потрясения, такие дети полностью утрачивают чувство самосохранения. Они не боятся потерять родительскую любовь, потому что никогда ее и не имели. Именно это создает особый риск жизненной десоциализации.

Такой ребенок приходит в школу. Первоначальное отношение учителя к ребенку-сироте, жалостливое и сострадательное, постепенно меняется на растерянность перед возникающими проблемами, а заканчивается порою полным отторжением ребенка. При решении школьных проблем приемного ребенка можно наблюдать перекалывание ответственности от одного взрослого другому. Учитель просит приемных родителей объяснить ребенку, как надо себя вести, признается в собственной беспомощности: «А что я могу, он ничего не понимает, ни на что не реагирует». Родитель же обвиняет педагога: «Вы не понимаете нас, помогите, вы же специалист, вы должны». Усугубляется ситуация тем, что восстает против ребенка родительская общественность класса с целью защиты своих детей от несносного ребенка. Так приемный ребенок испытывает двойной стресс.

Благотворительный фонд «Измени одну жизнь» и Фонд профилактики социального сиротства в 2016 году провели опрос среди приемных родителей детей-школьников из разных регионов. Каким образом в школе решаются возникающие трудности с успеваемостью и поведением приемного ребенка? По данным исследования, в 32% случаев учителя и руководство школы стараются

решить ситуацию, действуя в интересах приемного ребенка, в 29% – действуют в своих интересах, 10% опрошенных рассказали, что педагоги лишь усугубляют конфликты, а 11% – что просто не вмешиваются в ситуацию. Причина такого некомпетентного подхода в том, что учителя совершенно не подготовлены к работе с приемными детьми.

Граждане, желающие принять на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей, с 2012 года обязаны пройти соответствующую подготовку в Школе приемного родителя. Правовая и психолого-педагогическая подготовка позволяет потенциальным замещающим родителям лучше понять свои возможности, разобраться в возрастных и психологических особенностях приемных детей. Почему же педагогов не готовят к встрече с таким ребенком? Считается, что учитель еще в условиях вузовской подготовки овладевает навыками индивидуального обучения разных категорий учащихся. Однако ребенок, лишенный родительского попечения, имеющий опыт воспитания в интернатном учреждении и восстанавливающий доверие к миру в условиях замещающей семьи, – это «особый» ребенок.

Необходимость специального просвещения педагогов в вопросах обучения и социализации приемных детей с каждым годом становится актуальнее. В профессиональную подготовку учителей необходимо включить вопросы адаптации приемного ребенка в новой семье, нарушений привязанности и последствий депривации детей, лишенных родительского попечения.

Что должен знать педагог, в чей класс пришел приемный ребенок? Если у приемного ребенка в лучшем случае не зафиксирована задержка психического развития, то социально-педагогическая запущенность наблюдается обязательно. Это сопровождается недостаточным интеллектуальным развитием, которое выражается в ослаблении или неразвитости познавательных процессов, неустойчивости внимания, слабо развитого мышления, низкой осведомленности. Отсутствие должного внимания к интеллектуальному развитию такого ребенка может привести к серьезному отставанию в учебе.

Что должен уметь педагог, в чей класс пришел приемный ребенок? Уметь организовывать совместную деятельность и общение приемного ребенка со сверстниками. Важно уметь вовлекать в сотрудничество для решения проблем такого ученика и других родителей. Это поможет создать в классе благоприятную обстановку принятия особого ребенка. Уметь корректировать поведение приемного ребенка через построение с ним доверительных отношений. Уметь определять границы своей педагогической компетентности и при необходимости обращаться в службу сопровождения замещающих семей за сторонней помощью специалистов. И самое главное. Наряду с приемными родителями учить

особого ребенка заново доверять, любить и отвечать за свои поступки, а значит, получить шанс вырасти полноценным и счастливым человеком.

Е. Ю. Савченко

МАУДО «ЦРТДЮ «Созвездие» г. Орск», г. Орск

Устное народное творчество в развитии речи детей

Наиважнейшая функция в жизни человека – речь. Благодаря речи мы общаемся, передаем опыт, регулируем деятельность и поведение.

Для детей дошкольного возраста она особенно важна, так как становится основным средством общения со взрослыми, сверстниками.

При недостатке общения речь ребенка не развивается, и он может вырасти замкнутым. Наилучшим способом влияют на развитие речи ребенка средства устного народного творчества.

Произведения устного народного творчества таят в себе неисчерпаемые возможности для развития речевых навыков, позволяют с самого раннего детства побуждать к познавательной деятельности и речевой активности. Овладевая речью, дошкольники приобщаются к красоте, самобытности, певучести и образности слов.

Через устное народное творчество ребёнок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность, приобщается к культуре своего народа, получает первые впечатления о ней.

Произведения устного народного творчества имеют огромное познавательное и воспитательное значение, способствуют развитию образного мышления, обогащают речь детей [3].

Знакомство с народным творчеством начинается для детей еще в младенчестве с колыбельных песенок, которые поет им мама.

Колыбельные, потешки, считалки, чистоговорки, пословицы и поговорки, загадки и сказки называют жемчужинами народного творчества, они оказывают воздействие не только на разум, но и на чувства дошкольника. Эти произведения детского фольклора образны, поэтичны, наделены сравнениями, яркими эпитетами, в них много олицетворений, мелких определений. Все это делает актуальным использование народного творчества на занятиях по развитию речи детей дошкольников.

Широкое использование на занятиях имеют потешки. Именно с них начинается знакомство детей с народным творчеством. Используя их в работе,

можно многократно обогатить речь детей. Потешку можно не только слушать, ее можно обыграть, инсценировать.

Простота и мелодичность звучания потешек помогают детям запоминать их. Большое значение имеют потешки для воспитания у детей дружелюбия, доброжелательности.

Знакомство с потешками начинается с рассматривания картинок, иллюстраций, игрушек. Это дает возможность обучающимся познакомиться с персонажем потешки. В предварительной беседе объясняется значение новых слов [1].

Актуальной задачей речевого развития в дошкольном возрасте является и выработка дикции. Известно, что у дошкольников еще недостаточно координированы и четко работают органы артикуляционного аппарата. Некоторым детям присущи излишняя торопливость, нечеткое произношение слов, «проглатывание» окончаний. Наблюдается и другая крайность: излишне замедленная, растянутая манера произношения слов. Специальные чистоговорки помогают детям преодолевать такие трудности, совершенствуют их дикцию, правильное произношение определенных звуков.

К малым формам фольклора относятся и считалки – это исстари придуманный для детей способ осуществления объективной справедливости. Как бы сама судьба, а не авторитет взрослого распоряжается распределением ролей. Ребенок в игре должен быть находчивым, сообразительным, догадливым, ловким. Все эти качества в детской душе развивает считалка. Соревнования в рассказывании считалок развивают память, обучают детей артистизму, вырабатывают чувство ритма, что тоже способствует развитию речи.

Звуковая организация считалки пленяет детей своей красотой, производит незабываемые впечатления.

Отгадывание и придумывание загадок также оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей.

Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов и явлений. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предметов или явлений. Они отражают реальный мир, близкий и понятный детям, который помогает формированию разнообразных конкретных представлений, обогащает словарный запас. Загадки – полезное упражнение для детского ума и развития речи [2].

Этот жанр фольклора помогает научить ребенка чувствовать красоту окружающего мира, видеть прекрасное в привычном.

С загадок можно начинать занятие. Дети отгадывают то, что они будут рисовать, о чем говорить или кто придет к ним в гости.

Произведения русского фольклора способствуют пробуждению любви к родине, национальному искусству, развитию интереса к истории народа, к его литературному наследию, быту.

Использование произведений народного творчества на занятиях положительно сказывается на успехах обучающихся. Дети становятся активнее, эмоциональнее, расширяются их представления об окружающем мире, обогащается словарный запас, повышается интерес к русскому поэтическому слову.

Таким образом, помогая детям овладеть языком произведений устного народного творчества, педагог выполняет и задачи воспитания, и задачи развития, и задачи образования каждого ребенка.

Библиографический список

1. Иванова, О. А. Учимся читать художественную литературу. Для работы с детьми младшего и среднего дошкольного возраста / О. А. Иванова. – М. : Школьная Пресса, 2004.

2. Логинова, В. И. и др. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова. – М. : Просвещение, 1984.

3. Соколова, Л. В. Воспитание ребенка в русских традициях / Л. В. Соколова, А. Ф. Некрылова. – М. : Айрис-пресс, 2003.

А. Ю. Саканян

ГБУЗ СО ТПНД, г. Тольятти

Специфика социализации личности ребенка под воздействием межэтнического семейного социума

Комплекс современных наук, изучающих человека как существо, объединяющее в себе социальные и биологические характеристики, доказывает положение о том, что одним из важнейших факторов социализации человека является семейный социум.

Особого внимания в аспекте социализации личности ребенка заслуживают так называемые национально-смешанные семьи. Именно они содержат достаточно большой потенциал для формирования современной поликультурной личности, способной позитивно воспринимать культуру различных этносов.

В условиях трансформации российского общества и интеграции его в мировое сообщество особую важность приобретает проблема толерантности в ка-

честве нового типа социальных отношений. В этом плане значительный интерес представляют исследование и анализ особенностей формирования и трансформации этнического самосознания, определенных стереотипов поведения в обществе у подростков из смешанных семей, протекающих в процессе их социализации и дальнейшей жизни.

По мнению А. В. Мудрика, смешанная семья – это полиэтничная среда, в которой на микроуровне формируется культура межэтнического общения, и детям, выросшим в подобной семье, легче вступать в контакты с представителями других этносов, чем детям из однонациональных семей: этнические границы не являются для них столь четкими и однозначными.

Хорошо известно, что именно семье принадлежит основная функция трансляции и воспроизводства культуры, в соответствии с нормами и ценностями которой формируется личность. Таким образом, именно в семье происходит социализация индивида.

Традиционно семья рассматривается как группа людей, объединенных кровными узами, совместной жизнедеятельностью. Это довольно схематичное определение. Для более глубокого понимания сущности феномена семьи, безусловно, важно раскрыть сложные внутренние личностные отношения между членами этой общности.

Проблема детско-родительских отношений обусловлена влиянием совокупности различных факторов как объективного (социум, экономика, природа и т. п.), так и субъективного (семейные ценности, стиль воспитания, представления о ребенке, отношение к окружающим и т. п.) характера.

Детско-родительские отношения понимаются нами как система установок, представлений, эмоциональных переживаний и чувств, поведенческих реакций, возникающих между детьми и родителями и определяющих развитие личности ребенка, его социализацию.

«Социализационное» поведение родителей в национально-смешанной семье представляет собой систему действий и отношений по содержанию и воспитанию детей, по формированию поликультурно компетентной личности. Обычно выделяют две фазы социализации индивида [1].

Первая фаза связана с адаптацией, приспособлением к существующим условиям. В этом случае семья выступает основным транслятором идей и культурных установок. Соответственно, важное значение имеет, какой микроклимат царит в данной семье и ее ближайшем окружении. Другая фаза социализации индивида – это интериоризация, предполагающая в данном случае переход межэтнических культурных ценностей семьи во внутренний план личности ребенка.

Для межэтнической семьи функция социализации ребенка является одной из важнейших, поскольку в подобных семьях почти всегда присутствует элемент выбора: языка, культуры, национальности и т. д. На начальном этапе этот выбор определяется родителями, и, как правило, ребенок, воспитанный в соответствии с данным выбором, не меняет его впоследствии. Таким образом, содержание функции социализации, с точки зрения трансляции и воспроизводства культуры, зависит от типа внутрисемейных отношений.

В качестве особенности этнической идентичности у детей из национально-смешанных браков отмечается ее большая аффективная нагрузка по сравнению со сверстниками из однонациональных браков. Так, А. В. Козлова подчеркивает, что «если для выходцев из однонациональных семей этническая идентичность – это реакция на события внешней жизни, то для подростков из национально-смешанных семей это также часть их внутреннего мира. Она не всегда осознается ими, а иногда, вызывая определенный дискомфорт, даже подавляется, отодвигается на подсознательный уровень» [2, 13].

Ситуация межэтнического общения дает человеку больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Роль межэтнических семей в этнокультурных процессах связана, прежде всего, с тем, что они действуют как канал взаимной информации о культурных особенностях контактирующих этносов.

Иногда, при оценке роли межэтнических семей в развитии этнической культуры, возникает опасение в том, что межэтнические браки ведут к «распаду» этнических культур, подрывая тем самым основы существования некоторых этносов. По мнению Н. В. Шубиной, опасение вполне оправданное, но надо отметить, что этнос не может оставаться абсолютно неизменным, испытывая на себе постоянное внешнее влияние [3].

Значительная роль в процессе воспитания подрастающего поколения отводится сотрудничеству семьи и школы. Одним из условий, обеспечивающих результативность организации деятельности социального педагога с межэтнической семьей, может стать использование представленных ниже форм поликультурного воспитания детей из национально-смешанных семей. В основу программы мы предлагаем включить следующие принципы: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

В современном мире сейчас достаточно каналов для взаимовлияния культур, однако роль межэтнических семей от этого не уменьшилась и никогда не

уменьшится. Именно через семью происходит глубокое усвоение многих важных элементов соционормативной культуры другого этноса. Быт межэтнической семьи, отношения между супругами, между поколениями и так далее сильно отличаются от образцов, принятых в однонациональных семьях. В результате этого взаимодействия возникает разнообразие образцов соционормативной культуры. Усвоение этих образцов потомками от межэтнических браков может служить источником развития культур каждого из этносов.

В заключение следует подчеркнуть, что межэтнические семьи содержат достаточно высокий педагогический потенциал для реализации поликультурного воспитания личности ребенка при условии осуществления интегративного подхода, реализации уважительного отношения к различным этносам.

Библиографический список

1. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : «СФЕРА».1999. – 198 с.
2. Козлова, А. В. Формирование толерантного сознания подростков в смешанных семьях / А. В. Козлова // Южно-российское обозрение : собрание трудов. – 2002. – Выпуск 6. – С. 234-240.
3. Шубина, Н. В. Межкультурное взаимодействие как ключевой аспект воспитанности школьника / Н. В. Шубина // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 227-231.

Н. А. Самойлова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Сформированность временных представлений у детей старшего дошкольного возраста создает основу для дальнейшего умственного развития личности ребенка и влияет на воспитание таких качеств, как организованность, целенаправленность, собранность, умение планировать свою деятельность и т. д. Сформированность этих качеств является необходимым условием для подготовки детей к школе.

Временем начали интересоваться в древние времена. Именно тогда Аристотель, Р. Декарт, Гегель дали разные определения времени, подходя к этому с философской точки зрения. Позднее в естественных науках И. Ньютон, И. Кант, А. Бергсон подходили к понятию времени с «чисто математической» точки зрения.

Зарубежные психологи и педагоги: Ж. Пиаже, П. Фресс, П. Жане и др., а также отечественные: К. А. Абульханова-Славская, А. А. Кроник, Ф. Н. Блехер, С. А. Рубинштейн, А. А. Люблинская, А. М. Леушина, Е. И. Щербакова – долгое время занимались проблемой восприятия времени и формирования временных представлений.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать следующие выводы: время – это объективная форма существования бесконечно развивающейся материи. В восприятии времени принимают участие все анализаторы [4]. Основными свойствами времени являются: объективность, необратимость, периодичность и текучесть. Чувство времени – это восприятие временной длительности и наша способность ее чувствовать [3]. Проанализировав психологическую литературу, можно сделать вывод о том, что в основе восприятия времени лежит системная деятельность различных отделов головного мозга, а не функционирование какого-то особого «центра».

На наш взгляд, более эффективными методами будут являться дидактическая игра и моделирование. Об эффективности использования дидактических игр при формировании временных представлений у детей дошкольного возраста писали многие исследователи, например, З. А. Михайлова и Р. Л. Непомнящая. Дидактические игры не только способствуют обобщению и закреплению знаний на занятиях и в повседневной жизни, но и являются средством ознакомления с новым материалом, в частности, с новыми способами восприятия и формирования полноценных представлений об окружающем мире [2].

