

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*

(19 мая 2016 г.)



Орск 2016

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 педагогики и методики 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 (19 мая 2016 г.) / отв. ред. Т. В. Диль-Илларионова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. – 186 с. – ISBN 978-5-8424-0823-8.

ISBN 978-5-8424-0823-8

© Коллектив авторов, 2016
© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016
© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2016

Содержание

<i>Алгуатова У. Ф.</i> Проблемы преемственности дошкольного и начального образования и внедрения ФГОС второго поколения в малокомплектных школах	6
<i>Александрова Т. С.</i> Проектные задачи как средство развития математической деятельности младших школьников	9
<i>Анохина Е. Ю.</i> Развитие эстетических способностей детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности	13
<i>Анохина Е. Ю., Воронова Н. Ю.</i> Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства	18
<i>Белышева Н. В., Тамаева Е. Г.</i> Формирование готовности педагогов к использованию развивающих методов обучения дошкольников (экспериментирование, проектирование, моделирование)	24
<i>Гаврилова Ю. А.</i> Развитие у детей дошкольного возраста ориентировки в пространстве	33
<i>Галушкина Л. Ю., Шебалина Г. В.</i> Взаимодействие в воспитательно-образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения	37
<i>Гизатова И. А.</i> Особенности внедрения профессионального стандарта педагога в работу дошкольного образовательного учреждения	41
<i>Гориславец О. В.</i> Методические рекомендации по организации и проведению урока-зачёта в начальной школе	44
<i>Горшенина О. В.</i> Методическое сопровождение субъект-субъектного взаимодействия педагогов с детьми	47
<i>Диль-Илларионова Т. В.</i> Сказка как эффективное средство развития словесного творчества дошкольников	50
<i>Ермолаева И. В., Кондракова Е. В.</i> Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	56
<i>Качкурова С. В.</i> Инновационные процессы в начальной школе: использование методики субъективизации на уроках русского языка	61
<i>Киквидзе Л. А.</i> Развитие навыков общения со сверстниками у дошкольников	66
<i>Кислова А. И.</i> Психолого-педагогические особенности формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста	70
<i>Кондратьева А. А.</i> Экологическое воспитание младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир»	74
<i>Лукошкина А. А., Пицык Е. А.</i> Особенности проявления игровой компьютерной аддикции у младших школьников	77

Магзумова А. Н. Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у старших дошкольников	82
Малкова Э. Р. Формирование гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста	86
Маркина В. С. Опыт организации личностно-ориентированного развивающего пространства в современной дошкольной образовательной организации	90
Минибаева Э. Р. Особенности развития математических способностей у детей старшего дошкольного возраста	94
Минибаева Э. Р., Елдина В. А. Педагогические условия развития представлений о числе у детей старшего дошкольного возраста	98
Минияров В. М. Современные подходы к стилям и результатам семейного воспитания дошкольников	102
Моисеева А. М. Развитие звуковысотного слуха детей 5-6 лет в процессе пения как инновационный вариативный аспект художественно-эстетического воспитания дошкольников в свете ФГОС ..	105
Морозова К. И. Влияние педагогического общения на социально-психологический климат детского коллектива	110
Морозова О. Ю. Социальные сети: за и против... ..	113
Оськина И. Н. Система работы по обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	116
Попельши Н. Ю. Формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе реализации программы «Совёнок. Лучший друг природы»	120
Пономарева Е. В. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	124
Разбойкина Е. В. Развитие кадрового потенциала педагогов дошкольного образовательного учреждения в условиях введения и реализации ФГОС ДО	128
Рогова Л. В. Использование опорных схем на уроках в начальных классах как средство формирования познавательных универсальных учебных действий	131
Саканян А. Ю. Особенности развития личности ребенка в полиэтничной семье	136
Сидорова Ю. Н. Инновационные технологии обучения и воспитания в детском дошкольном учреждении	139
Сизганова Е. Ю. Основы исследовательского подхода к обучению младших школьников	143

Скоморохова С. В. Приемы формирования познавательной активности младших школьников на уроках русского языка	146
Снежко О. А. Становление взглядов на формирование геометрических представлений у детей дошкольного возраста	151
Стерликова В. В., Кравцова С. К. Формирование лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста	155
Стерликова В. В., Шафикова Д. И. Формирование ролевого способа построения игры у детей среднего дошкольного возраста	160
Таран Е. В. Механизмы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования	165
Тлеулинова М. Б. Формирование творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста	171
Туружанова Н. К. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста	176
Усманова-Халилова Ф. С. Продуктивные виды деятельности и их влияние на творческое развитие личности дошкольников	180
Чукалкина А. О. Экологическое воспитание на уроках «Окружающего мира»	183

Проблемы преемственности дошкольного и начального образования и внедрения ФГОС второго поколения в малокомплектных школах

Современная школа сейчас находится на новом этапе своего развития: вводятся новые ФГОС, школа выполняет социальный заказ, где заказчиками выступают не только государство, но и сами родители и общество в целом.