Моделирование – это наглядно-практический приём, который заключается в создании модели, для дальнейшего использования в формировании временных представлений у детей [1]. Эффективность этого метода заключается в том, что ребенок берет на себя активную позицию, и это стимулирует дошкольника к познавательной деятельности, развивается наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, необходимое для формирования временных представлений. Модели разных видов помогают детям наглядно увидеть время, что будет способствовать пониманию свойств времени, восприятия времени. При формировании элементарных математических представлений применяются предметные, предметно-схематические, графические модели.

На основании данных положений теории нами была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективно, если: будут проводиться специально организованные занятия на обогащение, закрепление и применение представлений о времени; содержание дидактических игр и упражнений будет соответствовать последовательности изучения временных катего-

рий; использовать моделирование как средство формирования временных представлений.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОАУ Детский сад № 38 «Солнышко» г. Орска. В опытно-экспериментальной работе принимали участие десять детей старшего дошкольного возраста. Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. Первый этап – констатирующий. Цель данного этапа – изучение первоначального уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Для проведения этого этапа мы использовали диагностическую методику развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста Р. Ф. Галлямовой. Методика проводилась в три серии. В первой серии нами были изучены знания ребенком названий частей суток, умение определять их по цикличности природных явлений и деятельности человека. Во второй серии были выявлены знания ребенка дней недели, их последовательности и умения определять, какой день был вчера, сегодня, будет завтра. В третьей серии мы определяли, знает ли ребенок названия месяцев и времен года, их последовательность и какие месяцы входят в определенное время года.

После проведения диагностической методики уровни сформированности временных представлений распределились следующим образом: 50% – высокий, 30% – средний, 20% – низкий. То есть большая часть детей могут сориентироваться во всех частях суток, назвать их в правильной последовательности, также дети могли назвать все дни недели, обосновать свой выбор там, где это требовалось, знали месяцы года, могли сказать, в каком месяце проходит тот или иной календарный праздник, правильно группировать месяцы, соответственно сезону, умеют определять время года по цикличности природных явлений. Остальные 20% детей не знали части суток, дни недели и их последовательность, не могли определить, какой день был сегодня, а какой будет завтра, не могли определить время с помощью механических и песочных часов; не ориентировались в названиях и последовательности месяцев года; не знали, из каких месяцев состоит то или иное время года; не умели определять время года по цикличности природных явлений.

Следующим этапом работы стал формирующий эксперимент. Цель данного этапа – разработка и реализация педагогических условий по формированию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент проходит в несколько этапов. Задачей первого этапа было обогащение и закрепление знаний детей о днях недели и их последовательности. Для обогащения знаний детей были проведены специально организованные занятия с использованием метода моделирования. Данные за-

нятия были направлены на знакомство детей с названиями и последовательностью дней недели; закрепление в активной речи детей названия, последовательности дней недели. Проводя эти занятия, мы активно использовали метод моделирования. Мы использовали линейную модель «Неделька» с использованием логических блоков Дьенеша, а также круговую модель «Неделька» с использованием палочек Кюизенера.

Для закрепления полученных знаний проводился комплекс дидактических игр («Живая неделя», «Назови пропущенное слово», «Назови скорей», «Какой сегодня день»).

Следующий этап нашей работы заключался в знакомстве детей с месяцами и временами года, а также знакомстве с различными видами календарей. Для реализации данного этапа предлагается проведение 4 специально организованных занятий. В ходе проведения занятий большое внимание уделялось раздаточному материалу, а также обогащению словаря ребенка временными терминами. Закрепление знаний проводилось в ходе комплекса дидактических игр («Времена года», «12 месяцев», «Круглый год», «Дорисуй картинку», «Приметы зимы», «Составь рассказ для Весны», «Четыре времени года», «Какое время года?»).

Наблюдение за всеми этапами нашей работы говорит о положительной динамике. Дети с низким уровнем сформированности временных представлений активно участвуют во всех формах проведенной работы. Если на констатирующем этапе эти дети не могли назвать все части суток или дни недели и их последовательность, то после проведения комплекса мероприятий дети уверенно отвечают на вопросы о частях суток и днях недели.

После проведения формирующего эксперимента нами будет проведен контрольный эксперимент с целью определения эффективности педагогических условий заявленных в гипотезе. С этой целью будет проведена повторная диагностика с помощью диагностической методики развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста Р. Ф. Галлямовой. Повторное использование данной методики позволит нам проследить изменения в особенностях сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов позволит проследить динамику уровней сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Белошистая, А. В. Современные программы математического образования дошкольников / А. В. Белошистая. – Елец : Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2005. – 256 с.

2. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Детство-Пресс. – 2004. – 64 с. – ISBN: 5-89814-302-5

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство Питер, 2002. – 720 с.

4. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов // Избр. произведения : в 2 т. – Т. 1. Физиология и психология. – М., 1952. – С. 71, 77.

М. И. Сидорова

МАУДО «ЦРТДЮ «Созвездие» г. Орска», г. Орск

Педагогические технологии инклюзивного образования для детей дошкольного возраста

Цель деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику, – создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребёнка, посещающего инклюзивную группу. Для достижения этой цели педагог в своей профессиональной деятельности ставит и решает особые профессиональные задачи. Одной из таких задач является освоение технологий, методов, приёмов, форм организации работы, а также их адекватное применение согласно возможностям и потребностям обучающегося. Рассмотрим, как происходит реализация этой задачи на основе нашего опыта работы с особенными детьми.

На первом этапе организации инклюзивного образования мы используем **технологии сотрудничества** всех участников образовательного процесса: детей, родителей, педагогов, специалистов. На первой встрече мы проводим экскурсию по клубу, где знакомимся с различными кабинетами. В процессе знакомства педагог сможет заметить возможности и особенности каждого ребёнка. Важно, чтобы уже при первом знакомстве родители почувствовали доверие к вам и захотели поделиться информацией. Это станет возможным, если педагог сам начнет разговор о том, что образовательное учреждение заботится обо всех детях и предусматривает разные возможности для разных детей. На первую встречу мы приглашаем специалистов, которые работают в нашем Центре – психолога и логопеда, которые могут оказать детям помощь.

Второй этап – это период адаптации к жизни в Центре раннего развития, который переживает каждый ребёнок. На этом этапе мы используем **технологии индивидуального обучения и технологии создания успеха для обучающихся**. Здесь особенно важным является создание условий для благоприятной адаптации ребёнка к Центру раннего развития (ЦРР), то есть обеспечение благополучного развития и обучения с учетом его индивидуальных возможностей. На первых порах посещения ЦРР детям с нарушениями развития, а осо-

бенно с нарушениями интеллектуального развития, расстройствами аутистического спектра сложно усвоить режим жизни в ЦРР, расписание, длительность занятий и перемены. Для облегчения адаптации мы предлагаем ребенку план дня в картинках. Кроме этого, мы проводим работу по формированию у детей алгоритма деятельности в различных ситуациях – что делать, если захотел в туалет; следующее занятие – хореография, необходимо подготовиться к следующему занятию и т. д. Безусловно, на первых порах ребенку может потребоваться комплексная помощь в организации его жизни в ЦРР, но при этом педагог постепенно должен перейти к меньшей опеке, увеличению самостоятельности ребенка и его социальной активности. Объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом ребенка. Выполнение меньшего объема работы позволяет менее подготовленному обучающемуся успешно с ней справиться, что, в свою очередь, помогает ему почувствовать себя в «ситуации успеха» участвующим в общей работе.

При включении особенного ребенка во взаимодействие с одноклассниками мы используем **технология гуманного воспитания Сухомлинского** [3]. Когда особенный ребенок приходит в ЦРР, его окружает большое количество новых людей – детей и взрослых. Хорошо, если в группе уже есть знакомые дети – например, те, с которыми ребенок ходит в детский сад. Если таких детей нет, то важной задачей педагога становится включение ребенка во взаимодействие с одноклассниками. Чаще всего дети сами подходят друг к другу, знакомятся, предлагают вместе поиграть. В случае с особым ребенком инициатором общения детей часто становится взрослый. Возможно, всем детям группы необходимо объяснить, почему особый ребёнок так отличается от них – плохо говорит, необычно выглядит, странно себя ведет; рассказать, что ему трудно, и объяснить, чем ему можно помочь. Как правило, дети с готовностью откликаются на просьбы взрослых, если имеют достаточную информацию. Ведь дошкольники формируют свое отношение к тому или иному обучающемуся своей группы в зависимости от отношения, демонстрируемого взрослым. Если педагог показывает положительное отношение к «особому» ребенку: не старается выделить его из всех детей, включает в занятие, организует взаимодействие на занятии и перемене, то в группе формируются отношения доверия, сотрудничества и взаимопомощи.

Технологии организации инклюзивного образовательного процесса. Особенностью инклюзивного образования является то, что педагог учитывает разнообразие детей в группе, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять формы, методы и технологии работы.

Педагог инклюзивной группы должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого отмечаются особенности познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой обучающийся не может полностью успевать за темпом всей группы. На наш взгляд, педагог, создающий конспект занятия, должен помнить и понимать следующее: 1. При организации индивидуальной работы на занятии – выполнения задания на карточке, индивидуального задания в тетради – необходимо учитывать желание особенного ребенка «быть как все», выполнять задание вместе со всеми. Если педагог дает карточку только одному обучающемуся, создается ситуация искусственного выделения его из общей учебной работы. Особенный ребенок будет чувствовать себя увереннее, если получит возможность отвечать у доски, участвовать во фронтальной работе. 2. Дэвид Митчелл *выделяет взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в дошкольных учреждениях* – это ситуация, когда один ребёнок учит другого под наблюдением педагога. Обычно более успешный обучающийся учит менее успевающего. Пары могут быть как одного возраста, так и разного. Особенности дети также могут выступать в роли обучающихся, это значительно повышает самооценку, особенно если они работают с младшими детьми [1].

Технология взаимного обучения основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний. Включение ребенка с трудностями в обучении и поведении в парную работу должно происходить постепенно. Вначале с ним в паре могут работать дети, показывающие положительное отношение, готовые помочь и поддержать. Однако здесь важно помнить – необходимо быть очень осторожным в использовании одного ребёнка для поддержки другого, так как даже самый добрый ребенок достаточно быстро устает от постоянного груза ответственности. Поэтому по мере формирования у «особого» ребенка умений в области взаимодействия, формирования алгоритма деятельности при работе в паре педагог меняет ее состав. Так вся группа постепенно приобретает опыт взаимодействия с особым ребёнком. Основными критериями эффективности групповой работы на занятии в инклюзивной группе будет не ориентация на успех: «кто больше и лучше», а ориентация на согласованность, взаимовыручку, совместное принятие решений, которые постепенно приводят к изменению уклада в детском коллективе.

Технологии, направленные на развитие социальной компетенции детей. Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков или социальных компетенций (навыков взаи-

модействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т. д.). Среди технологий, направленных на повышение социальной компетенции, можно выделить три типа:

1) *При прямом обучении социальным навыкам* педагог обучает детей правильному поведению через правила и примеры. Принятие правил очень важно для всех детей, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Перед тем как дети приступают к работе фронтально или по группам, педагог может обсудить в группе правила взаимодействия детей друг с другом. Например, «говорить по очереди», «слушать друг друга», «задавать вопросы, если что-то не понятно».

2) *При организации групповых видов активности*, таких как подготовка к празднику, работа в учебных группах, помощь в выполнении заданий, передвижение по клубу (например, с нарушениями опорно-двигательного аппарата), мы предлагаем здоровым сверстникам по очереди сопровождать особого ребенка по клубу, сначала он сам выбирает тех детей, которые могут это делать – ответственных и доброжелательно относящихся к ребенку. Потом педагог обучает детей, как надо сопровождать ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата или незрячего по клубу. При этом он может воспользоваться тренинговым упражнением «Пингвины», когда ребенку предлагают пройти с мячиком между щиколоток по клубу, после чего обсуждают его впечатления, что ему было сложно. Потом рассказывают правила сопровождения особенных детей по коридорам, лестницам, помещениям с мебелью. Когда ребенок подготовлен, ему предлагают сопровождение. Сначала педагог контролирует процесс, потом предоставляет детям самим передвигаться по клубу. В дальнейшем обученный таким образом сопровождению ребенок может обучить всех остальных.

3) *Формирование социальных навыков через подражание* предполагает взаимообучение детей: более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания другим детям. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [2]. Таким образом, внедрение инклюзивной практики носит инновационный характер, который требует от педагога значительных личностных и профессиональных ресурсов.

Библиографический список

1. Митчел, Девид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Девид Митчел. – М. : Перспектива, 2011. – 64 с.

2. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е. В. Самсонова. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.

3. Селиванова, Н. Л. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Н. Л. Селиванова. – М. : Педагогическое общество, 2000. – 336 с.

Е. Ю. Сизганова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Содержание понятий исследовательской и проектной деятельности младших школьников

Концептуальные основания исследовательского подхода в современном образовании рассматриваются в работах А. И. Савенкова, В. И. Слободчикова, А. Н. Поддьякова, А. С. Обухова [1].

А. И. Савенков исследует природу и механизм поисковой активности и исследовательского поведения. Им предложена концепция исследовательского поведения, суть которой в том, что поисковое поведение порождается биологическими причинами, оно запускает механизм поисковой активности. Существование этого механизма является необходимым условием адаптации и функционирования организма человека в постоянно изменяющемся мире. При этом термины «исследовательская деятельность» и «исследовательское поведение» не рассматриваются как тождественные. Исследовательская деятельность определяется как «особый вид деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и строящийся на базе ее исследовательского поведения». Рассматривается также понятие «исследовательские способности» как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности [2].

А. Н. Поддьяков считает исследовательское поведение одной из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с реальным миром, направленной на изучение и познание этого мира. При этом исследовательское поведение рассматривается как универсальная характеристика, пронизывающая все другие виды деятельности. Оно выполняет принципиально незаменимые функции в развитии познавательных процессов всех уровней, в научении, в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности. Понятие исследовательского поведения рассматривается во взаимосвязи с понятиями «интеллект» и «творчество» [1].

А. С. Обухов определяет исследовательскую позицию как значимое личностное основание, исходя из которого человек не просто активно реагирует на изменения, происходящие в мире, но и ощущает потребность искать и находить ранее ему неизвестное. Исследовательская позиция проявляется и развивается в ходе реализации исследовательской деятельности [1].

Рассматривая понятие «исследовательская позиция личности», А. С. Обухов соотносит исследование с факторами развития личности, выделяя соответственно биологические и социокультурные детерминанты исследовательской деятельности. Биологические предпосылки – исследовательская активность, исследовательское реагирование, исследовательское поведение. Условия развития – социокультурные, исторически сложившиеся контексты, содействующие (или тормозящие) преобразованию исследовательского поведения в исследовательскую деятельность, задающие нормы и средства осуществления этой деятельности. Внутренняя позиция – выработанная способность личности искать и осознавать проблемы; осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемную ситуацию, выстраивать исследовательское отношение к миру, к другим, к самому себе.

В развитии личности исследование выступает универсальной способностью, так или иначе включённой во все виды деятельности, выступая основой познания мира, других людей, а также и самопознания. Однако, к сожалению, исследование редко становится основным алгоритмом взаимодействия личности с миром и другими людьми. И ещё более редко личность обращается с исследовательской позиции к самой себе. По мере взросления человек зачастую под давлением внешних (но, как ни странно, порой и внутренних) причин и обстоятельств утрачивает непосредственное стремление к познанию мира, теряет исследовательскую активность.

Следует подчеркнуть, что В. И. Слободчиков связывает смысл исследовательской работы школьников с рассмотрением антропологического контекста образования, предлагая при этом разработку и реализацию так называемой «антропопрактики» как специальной образовательной деятельности, направленной на развитие в человеке его человеческой, а не утилитарной сущности. На основе антропопрактики возможно осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им своей субъектности, и авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве, возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования [1].

А. В. Леонтович рассматривает исследовательскую деятельность учащихся как образовательную технологию, использующую в качестве главного средства учебное исследование. Такая исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением. Таким образом, учебное исследование представляет собой образовательный процесс, реализуемый на основе технологии исследовательской деятельности. Его основные характеристики: 1) выделение в учебном материале проблемных точек, предполагающих вариативность; специальное конструирование учебного процесса «от этих точек» или проблемная подача материала; 2) развитие навыка формулирования гипотез; 3) обучение работе с разными версиями на основе анализа свидетельств или первоисточников (методики сбора материала, сравнения и др.); 4) знакомство с первоисточниками; 5) развитие навыков анализа и выбора одной версии в качестве истинной [1].

Проблема проектной деятельности исследовалась в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых в области философии, педагогики, психологии – Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Н. В. Бордовской, Л. С. Выготского, В. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, М. С. Кагана, А. Н. Леонтьева, Р. С. Немова, А. П. Огурцова, И. П. Подласого, Л. С. Рубинштейна, А. Т. Спиркина, В. А. Сластенина, Л. И. Лебедевой, И. Б. Котова, Л. В. Фридман, А. В. Хуторского, Г. И. Щукиной и других.

Проект – это план реализации структурированной деятельности, предполагающий достижение определенного результата, создание чего-либо. Проектная деятельность предполагает наличие команды, реализующей проект, каждый член команды при этом выполняет определенную функцию. Проект, видимо, может быть результатом исследовательской деятельности либо ее разновидностью. Однако весьма вероятно, что он может быть и результатом индивидуальной деятельности. Представляется, что проект – это нечто более рациональное, имеющее приоритетом не реализацию творческой и удовлетворение потребности в изменении стандартов, а, наоборот, направленное на удовлетворение практических конкретных целей. Возможно, некоторые вопросы проектной деятельности, в педагогике возникли в результате механического заимствования термина из сферы экономики и производства. Исходя из сказанного, общими критериями, необходимыми для реализации исследовательской и проектной деятельности можно считать следующие личностные характеристики: активная жизненная позиция; оригинальность, нестандартность мышления; высокий уровень познавательной мотивации; потребность в изменениях; стремление к саморазвитию; гибкость мышления; достаточный уровень интеллектуального развития; системность мышления; интерес к поиску.

Библиографический список

1. Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://www.abitu.ru.researcher...html>. – 12.03.18.
2. Савенков, А. И. Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. – № 4. – 2008. – С. 47.

В. С. Скворцова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Общение как средство нравственного воспитания младших школьников

Нравственное воспитание личности учащегося – одна из наиболее значимых задач образовательного учреждения. И это закономерно, так как в жизни нашего общества с каждым днем возрастает значение нравственности, увеличивается область влияния морали. Нравственное воспитание выступает процессом, который направлен на целостное складывание и развитие личности школьника.

Целью нравственного воспитания является развитие у ребенка на основе разностороннего воспитательного содержания эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, готовности к проявлению уважительного отношения друг к другу в деятельности, поведении, поступках.

Теоретический анализ проблемы выявил, что понятие «нравственное воспитание» не имеет границ, поскольку оно охватывает различные области жизнедеятельности личности. Непосредственно в связи с вышесказанным, В. А. Сухомлинский разработал воспитательную систему о разностороннем развитии личности и вполне обосновано полагал, что ее системным и образующим признаком является нравственное воспитание. А нравственное воспитание, по словам исследователя, считается целенаправленным и периодическим воздействием на сознание, чувства и поведение детей для образования у школьников нравственных качеств, которые бы соответствовали требованиям общественной морали [3].

Нравственное воспитание в ходе образовательного процесса в начальной школе происходит как на уроках, так и во внеурочное время. А. А. Калюжный полагал, что на занятиях в школе при постоянном общении с преподавателем и одноклассниками формируется нравственность младшего школьника, обогащается его жизненный опыт [1].

В настоящее время воспитательный процесс необходимо строить таким образом, чтобы в нем были предусмотрены ситуации, в которых ребенок будет

поставлен перед необходимостью самостоятельного нравственного выбора. Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева и А. Г. Ахтян говорят о том, что в процессе нравственного воспитания школьникам важно не только осознавать нравственные нормы, а также у них должны образоваться и утвердиться нормы нравственного поведения [2].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МОАУ «СОШ № 25 г. Орска», в 3 «Б» классе, состоящем из 25 человек, и включала следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе с целью выявить уровень сформированности нравственных качеств у младших школьников на начало эксперимента, мы провели методику «Сюжетные картинки», автором которой является Р. Р. Калинина, и диагностику нравственной воспитанности по методике М. И. Шиловой, которую провели с классным руководителем и родителями.

При оценке ответов детей методики «Сюжетные картинки» нами были выделены следующие критерии: умение отличать нравственное от безнравственного, умение правильно обосновывать свои действия, умение выражать эмоциональные отношения к нравственным нормам.

В соответствии с критериями были определены следующие уровни сформированности нравственных качеств:

– высокий уровень – правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватны, ярки, проявляются в мимике, активной жестикуляции и так далее – 7-10 б.;

– средний уровень – правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия или обосновывает с помощью взрослых, эмоциональные реакции адекватны – 4-6 б.;

– низкий уровень – неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), обосновывает свой выбор с помощью взрослых либо вообще отказывается, эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют – 0-3 б.

Проведя обследование детей, мы получили следующие результаты: высокий уровень – 40% детей, средний уровень – 52% детей и низкий уровень – 8%.

В методике М. И. Шиловой были выделены следующие критерии: патриотизм, любознательность, трудолюбие, доброта и отзывчивость, самодисциплина.

В соответствии с критериями были определены следующие уровни сформированности нравственной воспитанности:

– низкий уровень воспитанности (от 0 до 20 баллов) представляется слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется

ется, в основном, требованиям старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом саморегуляция и самоорганизация ситуативны;

- средний уровень (от 21 до 40 баллов) характеризуется самостоятельностью, проявлением саморегуляции и самоорганизации, хотя активная общественная позиция еще не вполне сформирована;

- высокий уровень (от 41 до 60 баллов) определяется устойчивой и положительной самостоятельностью в деятельности и поведении на основе активной общественной, гражданской позиции.

Результаты ответов классного руководителя и родителей совпали и оказались следующими: 40% детей – высокий уровень, 52% – средний, 8% – низкий.

Цель формирующего этапа – разработать и реализовать комплекс мероприятий, способствующих нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста.

На этом этапе был разработан комплекс мероприятий для проведения воспитательной работы, который включал в себя все формы общения младших школьников и осуществлялся как во время обучения, так и во внеучебное время.

Поэтому в воспитательной работе мы провели комплекс уроков базового цикла начальной школы: «Русский язык», «Окружающий мир», «Литературное чтение». Данные уроки построены в форме активного общения, дискуссий, групповых форм работы, экскурсий с последующим обсуждением.

Во внеурочное время был проведен комплекс игр и внеурочных занятий по формированию культуры поведения, навыков общения, нравственных качеств, который включает в себя 5 занятий на темы: «Разговор без слов», «Путешествие в королевство «Слово»», «Вежливое общение», «Мои ценности», «Если бы наш класс был садом». А также организован цикл этических бесед на темы: «Нравственные ценности», «Совершенство», «Нравственные принципы», «Альтруизм и эгоизм».

В результате проведения таких уроков и внеурочных занятий у ребят вырабатывается:

- умение замечать состояние других людей и в соответствии с ним строить общение;

- умение проявлять свою воспитанность в процессе выполнения школьниками отдельных заданий в предметном содержании.

Таким образом, в формирующем эксперименте воспитание младшего школьника реализовывается:

- в процессе его обучения;

- во внеучебной деятельности с применением игры и различных групповых мероприятий;

– в специальных беседах, направленных на формирование нравственных качеств личности.

Нами были выбраны оптимальные формы и методы воспитательной, коллективной деятельности младших школьников, использующие общение. При планировании и проведении эксперимента были учтены психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста.

Целью контрольного этапа будет определение эффективности экспериментальной системы мер. Детям будет предложена та же методика, что и на констатирующем этапе.

Библиографический список

1. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 224 с. – ISBN 5-691-01322-X.
2. Микляева, Н. В. Социально-нравственное воспитание детей от 2 до 5 лет : конспекты занятий / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, А. Г. Ахтян. – М. : Айрис-пресс, 2013. – 208 с. – ISBN 978-5-8112-4152-1.
3. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Изд-во политической литературы, 1973. – 272 с.

С. В. Скоморохова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Лингвистическая задача как средство методической направленности обучения русскому языку

Важнейшая задача учителя начальной школы – помочь учащимся овладеть достаточными знаниями основ науки о русском языке, научить их правильно пользоваться литературным языком. Знание русского литературного языка, хорошее владение устной и письменной речью – фундамент дальнейшего образования и роста учащихся, который позволит учащимся легко усваивать все учебные предметы, самостоятельно расширять кругозор, быстро приобщаться к знаниям, искусству, культуре русского народа.

Учебная работа детей, их интерес к занятиям по русскому языку и их качество знаний по этому предмету обуславливаются степенью профессионально-методической и практической подготовленности учителя к работе по предмету. Будущие учителя – студенты, обучающиеся по профилю «Начальное образование», – должны приобрести научное понимание сущности и значения языка, роли его фонетического строя, грамматики и лексики, должны усвоить систему русской орфографии, пунктуации, графики, основные правила орфоэпии. Бу-

душие учителя начальной школы должны не только безупречно теоретически и практически знать русский язык, но и уметь преподавать его в школе. При изучении той или иной программной темы, при выполнении практических заданий студенты должны не только постигать, углублять, обобщать теорию фонетики, грамматики, лексики, но и накапливать методические приемы и совершенствовать навыки и умения, необходимые для профессиональной подготовки учителя.

Все это вызывает необходимость при обучении студентов русскому языку не только углубленно раскрывать языковые факты, обучать студентов их научному осмыслению, но и искать новые активные формы обучения умению самостоятельно приобретать профессионально-педагогические знания. Такой активной формой организации обучения должна стать лингвистическая задача, применение которой позволит осуществить профессионально-методическую направленность преподавания русского языка.

Под лингвистической задачей мы понимаем особый тип упражнения по русскому языку, выполнение которого предполагает анализ лингвистических понятий, данных в содержании задачи (рассуждение), выведение искомого как логического следствия (решения) и проверку правильности решения.

Материалы психологических исследований показывают, что учащиеся не умеют анализировать содержание задачи, они стремятся дать ответ по некоторым признакам или применить известные способы действия без соответствующего самоконтроля, что обычно приводит к многократному повторению неудачных проб [1; 31].

Лингвистическая задача как особый тип упражнения содержит проблемный вопрос и структурную схему решения (этапы рассуждения).

Приведем пример лингвистической задачи, в которой нужно было определить, одинаков ли в количественном отношении морфемный состав слов *брось* и *смотрите*, и для решения которой студентам необходимо было пройти следующие этапы рассуждений:

1) глаголов повелительного наклонения, состоящих из одной основы, нет; в каждом глаголе повелительного наклонения обязательно имеется и суффикс, и окончание, при этом они могут быть как материально выраженными, так и нулевыми;

2) в глаголе повелительного наклонения *смотрите* три морфемы: *смотр-* (корень), *-и-* (суффикс), *-те* (окончание);

3) в глаголе повелительного наклонения *брось* три морфемы: *брось-* (корень), нулевой суффикс повелительного наклонения, нулевое окончание повелительного наклонения.

Решением задачи показано, что в количественном отношении морфемный состав данных для анализа слов одинаков.

Задача 1. В русском языке разные грамматические формы одного и того же слова могут совпадать. Например, у слова *солдат* совпадают форма И.п. ед.ч. (*солдат стоит на посту*) и форма Р.п. мн.ч. (*рота солдат*).

Определите грамматическую форму (падеж и число) следующих слов: *стол, братьев, рукава, этих, планетарии, мёду, красным, уроке*.

Выполняя задание, студенты закрепляют сведения о грамматической омонимии слов.

Задача 2. Рассмотрите запись:

Я вижу больш- _____, кажд- из которых красив-.

Поставьте вместо прочерка какое-нибудь существительное в В.п. мн.ч., тогда вместо чёрточек можно подставить вполне определённые окончания, которых требуют это существительное.

Определите группы существительных, которые требуют только определённой комбинации окончаний.

Решение задачи позволяет выявить, что семь групп существительных создают возможные комбинации окончаний: неодушевлённые существительные мужского (например, дом), отдельно женского (страна), отдельно среднего рода (окно), неодушевлённые существительные, обозначающие парные предметы (например, сани), одушевлённые существительные мужского (кот), женского (кошка) и среднего родов (например, чудовище).

В зависимости от целей и темы, изучаемой или закрепляемой на практическом занятии, нами осуществляется соответствующий подбор задач. В систему лингвистических задач включены задания на выяснение значений слов и выражений, а также их происхождения; задания, связанные с выяснением состава слова, особенностей словообразования; с выявлением грамматического значения и роли частей речи в речевой практике; с определением структуры предложения; с выяснением связей и отношений слов в предложении или связей предложений в контексте и многие другие.

Материалом, на основе которого создаются лингвистические задачи, становится лингвистическое понятие, усвоение которого вызывает затруднение.

Для будущей эффективной педагогической работы студентам необходимо научиться в устной и письменной форме представлять формулировки-задания, высказывания-доказательства, сопоставления различных языковых признаков, обоснования правильного решения, производить анализ ошибок при решении задачи. Однако не каждый студент способен легко и быстро находить необходимую словесную форму выражения рассуждения во время решения задачи, не

каждый может свободно рассуждать на лингвистические темы даже в рамках программного материала. Эту способность можно формировать при решении лингвистических задач посредством приёмов, предполагающих овладение «языком предмета». Например, таким приемом может стать использование на занятиях по русскому языку карточек самоконтроля, на которых даны формулировки этапов рассуждения, помогающие выстроить связные, последовательные объяснения тех или иных языковых явлений.

Приведём пример одной такой карточки самоконтроля, подготовленной к решению лингвистической задачи по синтаксису.

Задача. Одинаковые ли пунктуационные знаки необходимо поставить в данных предложениях?

1. *Со мною вот что происходит мой старый друг ко мне не ходит...* (Е. Евтушенко) 2. *Сыр выпал с ним была плутовка такова.* (И. Крылов)

При решении этой задачи студенты определяют структуру предложений, характер синтаксических отношений между предикативными единицами, устанавливают условия постановки пунктуационного знака (двоеточия, тире, запятой, точки с запятой) в бессоюзном сложном предложении.

1. Предложение ... состоит из ... предикативных единиц.

2. Первая предикативная единица ... Вторая предикативная единица... В конце первой предикативной единицы голос (понижается, повышается). После неё делается ...

3. Перед второй предикативной единицей можно поставить союз (слово) ...

4. Вторая предикативная единица ... указывает (поясняет, дополняет смысл, заключает в себе доказательство, содержит указание на время, условие)... Значит, между данными предикативными частями ... синтаксические отношения.

5. Между предикативными частями бессоюзного сложного предложения ставим ...

Благодаря использованию подобных карточек студенты достаточно быстро учатся давать нужные объяснения в связной форме.

Карточки самоконтроля, необходимые для решения той или иной лингвистической задачи, могут быть представлены в виде рекомендаций или памяток, ориентирующих на определённые условия применения правил. Например:

Употребление тире между подлежащим и сказуемым

1. *Определите, чем выражено сказуемое.*

2. *Если сказуемое выражено существительным или числительным в И.п. или оба главных члена, или один из них выражен инфинитивом, то выясните, имеется ли связка.*

3. Если связки нет, поставьте тире.

Самостоятельное составление студентами схем, карточек самоконтроля, памяток по изучаемым темам не только повышает сознательность усвоения ими знаний, развивает мышление и речь, воспитывает интерес к процессу обучения, но и готовит их к будущей профессиональной деятельности. Профессиональная педагогическая подготовка студентов к работе учителем в начальной школе осуществляется всей работой на занятиях по русскому языку, однако решение лингвистических задач является незаменимым средством, способствующим этой подготовке.

Библиографический список

1. Гальперин, П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31-38.

А. А. Стрижак

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

К вопросу об особенностях ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста

Большое значение в освоении ребенком программы дошкольного образования имеет усвоение им пространственных представлений. Доказано, что недостаточные знания у детей дошкольного возраста о пространстве влекут за собой не только проблемы с ориентировкой, но и трудности в понимании пространственно-речевых конструкций. Поэтому важно закладывать знания о пространстве именно у детей дошкольного возраста, так как именно в этот период происходит формирование базовых знаний, умений и навыков у ребенка, на которых основывается дальнейшее умственное, психологическое и физическое развитие малыша.