Главной целью образования детей и подростков является создание условий для формирования у обучающихся базовых навыков самообразования, самоорганизации, самоопределения, самовоспитания, обеспечивающих освоение содержания основного общего образования и полного общего среднего образования, раскрытие интеллектуальных и творческих возможностей личности учащихся через освоение фундаментальных основ начального образования [2].

Внедрение новых ФГОС происходит постепенно: сначала в начальном общем образовании прошло поэтапно с 2011 года по 2015 год; затем – в основном общем образовании поэтапно будет введён ФГОС ООО с 2015 по 2020 годы, и ФГОС СОО в средней школе в 10-11 классах будет вводиться с 2020 по 2022 годы. Разрабатываются педагогическими коллективами школ, а точнее их – рабочими группами, основные общеобразовательные программы школ по направлениям НОО, ООО и в будущем – СОО, рабочие программы по каждому учебному предмету в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения, учителя по-новому подходят к преподаванию учебных дисциплин. Большое внимание уделяют работе с родительской общественностью, мониторингам уровня качества образования и воспитания и др.

Но, как бы хорошо ни работало какое-либо звено школы образовательной организации, нельзя забывать о роли преемственности между начальным общим и основным общим образованием, между основным общим и средним полным общим образованием. Целью образовательной организации является обеспечение плавного безболезненного перехода обучающихся по ступеням обучения: у учащихся с первых лет обучения формируются универсальные учебные действия, которые помогут выпускникам образовательных организаций адаптироваться в обществе, найти занятие по душе, иметь своё мнение...

Следует помнить, что в образовательные организации – школы – дети поступают в возрасте от 6,5 лет. Где они находятся до этого, кто занимается их воспитанием и образованием, какие требования предоставляют школы к поступающим в первые классы?

Среди социальных институтов, определяющих воспитание и развитие личности, семья занимает особое, доминирующее место. Имеют место быть утверждения психологов, что любой семилетний ребёнок, поступающий в 1 класс, уже сформирован на 50%! То есть школа ещё не успела воздействовать

на ребёнка, а семья осуществила процесс приобщения ребёнка к общечеловеческому опыту жизни, культуре [1].

Значит, дошкольники развиваются дома или в дошкольных образовательных учреждениях – детских садах, куда их принимают в возрасте двух и более лет. В этих дошкольных образовательных организациях в старших группах начинают готовить дошкольников 6-6,5 лет к обучению в начальной школе, или подготовка происходит дома, но не всегда дети, которые находятся дома, имеют возможность быть подготовленными к обучению в школе. Требования к дошкольникам, поступающим в первые классы, достаточно серьезные: дети должны уметь считать до 10 и обратно, знать буквы, уметь логически мыслить, выражать свои мысли, отвечать на вопросы полными ответами, знать свои персональные данные: имя, фамилию, название села, города, в котором живёт.

Характер детей зависит от многих факторов: от воспитания в семье, от психофизических данных, заложенных на генном уровне... Поступающий в школу ребёнок уже многое видел и знает, но, к сожалению, опыт этот не всегда положительный, и учителям часто приходится переучивать и перевоспитывать детей, поступивших в школу.

Следовательно, преемственность образования должна начинаться раньше – преемственность между дошкольным образованием (детские сады) и начальным общим образованием; изучением семьи ребёнка и её воспитывающего и обучающего потенциала.

В городских местностях проблемы организации дошкольного образования детей и обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования не возникает: в редких случаях дети до школы не посещают детские сады (по объективным и субъективным причинам), но родители таких детей готовят своих дошкольников, нанимая репетиторов и нянь с педагогическим образованием. А вот в сельской местности, где в малых сёлах нет детских садов, а открытые при школах группы кратковременного пребывания детей для воспитанников 4-6,5 лет работают по 2 учебных часа в день два дня в неделю и имеют в своём составе группу «Малышок» (дети с 4 до 5,5 лет) и школу раннего развития «Колобок» (дети с 5,5 лет до 6,5 лет) – это проблема? Да! Это большая проблема! Психофизический возраст дошкольников младше 5,5 лет не позволяет педагогу дополнительного образования оставлять детей этого возраста без внимания ни на минуту, в то же время ему необходимо готовить их к выпуску и поступлению в первый класс. Дети не могут быть разделены на две отдельные группы, так как в связи с оптимизацией образовательного процесса и подушевым финансированием составлен график работы группы кратковременного пребывания детей.

Многие дети, поступающие в первый класс сельской школы, оказываются слабо подготовленными к обучению в 1 классе, так как семья, которая должна помогать в обучении и воспитании, не всегда занимается своими детьми.