Педагогический взгляд на проблему формирования пространственных представлений у детей был рассмотрен в разное время такими педагогами, как П. Ф. Лесгафт, М. Ю. Кистяновская, Т. А. Мусейибова, Э. Я. Степаненкова, Н. Я. Семаго, А. М. Леушина, З. А. Михайлова, Е. И. Тихеева.

Вопрос об особенностях зрительной ориентировки в пространстве на основе зрительных ощущений был изучен П. Ф. Лесгафтом и М. Ю. Кистяковской.

Роль слова в формировании пространственных представлений у детей дошкольного возраста была подробно рассмотрена в работах А. А. Люблинской. В своих исследованиях автор выделял три категории:

- нахождение местоположения объекта и определение его удаленности;
- ориентировка в различных пространственных направлениях;
- определение пространственных отношений между объектами [1].

Методика обучения ориентировки в пространстве была представлена Т. А. Мусейбовой. Автор выделил следующие составляющие:

- освоение схемы собственного тела и ориентировку на себя;
- выделение различных сторон предмета, ориентировку на внешние объекты;
- основные пространственные направления и усвоение системы отсчета по ним;
- определение расположения предмета от себя, когда точка отсчета фиксируется на предмете;
- определение собственного положения в пространстве относительно других объектов;
- определение пространственного положения предметов относительно друг друга;
- определение местонахождения объектов [3].

Система упражнений, которая способствовала развитию обобщенных и дифференцированных пространственных представлений у детей дошкольного возраста была разработана М. В. Вовчик-Блакиной.

Н. Я. Семаго в своих трудах выделила четыре уровня овладения ребенком пространственных представлений. Были выделены подуровни, на основе которых были разработаны диагностические методики для определения уровня развития пространственных представлений у детей [4].

Вопрос ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста подробно рассматривался учеными и педагогами на протяжении многих лет. Было установлено, что процесс формирования пространственных представлений у ребенка проходит поэтапно. Дошкольник воспринимает пространство вначале относительно себя, затем в более старшем возрасте, выделяет различные стороны предмета, усваивает систему отсчета (чувственную, словесную), расположение предмета от себя, в пространстве, относительно друг друга и нахождение объекта в пространстве. Все эти стадии соответствуют определенному возрасту ребенка. В возрасте пяти-шести лет ребенок овладевает не только чувственной, но и словесной системой отсчета пространственных направлений. В этом возрасте малыш уже должен ориентироваться в двухмерном пространстве, в окру-

жающем пространстве, собственном теле, уметь пользоваться предложениями и наречиями как пространственной характеристикой.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного экспериментов.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения этой цели нами были подобраны две диагностические методики «Диагностика пространственных представлений ребенка» (состоит из двух блоков: «диагностика пространственных представлений о собственном теле»; «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела»; «Диагностика уровня развития пространственной лексики») (М. М. Семаго) и методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин).

Выбор методики «Диагностика пространственных представлений» (М. М. Семаго) обусловлен тем, что она предоставляет возможность определить уровень развития пространственных представлений по трем направлениям: ориентировка на собственном теле, ориентировка между внешними объектом и телом, использование пространственной лексики. Другая методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин) позволяет нам увидеть уровень сформированности ориентировки ребенка в двухмерном пространстве. В совокупности данные методики помогают наиболее полно изучить исходный уровень ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста.

При сопоставлении полученных данных из двух методик (Методика № 1 «Диагностика пространственных представлений» (М. М. Семаго); Методика № 2 «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), нами было выявлено:

– 40% имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений. Дети этой категории плохо ориентируются на собственном теле, не могут различать части лица по горизонтальной и вертикальной оси, не могут сравнить и показать указанные части рук, не могут определить и называть местоположение предметов и картинок относительно друг друга, плохо ориентируются в двухмерном пространстве;

– 27% детей имеют средний уровень. Ребята справились со всеми заданиями, используя помощь педагога;

– 33% детей – высокий уровень. Дети этой категории хорошо ориентируются на собственном теле, различают части лица по горизонтальной и вертикальной оси, сравнивают и показывают указанные части рук, определяют и называют местоположение предметов и картинок относительно друг друга, ориентируются в двухмерном пространстве и отвечают на вопросы педагога полным, развернутым ответом.

Формирующий эксперимент строился на основе теоретических положений и результатов констатирующего этапа исследования. На этапе формирующего эксперимента принимали участие все дети, но особое внимание уделялось детям с низким и средним уровнем знаний по данной теме.

Целью формирующего эксперимента была разработка дидактических игр и упражнений по формированию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа.

Первый этап, направлен на развитие ориентировки «на собственном теле» у детей старшего дошкольного возраста. Он состоит из 3 занятий, включающих в себя упражнения и дидактические игры с единым сказочным сюжетом, ориентированных на освоение ребенком пространственной лексики. Нами были проведены игры и упражнения («Заколдованное отражение»; «Веселые танцы», «Зачарованный мальчик»). Особое внимание уделялось ориентировке ребенка на лице и частях тела. Так во втором занятии была задействована шарнирная кукла, с помощью которой проходило обучение и закрепление ориентировки на собственном теле. Много внимания уделялось развитию пространственной лексики ребенка.

Второй этап направлен на развитие ориентировки между объектами и телом и состоит из 4 занятий («Волшебная полянка»; «Мудрый ёж»; «Заколдованные вещи»; «Прятки»). Все занятия связаны между собой единым сказочным сюжетом, что способствовало интересу и увлеченности детей при выполнении заданий.

Третий этап направлен на развитие ориентировки в двухмерном пространстве, состоит из 4 занятий («Карта сокровищ», «Морские приключения»; «Таинственный замок»; «Дорога домой»). Задания на развитие ориентировки в двухмерном пространстве оказались самыми сложными для детей. Занятия этого этапа включали в себя как графические задания под диктовку, так и работу с картинками и аппликациями. Особый упор делался на развитие пространственной лексики.

Последний этап нашей опытно-экспериментальной работы – контрольный. Цель контрольно-оценочного этапа: определить эффективность предложенной методики по формированию ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста. Для осуществления поставленной нами цели мы используем те же методики, что и на констатирующем этапе «Диагностика пространственных представлений» (М. М. Семаго); «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин).

В ходе повторного проведения методик нами были получены следующие результаты:

– 10% имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений. Дети этой категории плохо ориентируются на собственном теле, не могут различать части лица по горизонтальной и вертикальной оси, не могут сравнить и показать указанные части рук, не могут определить и называть местоположение предметов и картинок относительно друг друга, плохо ориентируются в двухмерном пространстве;

– 30% детей имеют средний уровень. Ребята справились со всеми заданиями, ориентировались на собственном теле, различали части лица, определяли местоположение картинок, но пользовались помощью педагога;

– 60% детей – высокий уровень. Дети этой категории хорошо ориентируются на собственном теле, различают части лица по горизонтальной и вертикальной оси, сравнивают и показывают указанные части рук, определяют и называют местоположение предметов и картинок относительно друг друга, ориентируются в двухмерном пространстве и отвечают на вопросы педагога полным, развернутым ответом.

Сравнительный анализ полученных данных на констатирующем и контрольном этапе, позволил нам проследить динамику уровня развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста и сделать вывод об эффективности разработанных нами дидактических игр и упражнений.

Библиографический список

1. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Дошкольная педагогика. – 1998. – № 2. – С. 24-31.
2. Мусейибова, Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова. – М. : «Просвещение», 1965. – 326 с.
3. Мусейибова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственных ориентаций у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова, А. П. Шуркова, Г. Л. Гулина // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 12-17.
4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста : практ. пособие / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с. – ISBN 978-5-8112-1243-9

Жанр басни и особенности методики работы с ним при подготовке дошкольников к творческому конкурсу «Художественное слово»

В русской литературе основы национальной басенной традиции заложил А. П. Сумароков (1717-1777). Его поэтическим девизом были слова: «Доколе дряхлостью иль смертью не увяну, Против пороков я писать не перестану...». Вершиной в развитии жанра стали басни И. А. Крылова (1769-1844), вобравшие в себя опыт двух с половиной тысячелетий.

В своей работе с дошкольниками мы выбрали басни И. А. Крылова, которые отвечают всем требованиям жанра. Но именно И. А. Крылов поднял басню на новую ступень развития. Крыловской басне присущи специфические особенности: лаконичный народный язык повествования, особый басенный стих, образ «лукавого рассказчика», сатирическая направленность обличают стилевую сторону басенного творчества И. А. Крылова. Такая особенность позволяет дошкольникам успешно освоить этот непростой жанр. Ребята на короткий период становятся актерами. Это позволяет им в полной мере проявить свои творческие способности, снять страх перед публичными выступлениями. А это очень важно для социализации ребят. В данном случае задействуются такие развивающие технологии, как личностно-ориентированные, коммуникативные, игровые [7].

Обучение чтению басен – вопрос в методике далеко не новый, им занимались К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, В. П. Шереметьевский, Н. Н. Щепетова, М. А. Рыбникова, Л. И. Тимофеев, В. В. Голубков, Н. Я. Мещерякова, Т. Ф. Курдюмова, Л. В. Тодоров и др. [5].

Методика работы над басней обусловлена ее спецификой, связана с раскрытием морали и аллегии.

В методике (Е. А. Адамович, Н. П. Кононыкин, Н. А. Щербакова, Н. А. Щепетова, В. И. Яковлева и др.) традиционным стал подход, согласно которому работа над текстом басни начинается с раскрытия ее конкретного содержания. Затем следует выяснение иносказательного смысла (кто подразумевается под действующими лицами басни) и, наконец, рассматривается мораль [4].

Н. П. Кононыкин и Н. А. Щербакова рекомендуют не читать мораль басни, пока ребёнок не понял содержания конкретной части басни, пока не уяснил особенностей действующих лиц, не сделал переноса «характерных черт животных, изображенных в баснях, в реальную людскую среду».

Аналогичный подход к работе над басней высказан в 70-е годы в пособиях для учителей К. Т. Голенкиной, В. Г. Горецким, М. И. Омороковой и другими методистами [6].

Иной путь работы над басней описан Л. В. Занковым. По мнению Л. В. Занкова, более целесообразно сразу же после чтения басни без какой-либо предварительной беседы предлагать детям вопрос: «Какова основная мысль басни?» Не прибегая к анализу текста басни, дети высказываются относительно ее главной мысли, после чего им ставится второй вопрос: «Какова мораль басни?» Л. В. Занков считает, что уже после того, как уяснена мораль, дети сами читают басню. Затем происходит краткий разбор речевых оборотов.

И то и другое становится осмысленным именно после того, как ребенком понята мораль басни. Теперь дети действительно могут самостоятельно разобраться в отдельных частях басни [2].

На сегодняшний день методика работы над басней считается достаточно разработанной, предложены несколько вариантов анализа, разнообразны приемы и виды работы, но, чтобы басня оказала своё полноценное влияние на развитие ребенка, педагогу важно стремиться обеспечить правильное понимание басен.

В случае с дошкольниками, методику приходится адаптировать в соответствии с возрастными особенностями ребят. Очень важно первое прочтение басни педагогом. От того, как услышит ребенок басню, как увидит образы, все это влияет на дальнейшую работу над материалом. Поэтому успех работы над басней, как показал опыт, определяется рядом условий. Во-первых, важно в процессе анализа басни помочь ребенку живо представить развитие действия, ярко воспринять образы. Во-вторых, очень многое для понимания обучающимися идеи басни дает выяснение их отношения к персонажам.

Одной из особенностей для заучивания дошкольником басен И. А. Крылова является то, что все персонажи произведений, или, точнее, герои, знакомы ему по сказкам. Через условные образы показывается определенное социальное явление. В конце басни (иногда в начале) автор помещает небольшое изречение, в котором заключена главная мысль, то есть мораль, обращенная к читателю, то же самое, дошкольник встречает и в сказках.

Обязательно обращаю внимание ребенка на особенности басни: характер героев, читатель может оказаться в незнакомой ситуации и прожить ее вместе с героями, нравственный урок, мораль, вместо людей в басне действуют предметы и животные.

Для участия дошкольников в конкурсах стараемся выбирать наиболее доступные для детского восприятия басни И. А. Крылова. Во время подготовки к конкурсу, стараемся вызвать интерес у ребенка к персонажам басни, как бы

нарисовать картинку. Следовательно, содержание басен и работа с ними не требуют понимания аллегорического смысла. Вполне достаточно, чтобы ребенок понял конкретные события, которые описываются в произведении, и главную его мысль, то есть сделал вывод, вытекающий из этих событий и поступков персонажей. Когда выбираем басню для конкурса, прежде всего, примеряем её на конкретного ребенка. На его умение четко и громко говорить, умение играть роль, включаться в образ, видеть образы героев, желание доставить радость окружающим и быть успешным, то есть ребенок должен почувствовать себя внутри произведения. Мы смотрим и слушаем выступления актеров, детей-чтецов. В процессе подготовки к конкурсу много внимания уделяем слушанию басни в исполнении мастеров художественного слова. Обращаем внимание детей на то, какие жесты, какая мимика при этом используется. Обязательно работаем со словами, их значениями. Здесь можно предложить ребятам понаблюдать за языком басни и определить, каким настроением она проникнута, какие слова и с какой целью подбирает автор для описания персонажей: эпитеты, сравнения, значительное употребление глаголов, определяющих мгновенно происходящее действие. Немаловажное значение для успешного выступления ребенка имеет оформление выступления: декорации, сценический костюм – образ.

На примере басен, обучающиеся учатся правильно использовать грамматические формы слов, запоминают пословицы и поговорки, расширяют словарный запас, учатся умению подбирать соответствующие интонации для чтения, передавать внутреннее состояние персонажа в данной ситуации, оттенками голоса показать те чувства, которые он испытывает. Можно отметить, что те ребята, которые получили опыт работы в данном жанре, отличаются умением выразить и отстоять свою точку зрения, выразить свое мнение по возникающим вопросам, они эмоционально раскрыты.

Библиографический список

1. Виноградов, В. В. Язык и стиль басен Крылова. Языковая природа афоризма / В. В. Виноградов. – Могилев, 2001.
2. Воропаева, В. С. Особенности изучения басен в 1-3 классе / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова // Начальная школа. – 1980. – № 6.
3. Жуковский, В. А. О басне и баснях Крылова / В. А. Жуковский. – М., 2000.
4. Ильенко, С. В. Особенности изучения басни детьми младшего школьного возраста / С. В. Ильенко // Начальная школа. – 2013. – № 1(175).
5. Потеня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потеня. – М., 1989.
6. Светловская, Н. Н. Басни И. А. Крылова / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2007. – № 3.
7. Степанов, Н. Л. Мастерство Крылова-баснописца / Н. Л. Степанов. – М., 1996.

А. А. Тамаева

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Нарушение письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Нарушение звукопроизношения на сегодняшний день является одним из самых распространенных дефектов школьников младшего возраста. Среди этой группы детей наиболее частым нарушением речи является псевдобульбарная дизартрия.

К данной группе принято относить детей с нарушением формирования произносительной стороны родного языка вследствие нарушения иннервации речевого аппарата. Изучением этой проблемы занимались такие авторы, как Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. В. Волосовец, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева и другие.

В основе правильного письма лежит анализ звукослоговой структуры слов, который формируется достаточно длительное время, поэтому недостаточное внимание к устранению нарушений звукопроизношения и звукоразличения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям в дальнейшей коррекционной работе. Развитие речи, включающее в себя умение четко произносить и различать звуки, владеть артикуляционным аппаратом, правильно строить предложение, высказывание – одна из основных задач, стоящих перед школьным учреждением. Правильная речь влияет на уровень грамотности письменной речи ребенка, а также на чтение. По данным, полученным в ходе изучения работ Б. М. Гриншпуна, Н. С. Жуковой, В. К. Воробьевой и других, было выявлено, что преодоление письменных нарушений достигается путем целенаправленной логопедической работы, включающей в себя работу над моторной сферой в целом, коррекцию звукопроизношения, развитие фонематических процессов.

Р. И. Лалаева отмечает, что письмо взрослого человека отличается от письма ребенка, так как в первом случае процесс протекает автоматически, в отличие от действий детей, которые только начинают овладевать данным навыком. К примеру, письмо у взрослого выполняется осознанно, оно направлено на передачу смысла или фиксацию какой-либо информации. Операцию письма у человека, овладевшего ей в полной мере, можно охарактеризовать связностью, логичностью, целостностью. Данный процесс является синтетическим. Графический образ слова воспринимается, а затем воспроизводится в письменной речи не отдельными элементами, то есть графемами (буквам), а как единое целое. Каждое слово записывается единым моторным актом. Процесс письма проис-

ходит на уровне автоматизма и контролируется на двух уровнях: кинестетическом и зрительном. Этот процесс имеет многоуровневую структуру, включающую большое количество операций. У взрослого человека они достаточно отработаны и имеют свернутый характер. При овладении операцией письма все этапы реализуются в развернутом виде [2].

При псевдобульбарной дизартрии дисграфия будет иметь форму артикуляционно-фонематической. Это объясняется тем, что у детей нарушена артикуляционная моторика, на фоне которой страдают фонематические процессы. Нарушения письма напрямую связаны с устной речью. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. Сначала ребенок представляет или воспринимает на слух те звуковые комплексы, которые подлежат записи. Затем он соотносит их с соответствующими графемами. Так как ребенок неверно воспринимает и воспроизводит фонему, это нарушение отразится на письме. Данную проблему исследовали такие авторы, как А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, А. Н. Корнев, А. А. Леонтьев и другие.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня и с дизартрией наблюдается недостаточное развитие пассивного и активного словаря ребенка, последствия чего отразятся на письме. Не зная значение слова, его верное написание, ребенок будет допускать ошибки как орфографического, так и лексико-грамматического характера [3].

Стоит отметить, что при данной речевой патологии первично нарушается иннервация речевого аппарата. Возможно изменение тонуса артикуляционных мышц, ограничение объема движений, координаторные расстройства, синкинезии. Для таких детей характерны гиперкинезы языка, губ, расстройства голосообразования. Перечисленные нарушения приводят к неправильному звукопроизношению. В результате – речь недостаточно четкая, смазанная, наблюдаются пропуски звуков, слов. Вследствие этого, фонематический слух требует коррекции. В дальнейшем нарушение лексико-грамматической стороны речи будет способствовать затруднению в освоении школьной программы, а значит, приведет к низкой успеваемости.

Подводя итог, можно отметить, что у данной категории лиц наблюдается общая соматическая ослабленность, а также некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении некоторых движений, снижения скорости и ловкости их выполнения. Таким образом, у детей с ОНР III уровня на фоне дизартрии нарушены все структурные компоненты речевой деятельности. В структуре дефекта первичным является нарушение фонетической стороны речи вследствие органического поражения черепно-мозговых нервов. Для

этих детей характерны некоторые нарушения в развитии психических процессов, общей и мелкой моторики. Для преодоления всех перечисленных недостатков детям необходимо коррекционное воздействие, осуществляемое дефектологом.

А. Р. Лурия, М. Е. Хватцева, С. М. Блинкова доказали, что при наличии органических речевых расстройств могут возникнуть дисграфические и дислексические нарушения.

Дисграфия – это частичное нарушение письма, которое проявляется в виде систематических повторяющихся ошибок, не связанных с изучением орфографических правил, не поддающихся самостоятельной коррекции [5].

Изучая механизм письма, отмечают, что письмо формируется на основе устной речи (применяется кодирование, шифр знаков устной речи). Недостатки устной речи находят свое отражение на письме в виде специфических ошибок.

А. Н. Корнев выделил причины дисграфии, разделив их на 3 группы [1]:

1. Конституционные предпосылки. Характеризуются индивидуальными особенностями формирования функциональной специализации полушарий мозга. Возможно нарушение письменной речи у родителей ребенка, психические заболевания родственников. В чистом виде встречается редко.

2. Энцефалопатические нарушения. Обусловлены вредными воздействиями на ребенка в периоды пренатального, натального и постнатального развития. Наблюдаются повреждения на ранних стадиях онтогенеза (пренатальный период), что вызывает аномалии развития подкорковых структур.

3. Неблагоприятные социальные и средовые факторы. Их влияние на патогенез нарушений письменной речи может быть весьма значительным. К таким факторам можно отнести:

- не соотнесенное с фактической зрелостью ребенка обучение грамоте;
- несоответствие объема и уровня предъявляемых требований возможностям ребенка;
- не соответствующие индивидуальным особенностям ребенка методы и темпы обучения.

Проанализировав все виды нарушений речевых и неречевых функций, можно предположить, что у большинства детей с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии будет такой вид нарушений письма, как артикуляционно-фонематическая дисграфия.

Артикуляционно-фонематическую дисграфию выделил М. Е. Хватцев. Для данного вида письменных нарушений характерны смешения, пропуски, замены букв, соответствующих фонетически близким звукам (звонкие – глухие, твердые – мягкие, свистящие – шипящие и другие). Вследствие этого, на письме

ме ребенок может неправильно обозначать мягкость согласных, например «лОд» вместо «лЁд», «кон» вместо «конь» [4]. На начальных этапах овладения письменной речью ребенок проговаривает слова. Следовательно, ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опирается на свое дефектное произношение и делает соответствующие ошибки на письме.

Для предупреждения дальнейших ошибок в устной речи и на письме специалисту необходимо провести комплексную работу по коррекции данного вида письменных нарушений.

Библиографический список

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
2. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза [Электронный ресурс] / Р. И. Лалаева // URL : http://pedlib.ru/Books/3/0257/3_0257-10.shtml (дата обращения: 21. 03. 2018).
3. Парамонова, Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Л. Г. Парамонова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М. : Изд-во МСГИ, 2004. – С. 180-187.
4. Селиванова О. Г. Артикуляторно-акустическая дисграфия [Электронный ресурс] // Логопедический портал. URL : <http://logoportal.ru/artikulyatorno-akusticheskaya-disgrafiya/html> (дата обращения: 07.03.2018).
5. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. – М. : Мир книги, 2008. – 248 с.

Е. Г. Тамаева

МДОАУ «Детский сад № 31 комбинированного вида «Звездочка» г. Орск», г. Орск

Реализация персонифицированной программы повышения квалификации педагогических работников МДОАУ «Детский сад № 31 г. Орск»

Современная ситуация в российском образовании требует от руководителей дошкольных учреждений адекватной и своевременной реакции на деятельность в соответствие с Федеральными государственными стандартами дошкольного образования. Реализация стандартов возможна лишь на основе ясного понимания целей, содержания, специфики методов и средств современного образовательного процесса в дошкольной образовательной организации [3].

В условиях стандартизации содержания образования возросла потребность в педагоге, способном модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта [2].

Стандартизация образования требует сегодня от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования, отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль [4].

В связи с этим возникла необходимость смоделировать систему повышения квалификации педагогов, способных к профессиональной деятельности в условиях стандартизации дошкольного образования. Условием, способствующим достижению данной цели, стало создание персонифицированной программы повышения квалификации педагогических работников МДОАУ «Детский сад № 31 г. Орска».

Под персонифицированной программой следует понимать, с одной стороны, систему мероприятий, направленных на реализацию повышения квалификации и переподготовки педагогов дошкольного образовательного учреждения, с другой стороны – стратегический инструмент профессионального образования взрослых, позволяющий активизировать творческую инициативу сотрудников, направить интеллектуальную и духовную энергию человеческих ресурсов на эффективную реализацию миссии образовательного учреждения. Персонифицированный – индивидуальный, соотносящийся с конкретным человеком, с конкретными людьми [5]. Таким образом, персонифицированная программа – это адресная, ориентированная на конкретного педагога программа повышения профессионального уровня, с учётом его индивидуальных потребностей и осознанных дефицитов профессиональных компетентностей.

Задачи были определены следующим образом:

1. Изучить степень представленности проблемы повышения профессиональной компетентности педагогов в теоретической, социально-экономической и периодической литературе.

2. Выявить сущность управления повышением профессиональной компетентности педагогов в дошкольном образовательном учреждении.

3. Определить исходный уровень профессиональной компетентности педагогов.

4. Обосновать концептуальный блок персонифицированной программы повышения квалификации педагогических работников МДОАУ «Детский сад № 31 г. Орска».

5. Разработать план мероприятий, обеспечивающий повышение профессиональной компетентности педагогических работников.

Персонализируемая программа повышения профессиональной компетентности педагогов должна способствовать [1]:

- формированию мотивации педагогов на повышение уровня профессиональной компетентности;
- обогащению, систематизации и интеграции профессиональной системы знаний в соответствии со стандартом дошкольного образования;
- включению педагогов в практическую и рефлексивную деятельность.
- В качестве основных категорий педагогических работников, для которых разрабатывалась персонализируемая программа, рассматривались:
 - молодой специалист;
 - педагог, претендующий на повышение квалификационной категории;
 - педагог – потенциальный участник конкурсов профессионального мастерства;
 - педагог, включенный в резерв управленческих кадров.

Персонализируемая программа содержит как систему внешнего повышения квалификации (в образовательных организациях дополнительного профессионального образования), так и внутрифирменное повышение квалификации через систему методической работы учреждения.

Прогноз ожидаемых результатов:

- усовершенствован кадровый ресурс образовательной организации;
- созданы условия для эффективной реализации образовательной программы в соответствии со стандартом ДО;
- достигнут высокий рейтинг учреждения в городе.

Деятельность по формированию, совершенствованию кадрового ресурса в современных условиях проходила в 3 этапа.

На первом этапе мы изучили степень представленности проблемы в теоретической, социально-экономической и периодической литературе; выявили сущность управления кадровым ресурсом; обосновали концептуальный блок программы; определили исходный уровень кадрового потенциала для работы в условиях реализации ФГОС ДО и выявили, что причинами неготовности педагогов к ожидаемым изменениям являются:

- необеспеченность нормативно-правового ресурса;
- недостаточность мотивационного ресурса;
- слабая научно-методическая поддержка;
- не сформированный информационный ресурс;
- недостаточная оснащённость материально-технической базы.

На втором этапе были выделены группы педагогов с разной степенью профессиональной компетентности; создана система совершенствования кадрового ресурса, обеспечивающая мотивационную, теоретическую и практическую готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях стандартизации дошкольного образования.

На третьем этапе были обобщены результаты внедрения программы и осуществлена её корректировка.

В ходе реализации программы были преобразованы все ресурсы управления:

- 1) проведены маркетинговые мероприятия, SWOT-анализ;
- 2) обновлена нормативно-правовая база: пересмотрено Положение о стимулирующих выплатах сотрудникам, переработаны должностные инструкции для сотрудников ДООУ, внесены коррективы в коллективный договор, правила внутреннего трудового распорядка, трудовые договоры. Разработаны Положения о творческой группе, о смотре предметно-развивающей среды «Лучшая группа ДООУ», «Лучший участок ДООУ», о конкурсе профессионального мастерства «Воспитатель года»;

- 3) заключены договоры социального партнёрства с образовательными организациями дополнительного профессионального образования;

- 4) составлена смета расходов, внесены изменения в план ФХД;

- 5) проведены теоретические и практические семинары, групповые и индивидуальные консультации педагогов по формированию знаний концептуальных основ ФГОС ДО, уточнению содержания дошкольного образования в условиях ФГОС ДО, умению проектировать образовательный процесс, планировать деятельность, модернизировать развивающее пространство в соответствии с ФГОС ДО. Разработан перспективный план-график повышения квалификации сотрудников, в соответствии с которым осуществлялось обучение педагогов на курсах повышения квалификации.

Реализация персонифицированной программы повышения квалификации педагогических работников способствовала получению следующих значимых результатов:

- зафиксировано активное участие педагогов ДООУ в конкурсном движении разного уровня;

- отмечена положительная динамика квалификационного уровня педагогов: вначале реализации программы в коллективе не было педагогов с высшей квалификационной категорией; 20% – с 1 квалификационной категорией, 15% – не аттестованных. Сегодня в коллективе 22% педагогов с высшей категорией, отсутствуют неаттестованные педагоги; 78% имеют первую квалификационную категорию;

- педагоги в своей деятельности широко применяют методы развивающего обучения (проектирование, экспериментирование и моделирование);
- существенно улучшена предметно-развивающая среда;
- безусловным результатом деятельности коллектива являются показатели развития воспитанников учреждения, которые также являются активными участниками в конкурсах разного уровня; об этом свидетельствуют их дипломы, грамоты и благодарственные письма;
- следствием результативности эффективной работы с кадровым ресурсом является то, что учреждение – база для НИР ОГТИ, для прохождения практики студентов;
- учреждение внесено в Национальный реестр ведущих образовательных учреждений; дипломант Всероссийского конкурса «Лучшие сады России», победитель областного конкурса «Детский сад 2014 г.»; победитель конкурсного отбора муниципальных дошкольных образовательных организаций, активно внедряющих современные образовательные программы и педагогические технологии – 2016.

Библиографический список

1. Диль-Илларионова, Т. В. Формирование готовности студентов к развитию словесного творчества детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Т. В. Диль-Илларионова. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 163 с.
2. Марголис, А. А. Готовность педагогов к введению профессионального стандарта : результаты социологического исследования / А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, О. А. Гуркина, Е. М. Новиков // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 22-34.
3. Яхонтова, Е. С. Стратегическое управление персоналом : учебное пособие / Е. С. Яхонтова. – Москва : ИД Дело РАНХиГС, 2013. – 384 с.
4. <http://www.ed.gov.ru/> Сайт Министерства общего и профессионального образования РФ.
5. <https://ru.wiktionary.org/wiki/>

Г. А. Темирханова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Дидактическая игра как средство развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста

Чтобы человек был востребованным и признанным в современном обществе, его надо с детства учить образно мыслить, выражать своими словами мысли, эмоционально включаться в жизненные позиции других и ставить себя

на их место, соглашаться и спорить, фантазировать и представлять. Иными словами, у ребёнка надо формировать коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми в различных сферах деятельности.

Формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач общеобразовательных учреждений, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависят от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

Вопросами о теоретических концепциях коммуникативной деятельности занимались такие ученые, как В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. А. Леонтьев, А. М. Мудрик, Б. Ф. Ломов и др. Ими выявлены сущность коммуникативных умений, предложены способы их формирования [3, 4, 5, 6].

Приобретать коммуникативный опыт человек начинает с самого рождения. Главную роль в этом процессе играет окружающая среда – сначала семья, затем ребята в детском саду или друзья на игровой площадке, позднее школа и одноклассники. И если на самом раннем этапе ребёнок не получил достаточно внимания и общения, то с возрастом у него возникают проблемы в налаживании и поддержании контакта. Поэтому формирование коммуникативных умений должно стать главной целью современной школы.

Изучение формирования коммуникативных умений рассматриваются в трудах А. В. Мудрика, А. А. Бодалева [1; 5]. Отечественная наука содержит целый ряд определений коммуникативных умений. Наиболее известными авторами являются Ю. А. Каляева, А. А. Леонтьев, Р. С. Немов и др. [2; 3].

На наш взгляд, одним из средств формирования коммуникативных умений у младших школьников является игра. Игры 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, игровое действие, правила. В игре ребёнок развивается физически, у него воспитывается сообразительность, находчивость, инициатива.

В педагогике наиболее значимые высказывания об игре принадлежат И. П. Блонскому, П. Ф. Каптереву, А. И. Сикорскому, К. Д. Ушинскому, А. С. Макаренко и другим. Позднее появились труды других исследователей, подтверждающих эффективность дидактической игры: М. Л. Басовой, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, С. А. Шмакова, Д. Б. Эльконина.

В настоящее время в практике начальной школы имеет место разработанный комплекс дидактических игр и упражнений по развитию коммуникативных умений у младших школьников. Однако, несмотря на обширность проведённых

исследований, в психолого-педагогической литературе недостаточно раскрыты педагогические условия формирования коммуникативных умений; не разработаны обоснованные критерии для выявления и оценки их сформированности у младших школьников. В этом и наблюдается противоречие между необходимостью формирования коммуникативных умений и недостаточной методической разработанностью данной проблемы.

Мы предположили, что процесс формирования коммуникативных умений младших школьников будет успешным, если:

- 1) выявить показатели и определить уровень сформированности коммуникативных умений у младших школьников;
- 2) систематически и целенаправленно использовать комплекс дидактических игр на уроках в начальной школе;
- 3) разработать комплекс упражнений по формированию коммуникативных умений, учитывая возрастные психологические особенности учащихся.

Формирование коммуникативных умений является, с одной стороны, самостоятельной целью, а с другой – средством качественного усвоения обучающимися предметных знаний. Эти два вида предполагаемых образовательных результатов должны достигаться на учебных занятиях в процессе освоения содержания учебных предметов. Однако для того, чтобы учебная деятельность выступала в качестве стимула в развитии интеллектуальных и творческих умений ребёнка, её нужно специальным образом организовать, учитывая индивидуальность каждого школьника.

С целью обоснования педагогических условий успешного использования дидактических игр как средства формирования коммуникативных умений у младших школьников мы провели экспериментальную работу, на базе МОАУ «СОШ № 25 г. Орска» (проводилось исследование в 1 «В» классе).

Целью констатирующего этапа было определение начального уровня развития коммуникативных умений у учеников 1 класса.

С этой целью нами было проведено наблюдение за учащимися 1 «В» класса. Понаблюдав за детьми, мы увидели, что среди них есть дети, которые выступают в роли «командира». Это Тишина Екатерина и Ерастова Ангелина. В целом класс дружный, но есть маленькие микрогруппы. Очень популярные мальчики Ишьяров Артур, Янцен Владислав, они со всеми находят общий язык. Также очень коммуникабельные девочки: Юдохина Анна, Голомазова Анна. Амантаев Самир вызвал у нас тревогу, так как в классных делах он не принимает никакого участия, не выполняет поручения. На уроках самостоятельно не умеет работать. Остальные дети ведут себя по-разному, ничем не выделяются.

Второклассники не всегда могут ясно и точно выражать свои мысли, чувства, что является препятствием для их развития. Ребёнок должен уметь быстро ориентироваться в пространстве, быстро создать команду или войти в неё, то есть быть компетентным, прежде всего, в плане общения. Отсутствие элементарных навыков общения приводит к множеству конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Поэтому уже в начальной школе основной задачей учителя становится воспитание разносторонне развитой, образованной и коммуникативной компетентной личности.

Одним из направлений первоначального исследования коммуникативных умений младших классов была самооценка коммуникативного развития. Для этого мы использовали вводный тест «Самооценка коммуникативного развития», составленный Т. А. Фотековой. Учащимся 1 «В» класса были предложены вопросы вводного теста, где они должны были ответить «да» или «нет». Если отвечают «да» на вопросы 9-11 раз, то это значит, что у них высокий уровень развития, 5-8 вопросов – средний уровень развития, 4 и меньше – низкий уровень коммуникативного развития.

Вопросы теста помогают определить, хорошим ли собеседником является ребёнок, умеет ли поддерживать разговор, знает ли правила вежливого общения, испытывает боязнь перед выступлением. Таким образом, тест подводит учеников к пониманию, что надо знать речевую этику и приобрести полезные знания о хороших манерах в общении, которые можно получить на уроках литературного чтения в начальной школе.

По итогам входящей диагностики видно, что 10% (2 ученика) имеют высокий уровень коммуникативных умений. Они могут свободно общаться. 40% (11 учеников) имеют средний уровень коммуникативных умений и считают, что они не слишком общительны, но умеют слушать и знают некоторые правила общения. А 50% (12 учеников) имеют низкий уровень коммуникативных умений. Они не всегда общительны, избегают общения с незнакомыми людьми и испытывают трудности в коллективных выступлениях.

По результатам теста можно сделать вывод, что учеников нужно обучить речевому этикету, хорошим манерам в общении, а также умениям слушать, понимать партнёра и поддерживать беседу. Для этого нужно правильно подобрать дидактические игры и упражнения, которые формируют коммуникативную компетентность у учеников 1 класса. Данная работа реализована на формирующем этапе исследования.

Все уроки в экспериментальном классе мы проводили с использованием разнообразных дидактических игр. Каждую дидактическую игру и игровое упражнение испытуемым предлагалось выполнять в максимально простом ва-

рианте. Постепенное усложнение получаемых знаний в процессе дидактических игр предполагалось за счет увеличения темпа их проведения и увеличения умственной нагрузки. Основной организационной формой, в рамках которой осуществлялась работа по формированию коммуникативных действий, был урок. В дидактических играх участвовал каждый учащийся. Игры были составлены таким образом, чтобы они опирались на жизненный опыт младших школьников. Все учащиеся, и наиболее сильные, и наиболее слабые, активно включались в работу, с интересом выполняя задания. Подобранные игры были разбиты на три группы в зависимости от целевой направленности.

Разработанный комплекс включал в себя три блока дидактических игр, которые были направлены на формирование коммуникативных действий. Каждый блок включал разные виды словесных и наглядных дидактических игр.

В первый блок вошли дидактические игры, развивающие коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника (допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, строить понятные для партнёра высказывания), во второй блок – коммуникативные действия, направленные на кооперацию и сотрудничество (учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов), в третий блок – коммуникативно-речевые действия (строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи, формулировать собственное мнение и позицию, задавать вопросы).

Вся экспериментальная работа имела поэтапный характер. В начале эксперимента на уроках преимущественно применялись игры, способствующие развитию коммуникативно-речевых действий. Затем – игры, способствующие развитию действий, направленных на учёт позиции собеседника, а в заключение – игры, направленные на кооперацию и сотрудничество. При использовании дидактических игр на уроках в основном использовалась парная и групповая работа.

Основным назначением третьего (контрольного) этапа опытно-экспериментальной работы будет выявление эффективности дидактической игры как средства формирования коммуникативных умений у младших школьников. Детям будут предложены те же методики, что и на констатирующем этапе.

Библиографический список

1. Бодалёв, А. А. О коммуникативном ядре личности / А. А. Бодалёв // Психология общения. – М. : Институт практической психологии, 2002. – 256 с.

2. Каляева, Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната : автореф... дис. канд. пед. наук : 19 00 13 / Ю. А. Каляева. – Магнитогорск, 2002, – 21 с.

3. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.

4. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

5. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2013. – 240 с. – ISBN 978-5-7695-8842-6.

6. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш учеб заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

А. М. Фалахутдинова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Приемы формирования орфографической зоркости учащихся начальной школы

Важнейшим компонентом общеобразовательной подготовки учащихся по русскому языку является их орфографическая подготовка. Орфографическая грамотность любого человека – одна из важнейших составных частей его общей языковой культуры, обеспечивающей точность, ясность выражения мысли и взаимопонимание в письменном общении.

Одной из причин невысокого уровня орфографической грамотности школьников является неумение обнаруживать орфограммы. Изучение состояния орфографической зоркости учащихся начальных классов показало, что процент видения орфограмм младшими школьниками низок. Отсутствие орфографической зоркости или слабая её сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит трудные для написания буквы в процессе письма. Главной причиной такой «слепоты» школьников учёные-лингвисты и учителя-методисты считают отсутствие эффективных приемов формирования орфографической зоркости.

Степень разработанности проблемы обучения школьников грамотному письму достаточна высока. Этой проблеме посвящали свои работы лингвисты и методисты М. Р. Львов, Л. К. Назарова, М. М. Разумовская, Т. Г. Рамзаева, С. П. Редозубова, Н. Н. Каноныкин, М. В. Ушаков, Н. С. Рождественский, М. С. Соловейчик, заложившие основы методики обучения школьников орфографии.

Актуальность темы поиска верных, надежных путей формирования орфографической зоркости заключается в том, что от сформированности самых

начальных знаний орфографии во многом зависит дальнейшее успешное обучение детей любой другой школьной дисциплине. Основная задача учителя начальных классов – выработать свою систему работы по формированию и развитию орфографической зоркости и, следовательно, грамотности.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что для младших школьников 3 класса определены конкретные эффективные приёмы работы над формированием у них орфографической зоркости.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, то есть решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Значит, умение обнаруживать орфограммы выступает залогом грамотного письма.

Что же такое орфографическая зоркость учащихся? «Умение учащихся видеть в словах те места, в которых написание не совпадает с произношением, называется орфографической зоркостью», то есть умение различать звуки в сильной и слабой позиции, а следовательно, и правильно писать изучаемые и изученные орфограммы.

Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Значит, эту способность у учащихся нужно воспитывать.

Главным средством воспитания орфографической зоркости является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы – ставить орфографические задачи – рассматривается как первоначальный и специальный период в обучении правописанию.

Для формирования орфографической зоркости в экспериментальном классе нами были отобраны следующие приемы обучения обнаружению орфограммы в словах и предупреждению возможных ошибок.

1) Письмо с проговариванием (хоровое и индивидуальное)

Письмо с проговариванием обеспечивает большой объём написанного, аккуратность, практически полное отсутствие ошибок. Проговаривание – предупреждение ошибок. Если ученик проговорил слово с ошибкой, то класс и учитель не дадут зафиксировать эту ошибку.

2) Комментированное письмо с указанием орфограмм

При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, то есть орфограмму.

3) Зрительный диктант

На доске записывается несколько предложений или текст. Этот текст выразительно читается, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются. Затем текст учитель закрывает, и дети пишут его под диктовку. После написания организуется проверка (самопроверка, взаимопроверка) написанного диктанта.

4) «Секрет письма зелёной пастой»

С помощью этого приёма дети оформляют письменные работы в тетрадях так: как только появляется правило – начинает работать зелёная паста. Чем больше орфограмм изучается, тем чаще зелёный свет «зажигается» в тетрадях учеников.

5) Объяснительный диктант

Учитель диктует текст по предложениям, а учащиеся записывают в тетрадях. После записи один из учеников читает свою запись и объясняет орфограммы, остальные дети исправляют допущенные ошибки. Такое упражнение повышает самостоятельность учащихся и повышает у них фонематический слух.

6) Работа со словарями

Одним из важнейших рычагов повышения грамотности является формирование у учащихся умения пользоваться орфографическим словарём. Орфографическая зоркость, наблюдательность, запоминание формы слова, самоанализ – вот результаты такой работы. Пользоваться словарём нужно во время любой классной работы, диктантов, изложений, сочинений.

7) Специально организованное списывание

Во время обучающего диктанта, творческой работы (изложения, сочинения) учащимся дано право пропускать орфограммы, которые вызывают сомнения. При этом они карандашом делают пометки на полях в виде вопроса на той строке, где допущен пропуск. Учитель в ходе работы помогает разрешить эти вопросы. Такой пропуск способствует становлению орфографической зоркости у ученика, помогает внимательно относиться к слову, учит детей сомневаться, чего обычно не хватает ученикам. А еще Аристотель говорил: «Сомнение – начало поиска истины». Действительно, появилось сомнение – будет найдена истина.

8) Определение на слух орфограммы («Поставь диагноз»)

Чтобы осознанно написать слово в своем тексте, учащимся нужно сначала поставить эту задачу, то есть найти орфограмму. Вот почему умение быстро обнаруживать орфограммы считается важнейшим базовым орфографическим

умением. Поэтому наиглавнейшая задача учителя – научить видеть орфограмму. Этому помогает следующий методический приём: «Поставь диагноз». Во время устной разминки учитель читает слова, а дети должны определить как можно больше орфограмм.

Эти и другие задания были предложены учащимся на формирующем этапе нашей работы. Их цель – сформировать орфографическую зоркость, то есть помочь детям видеть орфограммы слова. Ученики, регулярно выполняющие упражнения с поиском орфограмм в слове, реже допускают орфографические ошибки.

О. В. Цветнова

МАУДО «ЦРТДЮ «Созвездие» г. Орск», г. Орск

Игровая деятельность в развитии детей дошкольного возраста

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра. В процессе игры развиваются духовные и физические силы ребёнка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и т. д. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

Игра для дошкольников – способ познания окружающего. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, растения, животных. Через игру ребёнок входит в мир взрослых, овладевает духовными ценностями, усваивает предшествующий социальный опыт. В игре ребёнок получает первые уроки коллективного мышления.

Чтобы игра достигла поставленной цели, необходимо решение следующих задач: определение роли игры в организации жизнедеятельности детей, развитие интеллектуальных способностей у детей посредством применения игровых технологий, создание условий для психологического и физического здоровья через игровую деятельность, создание условий для эмоционального благополучия через игровую деятельность, активное воздействие на всестороннее развитие детей посредством игровой деятельности.

Условиями эффективности развития игры являются: свободное и добровольное включение детей в игру; понимание смысла и содержания игры, её правил, идей каждой игровой роли; положительное воздействие на все сферы её участников; своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей и в соответствии с их интересами, настроением.

Целевые ориентиры: инициативность и самостоятельность в игре, активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх, способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты, владение разными формами и видами игры, умение подчиняться разным правилам и социальным нормам, различать условную и реальную ситуации [1].

Игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

Игра призвана решать общевоспитательные задачи, среди которых задачи формирования нравственных качеств ребёнка. В дошкольном возрасте игра должна носить самостоятельный характер и всё более развиваться в этом направлении при условии правильного педагогического руководства [5].

Игра даёт хорошие результаты только в сочетании с другими методами: наблюдением, беседой, чтением и др. Интересная игра повышает умственную активность ребёнка и позволяет ему решить более трудную задачу на занятии.

Таким образом, игре принадлежит большая роль в жизни и развитии детей. В игре отражаются и развиваются знания и умения, полученные на занятиях, закрепляются правила поведения, к которым приучают детей в жизни.

Игра сама по себе универсальный стимулятор. Главное в поддержании игрового интереса – чуткость, наблюдательность педагога, проявление творческого подхода в организации игры, умение заинтересовать ребенка игровым сюжетом [2].

В зависимости от использования дидактического материала дидактические игры традиционно подразделяются на три группы: игры с предметами и игрушками, включающие сюжетные дидактические игры, и игры-инсценировки, настольно-печатные игры, устроенные по типу разрезных картинок, складных кубиков, лото, домино, словесные.

Предметные игры – это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой, различными природными материалами (листьями, семенами). К народным дидактическим игрушкам относят: деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др. Основные игровые действия с ними: нанизывание, вкладывание, катание, собирание целого из частей и т. д. Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

Настольно-печатные игры могут быть разделены на несколько видов:

1. Парные картинки. Игровая задача состоит в том, чтобы подобрать картинки по сходству.

2. Лото. Они строятся также по принципу парности: к картинкам на большой карте подбираются тождественные изображения на маленьких карточках. Игры в лото уточняют знания детей, обогащают словарь.

3. Домино. Принцип парности в этой игре реализуется через подбор карточек-картинок при очередном ходе. Тематика домино так же разнообразна, как и лото. В игре развиваются сообразительность, память, умение предвидеть ход партнера и т. д.

4. Разрезные картинки, на которых изображенный предмет или сюжет делится на несколько частей. Игры направлены на развитие внимания, сосредоточенности, на уточнение представлений, соотношение между целым и частью.

5. Игры типа «Лабиринт» развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действия.

В группу словесных игр входит большое количество народных игр типа «Краски», «Молчок», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь [1].

Игра «Я знаю 5 названий» показывает знания детей, полученные ими на занятиях и в обыденной жизни. Эта игра учит детей классифицировать группы предметов: фрукты, овощи, животные, птицы и т. д.

Игра «Кто больше?» используется как закрепление, активизирует словарь на изученную тему.

Большая группа игр состоит из своеобразного соревнования: кто быстрее закроет пустые клетки большой карты маленькими, подберет пару, скажет слово, противоположное тому, которое сказал ведущий, отгадает, что нужно для той или другой профессии.

Игра «Эстафета» используется как закрепление для активизации словаря на изученную тему.

Игровое действие, представляющее своеобразное соревнование «Кто быстрее», чаще всего встречается в настольно-печатных играх с картинками. Дети находят в предметах, нарисованных на картинках, сходство и различие, классифицируют предметы по группам. Игровое действие создает у детей интерес к дидактической задаче. Чем интереснее игровое действие, тем успешнее дети ее решают.

Таким образом, игры занимают большое место в работе с дошкольниками. Они используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей.

Выполняя функцию средства обучения, игра может служить составной частью занятия. Она помогает усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование игры как метода обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала. Особенно эффективны эти игры на занятиях по ознакомлению с окружающим, по обучению родному языку, формированию элементарных математических представлений [4].

Поэтому игра занимает важнейшее место в системе педагогических средств всестороннего воспитания детей.

Библиографический список

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 2007.
2. Дзюба, П. П. Дидактическая копилка воспитателя детского сада / П. П. Дзюба. – М. : Феникс, 2013.
3. Лыкова, И. А. Дидактические игры и занятия / И. А. Лыкова. – М. : Карапуз, 2009.
4. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребёнком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Обруч, 2015.
5. Панова, Е. Н. Дидактические игры-занятия в ДОУ / Е. Н. Панова. – Воронеж : ТЦ «Учитель», 2010.

О. В. Черненко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Использование инновационного материала (лэпбука) в познавательном развитии дошкольников

Проблема развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста – одна из важнейших проблем современной педагогики. Она выступает как первостепенное условие формирования у детей потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний. Задача педагогов, прежде всего, состоит в том, чтобы заинтересовать детей, увлечь их полезным занятием. Необходимо учитывать, что дошкольники не могут учиться по требованию взрослых. Они способны запомнить, понять, усвоить только то, что нужно им самим, в чем они испытывают практическую необходимость, что им интересно. Результатом поиска новой формы организации образовательной деятельности стал «лэпбук».

«Лэпбук» в дословном переводе с английского (lapbook) значит «накопленная книга» (lap – колени, book – книга). «Лэпбук» представляет собой тематическую папку, книжку-раскладушку, в которой собраны материалы на одну определенную тему. На страницах папки расположены различные кармашки, окошки, мини-книжки-раскладушки, гармошки, выдвигаемые элементы, в которых находится дидактический материал [1].

Содержание лэпбука зависит от того, реализацию каких задач предполагает образовательная программа по той или иной лексической теме. Работая над определённой лексической темой, необходимо затронуть все образовательные области, поэтому содержание лэпбука может содержать материал по всем пяти направлениям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Наполняемость лэпбука может быть разнообразной, это зависит от возраста детей и задач, поставленных программой и педагогом.

Например, по теме «Зима» для детей старшего дошкольного возраста наполняемость папки может быть следующим: картинка зимы с признаками зимы по краям, названия месяцев сезона, карман с одеждой по сезону, конверт «Найди отличия», конверт «Положи по порядку и составь рассказ», конверт «Как помочь зимующим птицам», кармашек «Зимующие птицы», кармашек «Перелётные птицы», загадки, книжка-раскладушка о зиме и т. д.

Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный процесс, лэпбук дает возможность педагогу построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активен в выборе содержания своего образования. В том числе хочется отметить, что данная форма работы помогает создать условия для поддержки детской инициативы и творчества в группе. В процессе такого творчества ребенок становится не только создателем своей собственной книги, но и дизайнером, художником-иллюстратором, сочинителем собственных историй, загадок, стихотворений. Такая увлекательная форма работы создает условия для развития личности, мотивации и способностей ребенка.

Таким образом, информация, представленная в лэпбуке, выполняет познавательную и развивающую функцию. Необходимо отметить и другие достоинства данного инновационного способа познавательного развития детей дошкольного возраста:

– лэпбук помогает ребенку по своему желанию организовать информацию по изучаемой теме, а также лучше понять и запомнить данный материал;

- ребенок учится самостоятельно собирать и организовывать информацию;
- лэпбук хорошо подходит для занятий в группах, где одновременно обучаются дети разных возрастов. Можно выбрать задания под силу каждому (для малышей – кармашки с карточками или фигурками животных, например, а старшим детям – задания, подразумевающие умение писать, и т. д.);
- создание лэпбука развивает творческие способности детей, их воображение;
- создание лэпбука является одним из видов совместной деятельности взрослого и детей, а может быть еще и формой представления итогов проекта или тематической недели.

Лэпбук также отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде: информативен (в одной папке можно разместить достаточно много информации по определенной теме, а не подбирать различный дидактический материал), полифункционален: способствует развитию творчества, воображения, есть возможность использовать его как с подгруппой детей, так и индивидуально; обладает дидактическими свойствами, является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства; вариативен: существует несколько вариантов использования каждой его части; его структура и содержание доступны детям дошкольного возраста, обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников [2].

Эта технология выполняет ещё одно из важных условий реализации образовательной программы в ДОУ в соответствии с ФГОС, то есть может являться формой сотрудничества педагогов с семьей. На современном этапе в работе с родителями появилось понятие «вовлечение родителей» в деятельность дошкольного учреждения, то есть активное участие родителей в работе ДОУ, которое оказывает влияние на его функционирование и развитие. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркнуто, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество организации с семьей [4]. Традиционные формы работы, в которых главное место отводилось сообщениям, докладам, утратили свое значение из-за малой их эффективности, из-за недостаточной обратной связи. Все шире используются новые, активные формы работы с родителями, позволяющие вовлечь родителей в процесс обучения, развития и познания собственного ребенка.

Одной из таких форм работы с родителями может быть лэпбук. Создание такой интерактивной книги позволяет сделать родителей активными участниками педагогического процесса, предоставив им возможность собирать материал для книги, предлагать идеи создания разных книг, изготавливать части кни-

ги, а также объединить родителей и детей в ходе совместного его изготовления в процессе реализации определенного проекта [3]. Такие семейные проекты развивают более доверительные отношения при работе с семьей, повышают родительскую (профессиональную) компетентность и дают возможность не только узнать интересы и потенциал дошкольника, но и развить их. Ведь семья вместе с детским садом создает важнейший комплекс факторов воспитывающей среды, который определяет успешность всего учебно-воспитательного процесса. И родители являются неотъемлемым звеном в образовательном пространстве детского сада.

Таким образом, лэпбук – это универсальное пособие, которое может быть использовано при реализации любой из образовательных областей, обеспечивая их интеграцию, а также может быть итогом проектной, совместной и самостоятельной деятельности детей, тематической недели, предусмотренной образовательной программой дошкольного учреждения.

На наш взгляд, лэпбук – это эффективная технология дошкольного образования, так как в своей работе эту технологию могут использовать не только воспитатели, но и узкие специалисты: логопеды, дефектологи, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре. Логопеды могут создавать лэпбук на определенный звук, включив всевозможные задания на автоматизацию этого звука: в словах, предложениях и текстах разной степени сложности; задания на формирование звуко-слогового анализа и синтеза, грамматические упражнения, задания, направленные на запоминание графического образа буквы, пальчиковую гимнастику. Есть возможность объединить игры и упражнения, направленные на совершенствование грамматического строя речи, расширение словаря и формирование связной речи, по какой-либо лексической теме. Инструкторы по физической культуре могут расположить информацию о каком-либо виде спорта, спортсменах, олимпийских играх и чемпионах, изображения с упражнениями, которые необходимо выполнить. Именно поэтому тематическая папка может стать незаменимым помощником в работе всех специалистов детского сада.

Результаты наших наблюдений при активном использовании технологии лэпбуков показывают, что дети стали активнее взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявляют интерес к участию в совместной деятельности. Повысилась познавательная активность, любознательность, самостоятельность и инициативность в решении поставленных задач. Изучаемый материал успешно используется детьми в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Елисеева, И. А. Лэпбук – инновационная технология в развитии ребенка дошкольного возраста / И. А. Елисеева // Дошкольная академия. – 2017. – № 72. – С. 12-15.
2. Нурисламова, А. Д. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования / А. Д. Нурисламова, Н. С. Давыдова, Ю. С. Тазова. // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Международной научной конференции (г. Самара, март 2016 г.). – Самара : ООО «Издательство АСГАРД». – 2016, – С. 89-91. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9915/>
3. Сидунова, М. Д. // <https://infourok.ru/iz-opita-raboti-igrovaya-innovacionnaya-tehnologiya-lepbuk-1170933.html>
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013.

А. Г. Шафета

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Работа над характеристикой литературного персонажа при изучении драматического произведения в начальной школе

Одной из актуальных задач при изучения драматического произведения на уроках литературного чтения в начальной школе является работа над речевой характеристикой литературного персонажа.

Для осмысленного понимания драматического произведения важна речевая характеристика литературного героя в тексте, она помогает донести читателю ключевую мысль произведения.

Язык литературного героя может помочь читателю не только понять его духовный мир, полюбить или возненавидеть его, но и оказаться в центре описываемых событий, воспринимать происходящее с позиций его участников, что поможет понять смысл драматического произведения.

ФГОС требует от учащихся по окончании начальной школы владения элементами литературоведческого анализа, что включает в себя: работу над образом литературного героя, умение видеть и понимать, из каких составляющих складывается образ персонажа, представлять картины нарисованные автором, эмоционально переживать прочитанное.

Знакомство младших школьников на уроках литературного чтения со спецификой драмы как особого рода литературы включает в себя необходимость работы над речевой характеристикой литературного персонажа в произведении, что поможет понять своеобразие и оригинальность каждого из изуча-

емых драматических произведений, что содействует более осмысленному его восприятию.

Драма – один из сложнейших видов литературных жанров. Сложность воспроизведения пьесы – в недостаточном развитии как воссоздающего, так и творческого мышления. При изучении драматических произведений уделяет большое значение развитию воображения.

Исследуемая нами проблема поднималась в трудах М. М. Щербатова, Н. И. Новикова, в которых было положено начало привлечения драмы на урок литературы, а именно не с конкретных методов и приёмов, а с рекомендаций к чтению и признания значимости изучения драмы в юношеском возрасте. Такие исследователи, как О. Ю. Богаданова [1], Л. Я. Гинзбург [2], В. Г. Маранцман [3], внесли большой вклад в исследование задач школьного преподавания драматургии. Они успешно изучили всевозможные аспекты методики изучения драмы: разработали пути и способы анализа драматического текста, определили особенности восприятия пьесы, выработали круг теоретико-литературных понятий для изучения драмы на школьном уроке. А также методистами был предложен комплекс способов изучения драмы. Нами была сделана попытка определить уровень владения речевой характеристикой литературного персонажа при изучении драматического на начальном этапе у детей младшего школьного возраста.

Для экспериментальной работы нами самостоятельно был разработан ряд заданий связанных с выявлением уровня владения характеристикой персонажа в произведении.

Ученикам было предложено произведение А. П. Чехова «Мальчики», после чего был дан перечень вопросов и заданий к произведению. Результат проведения методики.

Таблица 1

Вопросы к произведению А. П. Чехова «Мальчики»

ФИО	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание
	«Заполните таблицу: выпишите из первой части рассказа слова и предложения, которые характеризуют Володю и Чечевичына»	«Заполни таблицу по тексту: Володя внешность – ... характер – ... поведение – ... Чечевичын внешность – ... характер – ... поведение – ...»	«Кто из мальчиков больше нравится автору, почему? Как ты это понял, приведи пример из текста.»	«Какую мораль несет данное произведение?»	«Какой подтекст автора пытался донести до читателя?»

Анализ диагностики показывает, что из 18 учеников с первым заданием справились 10, со вторым заданием – 7 человек, с третьим заданием – 7 человек, с четвертым заданием – 15 человек, с пятым заданием – 7 человек.

По результатам методики мы пришли к выводу, что уровень владения характеристикой персонажа в произведении у учащихся 4 класса низкий. Исходя из этого нами был разработан и реализован комплекс мероприятий, способствующий повышению степени владения речевой характеристикой литературного персонажа при изучении драматического произведения в начальной школе, эффективность которого мы проверили экспериментальным путем. Нами был реализован комплекс уроков, направленный на повышение интереса детей к драматическому произведению, а также повышение их уровня владения речевой характеристикой героя.

После комплекса проведенных уроков мы провели контрольный срез, ребятам была предложена драматическая сказка С. Я. Маршака «12 месяцев». Мы предложили учащимся выполнить задания после прочтения текста, ученикам предлагалось заполнить таблицу.

Таблица 2

Вопросы к произведению С. Я. Маршака «12 месяцев»

Характеристика	Мачеха	Отец	Дочь мачехи	Падчерица
Внешние черты				
Черты характера				
Поведение, поступки				
Речь				
Авторское отношение				

Анализ диагностики показывает, что уровень владения характеристикой персонажа в произведении значительно повысился.

Исходя из вышесказанного следует вывод, что ФГОС от учеников по окончании начальной школы требует владение элементами литературоведческого характера, что включает в себя достаточно высокий уровень владения речевой характеристикой персонажа в драматическом произведении. Драма для ученика начальных классов является сложным жанром. Поэтому учителю начальных классов следует уделять особое внимание на уроках литературного чтения драматическому произведению, а в частности речевой характеристике литературного героя.

Библиографический список

1. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. Ч. 1 / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. – М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с. – ISBN 5-09-006867-4.

2. Гинзбург, Л. Я. О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Советский писатель, 1979. – 223 с. – ISBN 5-07-372130-1.

3. Маранцман, В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В. Г. Маранцман. – Л. : Просвещение, 1974. – ISBN 4-09-016747-9.

Е. А. Шахова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста

Требования рыночной экономики и информатизация общества впервые смыслом и целью образования назвали развитие личности школьника, а стратегической задачей образовательной политики – стимулирование его активности. Для реализации поставленных целей и задач разработаны рамки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Отличительной особенностью стандартов второго поколения является требование организации внеурочной деятельности учащихся как неотъемлемой части образовательного процесса в школе. Внеурочная деятельность школьников объединяет все виды деятельности, в которых возможно и целесообразно решение задач их развития, воспитания и социализации.

Развитие творческих способностей – важнейшая задача образования, ведь этот процесс пронизывает все этапы формирования личности ребенка.

Проблема развития творческих способностей нашла отражение в исследованиях психологов А. В. Брушлинского, С. А. Рубинштейна, О. К. Тихомирова, педагогов В. М. Дружинина, В. А. Крутецкого, М. Б. Теплова [1; 2; 4; 5; 6; 7].

В последние годы усилилось внимание исследователей к изучению проблемы детского творчества в театрализованной деятельности (М. Б. Зацепина, Э. Г. Чурилова). По мнению исследователей, театрализованная деятельность – это хорошая возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творческой направленности личности. Дети учатся замечать в окружающем мире интересные идеи, воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа [3, 8].

Современные подходы к изучению проблемы детского творчества характеризуются стремлением исследователей к поиску эффективных путей развития творчества в условиях театрализованной деятельности детей, в связи с этим перед школой и учителями встает проблема выбора новых путей всестороннего раскрытия творческого потенциала учащихся.

В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста посредством театрализованной деятельности будет эффективна, если обеспечено активное включение младших школьников в разработку и реализацию творческо-поисковых театрализованных проектов.

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе 3 класса школы № 25 г. Орска Оренбургской области и включает 3 этапа исследования: констатирующий, формирующий, контрольный.

Цель констатирующего этапа исследования: получение представлений об уровне развития творческих способностей школьников.

Для проведения данного этапа были специально подобраны следующие методики. Методика № 1 – анкета – это объединённая исследовательским замыслом система вопросов, направленных на выявление количественных и качественных характеристик предмета исследования. Анкета была составлена самостоятельно с опорой на исследования Р. И. Жуковской [24].

Результаты были следующие: 5 школьников (20%) любят сочинять, 4 (16%) учащихся любят творческие занятия, такие как собирать конструктор, танцевать, петь песни.

Кроме анкетирования на констатирующем проводилось тестирование по методике № 2. Для этого был выбран тест на определение уровня творческих способностей. Он был основан на педагогическом наблюдении. Предлагалось оценить возможности каждого учащегося по следующим баллам: 1 – никогда; 2 – редко; 3 – иногда; 4 – часто; 5 – постоянно. Оценивались следующие способности школьников:

1. Выдвигать и выразить большое количество различных идей (беглость).
2. Предлагать различные виды, типы, категории идей (гибкость).
3. Предлагать дополнительные идеи, детали, версии и решения (находчивость).
4. Проявлять воображение, чувство юмора (нестандартность).
5. Демонстрировать неожиданное, оригинальное, но полезное для решения проблемы (оригинальность).
6. Воздержаться от принятия первой, пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбрать лучшую (независимость).
7. Проявлять уверенность в своём решении, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию (уверенный стиль поведения, независимость).

Баллы по уровням были распределены следующим образом:

35-28 баллов – высокий уровень творческих способностей;

27-17 – средний уровень творческих способностей;

16-0 – низкий уровень творческих способностей.

Проанализировав результаты, нами были сделаны следующие выводы: высокий уровень творческих способностей показал 1 школьник (4%), средний уровень творческих способностей показали 12 школьников (48%), низкий уровень творческих способностей показали 12 школьников (48%).

Для определения общего уровня развития творческих способностей детей были определены следующие критерии: беглость, гибкость, находчивость, нестандартность, оригинальность, независимость, уверенный стиль поведения.

В соответствии с данными критериями выделили три уровня.

Высокий уровень: учащиеся проявляют инициативность и самостоятельность принимаемых решений, у них выработана привычка к свободному самовыражению. У ребенка проявляется наблюдательность, сообразительность, воображение, высокая скорость мышления.

Средний уровень: характерен для тех учащихся, которые достаточно осознанно воспринимают задания, работают преимущественно самостоятельно, но предлагают недостаточно оригинальные пути решения. Ребенок пытлив и любознателен, выдвигает идеи, но особого творчества и интереса к предложенной деятельности не проявляет.

Низкий уровень: учащиеся, находящиеся на этом уровне, овладевают умениями усваивать знания, определенной деятельностью. Они пассивны. С трудом включаются в творческую работу, ожидают причинного давления со стороны учителя.

Цель формирующего этапа исследования: развитие творческих способностей детей с помощью комплекса творческо-поисковых театрализованных проектов.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами планируется работа кружка театра кукол. Эта работа – одна из форм внеклассной работы с детьми в области художественного воспитания. В работе кружка мы будем реализовывать комплекс творческо-поисковых театрализованных проектов.

При этом мы определили цели работы кружка:

– ознакомить с возникновением кукольного искусства, искусством вождения кукол;

– вырабатывать умение оценивать прекрасное в искусстве, в образцах детской литературы;

- развивать внимание, память, мышление, воображение, восприятие, четкость, выразительность речи;
- содействовать сплочению детского коллектива;
- воспитывать положительное отношение к совместным действиям.

При распределении занятий необходимо учесть уровень подготовки и возраст обучающихся.

Школьников мы разделим на группы, одна группа будет мастерить оформление – ширму и декорации, другая – разучивать роли, третья – играть спектакль.

Исходным моментом в работе над спектаклем является выбор пьесы, которая определяет направление и содержание работы кружка. Выбор пьесы должен определяться, прежде всего, ее содержанием, идейной и художественной ценностью. Она обязательно должна быть понятной и интересной для исполнителей.

Основным назначением *третьего (контрольного) этапа* опытно-экспериментальной работы будет выявление эффективности вовлечения школьников в театральную деятельность с помощью комплекса театральных проектов. Детям будут предложены те же методики, что и на констатирующем этапе.

Библиографический список

1. Брушлинский, А. В. Воображение и творчество / А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1969. – 235 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2009. – 405 с. – SBN 7-58521-850-9.
3. Зацепина, М. Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности / М. Б. Зацепина. – М. : Владос, 2010. – 237 с. – ISBN 978-5-17-028751-8.
4. Крутецкий, В. А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
5. Психология способностей : современное состояние и перспективы исследований : материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, ИП РАН, 25-26 сентября 2015 г. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 243 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Академия, 2004. – 390 с. – ISBN 5-44521-876-4.
7. Теплов, М. Б. Избранные труды : в 2 т. Т. 1. / М. Б. Теплов. – М. : Просвещение, 2008. – 278 с. – ISBN 5-5752-8456-8.
8. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников / Э. Г. Чурилова. – М. : Владос, 2001. – 301 с. – ISBN 5-271-07811-6.

Т. А. Шепилова

МАОУ «Начальная общеобразовательная школа Кувандыкского городского округа Оренбургской области», г. Кувандык

Использование опорных сигналов на уроках окружающего мира

Одно из самых важных современных умений ученика – это умение кодировать большой объём информации, выстраивать логические цепочки для рассуждения, а значит, осваивать новые способы деятельности, чего так не хватает в современном, изобилующем большим объёмом информации образовании.

В стандартах второго поколения большое внимание уделяется *работе учащихся с информацией* как одному из важнейших компонентов умения учиться [1].

Работая с детьми младшего школьного возраста на уроках окружающего мира, всегда находишься в поиске таких методов и приёмов работы, которые бы совершенствовали мыслительные способности учащихся и позволили бы мыслить более продуктивно. Как помочь детям? Как облегчить восприятие теоретического материала и способствовать быстрому его запоминанию, осмысленному и более прочному? Как заставить их мыслить, рассуждать, сопоставлять и, более того, самостоятельно делать определённые выводы?

Использование на уроке опорных сигналов помогает решить многие проблемы при работе с информацией. Ученик должен научиться создавать и преобразовывать модели в виде таблицы, схемы. Роль учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся активизировать их деятельность, сформировать умение использовать теоретические сведения в практике.

Опорные сигналы – это оформленные в виде таблиц, карточек, чертежа, рисунка выводы, которые рождаются в момент объяснения. Данное средство обучения впервые было предложено В. Ф. Шаталовым [2].

В начальной школе чаще всего используются опорные схемы. Их применяют по разным темам программы. В одном случае они помогают своевременно предупредить ошибку, а в другом – проработать допущенную тут же на уроке, в третьем – провести профилактическое обобщённое повторение во фронтальных и индивидуальных заданиях.

Опорные схемы – это выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения и оформляются в тетрадях в виде таблиц, карточек, чертежей и рисунков. Компактные опорные схемы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, к поиску.

Для начальной школы из этой технологии можно использовать один из её элементов – систему опорных сигналов в виде ЛОС (листа опорных сигналов).

ЛОС представляет собой схему – рисунок, где с помощью условных знаков, слов, символов, а иногда и отдельных предложений передаётся главное содержание изучаемого материала. Эти знаки служат опорными сигналами при рассказе, помогают стройно и логично изложить материал, не забывая главного.

Использовать ЛОС можно при объяснении нового материала, при закреплении материала, при подготовке домашнего задания, при опросе домашнего задания (рис. 1).

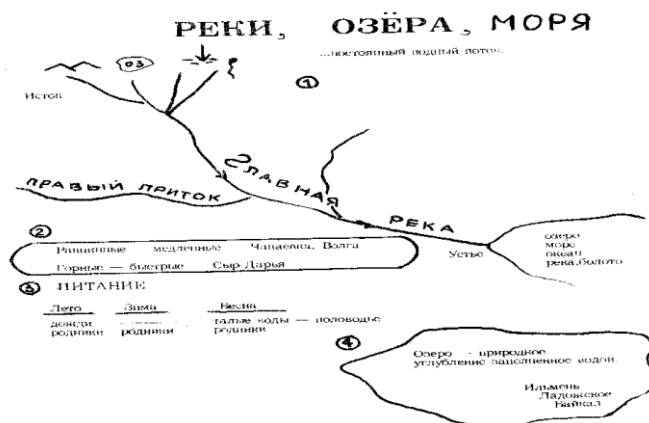


Рис. 1. ЛОС – лист опорных сигналов по теме урока «Реки, озера, моря»

Вместо традиционного закрепления (фронтальной беседы) учитель повторно – сжато (2-3 минуты) – излагает материал по опорной схеме ЛОС, обращая внимание на важнейшие моменты (в схеме они могут быть выделены другим цветом). В это время у детей активно работает зрительная память и идёт запоминание по ассоциации.

После рассказа учителя по ЛОС дети зарисовывают его в тетрадях, что служит также закреплению, где работают зрительная и моторная память.

Дома учащийся, прочитав материал по учебнику, пересказывает его по ЛОС. Кроме того, ученик должен уметь зарисовать ЛОС по памяти, для чего он и проводит соответствующую тренировку дома.

Другим из эффективных приёмов является «Кластер». Суть приёма – представление информации в графическом оформлении.

Данный приём имеет свою специфику и структуру.

В центре записывается ключевое понятие. Рядом записываются понятия, связанные с ключевым. Ключевое понятие соединяется линиями или стрелками со всеми понятиями «второго уровня».

Составление кластера важно для развития мышления и помогает систематизировать материал до знакомства с текстом. Мысли, возникающие при обсуждении темы, располагаются в определённом порядке, эти заголовки нахо-

дятся вокруг основной темы. От каждого заголовка могут идти ответвления, формирующие «гроздь». Учащиеся с удовольствием используют кластеры, добавляя при этом что-то своё: могут изобразить кластер в виде растений, домиков, животных и т. д.

Окружающий мир. 4 класс. «Природные зоны. Лес»



Рис. 2

Эффективным является приём «Концептуальная таблица».

Он помогает учащимся увидеть не только отличительные признаки объектов, но и позволяет быстрее и прочнее запомнить информацию.

Например, по теме «Дикие и домашние животные» (табл. 1).

Таблица 1

Линии сравнения	Дикие животные	Домашние животные
Сами добывают пищу	+	–
Сами устраивают себе жильё	+	–
Выводят потомство и ухаживают за ним	+	– +
Защищаются от врагов	+	–

«Рыбий скелет» или «Фишбоун» – графический способ организации этого учебного материала. Изображается схематический рыбий скелетик, на «верхних костях» формулируются проблемы, на «нижних» – факты, подтверждающие существование этой проблемы. Эта графическая техника представления информации позволяет образно продемонстрировать ход анализа какого-либо явления через выделение проблемы, выяснение её причин и подтверждающих фактов и формулировку вывода по вопросу.

«Рыбий скелет» состоит из 4 блоков информации:

- головы, в которой обозначается вопрос или проблема;
- косточек вверху (или справа), где фиксируются причины и основные понятия того или иного явления, проблемы;

- косточек внизу (слева), подтверждающих наличие тех или иных причин;
- хвоста, содержащего выводы и обобщения по вопросу.

Работа со статьёй учебника. Приём «ФИШБОУН».

Работа в группе.

– Прочитайте статью учебника.

– Ответьте на вопросы и заполните «скелет рыбы».

– Что произошло в результате освоения ледяной зоны человеком? (Экологические проблемы.)

– Какие экологические проблемы постигли эту зону? (Истребление животных, браконьерство, загрязнение воды.)

– Приведите факты.

– Какие меры принимаются для устранения этих проблем? (Красная книга, создание заповедника, запрещение охоты на некоторые виды промысловых рыб.)

По мере поступления информации заполняется «скелет рыбы» (рис. 3).

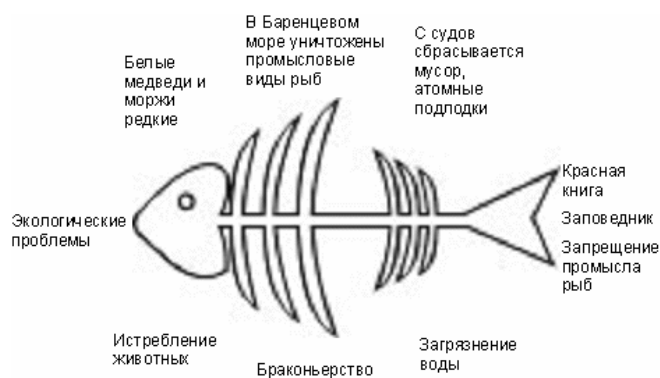


Рис. 3

Использование опорных сигналов на уроках в 3-4 классах поможет детям освоить навыки аналитической работы с текстом учебника, поможет в запоминании учебного материала, развивать логическое мышление, будет помогать в приобретении умения вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, логично излагая свою мысль.

Такие приёмы дают положительные результаты:

- 1) развивают мыслительную деятельность учащихся начальной школы;
- 2) способствуют лучшему запоминанию изучаемого материала;
- 3) активизируют коммуникативную способность младших школьников;
- 4) учат формулировать вопросы, развивая, тем самым, познавательную деятельность учащихся.

Библиографический список

1. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение. – 2010.

2. Загашев, И. О. Критическое мышление : технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Издательство «Альянс «Дельта», 2015. – 284 с.

К. В. Шубина

МДОБУ «Детский сад «Буратино», поселок Светлый Оренбургской области

Роль экологических праздников и акций в воспитании положительного отношения к природе у детей дошкольного возраста

В настоящее время экологическая проблема обоснована тем, что современное дошкольное учреждение чутко реагирует на все процессы, происходящие в обществе. Усугубление экологических проблем нашей планеты и их осмысление человечеством определяют функциональный диапазон и задачи ДООУ, в связи с чем меняется отношение к экологическому воспитанию в дошкольном образовании. Активное участие в воспитательном процессе законных представителей ребёнка значительно облегчит и ускорит достижение образовательных задач, которые ставит перед собой образовательное учреждение.

Большое значение имеют экологические праздники и акции; они вызывают положительные эмоции: ребёнку радостно, и он готов воспринимать и усваивать всё, что они несут в себе. С игрой ребёнок быстро включается в любую деятельность, вникает в её содержание, запоминает разные сведения, правила и легко их выполняет [2].

Усвоение знаний о природе при помощи экологических праздников, акций, различных игр, вызывающих эмоциональный отклик, не может не оказать влияния на формирование правильного положительного отношения детей дошкольного возраста к природе, к объектам растительного и животного мира. Во время проведения экологических праздников и акций именно через игру и праздничное настроение легко формируется позитивное отношение ребёнка к окружающим людям, новые положительные эмоции и чувства. С другой стороны, экологические знания, вызвавшие эмоциональную реакцию у детей, скорее войдут в их самостоятельную игровую деятельность, станут её содержанием, чем знания, воздействие которых затрагивает лишь интеллектуальную сторону личности дошкольника.

Из выше изложенного следует, что систематическое проведение экологических праздников и акций, и активное участие в их проведении родителей и

законных представителей – одно из важнейших условий формирования положительного отношения детей дошкольного возраста к природе.

В последнее время влияние человека на природу оказывает неблагоприятное воздействие, в связи с ростом инновационных технологий и техническим прогрессом. На сегодняшний день экологические проблемы носят глобальный характер и затрагивают всё человечество. Они несут угрозу жизни и человеческой цивилизации.

Одним из направлений в работе дошкольного учреждения является экологическое воспитание дошкольников, где особая роль принадлежит воспитанию положительного отношения к природе у детей дошкольного возраста.

Первые семь лет в жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности [1].

Достижением первых семи лет является становление самосознания: ребенок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности.

В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей.

Дошкольный возраст является важнейшим этапом в экологическом образовании и воспитании детей. Именно в это время формируются экологические представления, являющиеся основой систематических знаний о природной среде и бережном отношении к ней.

Воспитание экологической культуры – долгий путь формирования правильных способов взаимодействия с природой. Чем раньше начинается его воспитание, тем ощутимее его результаты. Понимание элементарных связей, существующих в природе, чувство сопереживания всему живому, действенная готовность его созидать, восприятие красоты природы, понимание ценности здоровья, бережное отношение к предметам рукотворного мира – вот составляющие экологической культуры, формирование которых способствует полноценному развитию личности маленького ребенка. Однако всем известно, что дошкольный возраст – это период качественного преобразования, психоэмоционального развития ребенка, период бурного развития восприятия, внимания, воображения и памяти, развития речи и языковых способностей, этических норм, оптимальное время для развития познавательного процесса.

Акции – это социально значимые мероприятия, которые проводятся в дошкольном учреждении его сотрудниками и детьми (возможно и участие ро-

дителей). Чаще всего акции являются комплексными мероприятиями, которые имеют некоторую протяжённость во времени, что делает их особенно ценными. Дети-дошкольники могут принять участие в таких акциях, которые им понятны, затрагивают их интересы, их жизнедеятельность [3].

Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве следующих задач:

– образовательных – формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения;

– воспитательных – формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни;

– развивающих – развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности, нравственного (воли, настойчивости, ответственности).

Проблема формирования положительного отношения детей дошкольного возраста к природе действительно существует. Формирование положительного отношения дошкольников к природе – это важное направление экологического воспитания, оно отражает результат всей эколого-педагогической работы с детьми, является конечным её продуктом и показателем. Систематический углубленный творческий подход к проведению экологического праздника и акций позволяет успешно формировать положительное отношение детей дошкольного возраста к природе.

Библиографический список

1. Тютюнник, О. Ю. Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста / О. Ю. Тютюнник. – М., 2015. – 123 с.
2. Бондаренко, Т. М. Экологические занятия с детьми 5-6 лет : практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т. М. Бондаренко. – Воронеж, 2012. – 201 с.
3. Федотова, А. М. Экологическое воспитание дошкольников / А. М. Федотова. – Пермь, 2012. – 189 с.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Материалы
Всероссийской научно-практической конференции*

(22 мая 2018 г.)

Ответственный редактор
Т. В. Диль-Илларионова

Ведущий редактор
Е. В. Кондаева

Редактор
Г. А. Чумак

Подписано в печать 21.05.2018 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 13,4.
Тираж 78 экз. Заказ 24/1624.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А