Почему? Причины есть разные: в малых сёлах процент полноценных семей, желающих работать совместно с образовательными организациями по обучению и воспитанию детей, невелик; большой процент семей социального

риска – неполные семьи, пьющие, очень большой процент малообеспеченных семей. С каждым годом растёт число социальных сирот: дети, имея родителей и вполне благополучные отношения в семьях, чаще остаются без родительского присмотра, бывают предоставлены сами себе, так как родители вынуждены уезжать на заработки за пределы села, а то и района и области, работать вахтенным методом. Проблемы с неблагополучными семьями, семьями социального риска – это бич времени, тянется он все годы обучения детей в школе. В селе чаще семьи с детьми школьного возраста остаются из-за невозможности приобрести жильё и найти работу там, где есть средние школы.

Проблема малых сёл является для меня актуальной, так как я работаю в малокомплектной школе села Белополье Адамовского района Оренбургской области, в которой сегодня обучаются 30 учеников. Начальное звено школы не один год работает в режиме малокомплектности: на 4 класса – два класс-комплекта, а со следующего года будет один класс-комплект на все четыре класса с одним учителем на все классы. Укомплектации подверглись и некоторые уроки среднего звена: физкультура, искусство, ОБЖ. Причина та же: малочисленность классов, подушевое финансирование, оптимизация образовательного процесса. Непонятно, как можно объединять начальные классы в класс-комплекты с одной ставкой учителя, ведь именно в начальных классах закладывается база знаний. Ранее учителя начальных классов работали на 1,5 ставки и имели возможность отдельно преподавать основные предметы: математику, русский язык, литературное чтение; сейчас они работают на 1 ставку и все классы учатся одновременно, хотя уроки английского языка и физической культуры ведут специалисты. В связи с требованиями ФГОС НОО каждый учитель должен владеть умением формировать универсальные учебные действия, учить детей общаться, а в условиях малокомплектного класса и конспект по новому трудно написать и классы больше работают самостоятельно, нежели с учителем.

В связи с ухудшением условий жизни обучающихся и их родителей, с малой дозой участия родителей в учебно-воспитательном процессе, заинтересованности самих детей в результатах обучения, снижением учебной мотивации из-за появления дома компьютеров, ноутбуков, планшетов и мобильных телефонов с многочисленными компьютерными играми, нежеланием читать книги и малой физической трудовой активностью, развитием гиподинамии, ожирения и так далее, всё труднее педагогам организовать образовательный процесс и добиваться стабильного повышения качества образования.

В последние годы наметилась тенденция снижения учительского авторитета. Как бы хорошо учитель ни работал, он вызывает раздражение у многих родителей и селян. Объяснение есть: большая занятость родителей по добыче средств проживания отнимает у них моральные силы на занятия с детьми, и требования учителей о необходимости своевременного выполнения домашних заданий и работе по созданию условий для учёбы детей их раздражают. Вторым, и существенным, раздражителем для уставших от проблем родителей является и то, что государство старается помочь учителям материально: зарплата

стабильная и своевременная, выплаты льгот и другое, к тому же учитель работает в тепле, выглядит внешне хорошо – соблюдает дресскод. Многим сельчанам кажется, что у учителя мало проблем, мало работы, а зарплата высокая. Их раздражает, когда по СМИ передают, что у учителей низкая заработная плата. Никто не хочет задумываться о том, насколько тяжёл труд педагога, сколь затратны его усилия при подготовке уроков. Учебные программы обновляются, обновляется список учебной литературы, а в школьных библиотеках учебники выдаются только обучающимся, учитель должен сам приобрести себе учебники, а к ним дидактические материалы, учебные пособия для педагогов, книжки с тестами, КИМами и другую необходимую литературу. Время идёт вперёд, образование не стоит на месте, требуется постоянное повышение квалификации на очных или дистанционных курсах ПК, в последние годы обучение на курсах ПК происходит за счёт самого учителя.

Несмотря на все вышперечисленные проблемы и трудности, все же можно утверждать, что школа на селе нужна, жизненно необходима. Педагоги делают многое для развития культуры, занимаются воспитанием подрастающего поколения, работают с социумом, помогают вместе с обучающимися пожилым, одиноким людям... Школа является очагом культуры. Пока в селе есть школа – в селе будет жизнь!

Библиографический список

1. Малая академия «Успешные родители» // Вестник образования России, 22 ноября 2014 г. – С. 61.
2. ФГОС НОО : утверждён приказом Минобрнауки Российской Федерации от 6.10. 2009 г. № 373.

Т. С. Александрова

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

Проектные задачи как средство развития математической деятельности младших школьников

Использование метода проекта в начальной школе расширяет дидактические возможности для обучения и развития младших школьников. Проектная деятельность создает условия для самостоятельного приобретения недостающих знаний из разных источников; развития умения пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретения коммуникативных умений при работе в различных группах; развития исследовательских умений; развития системного мышления.

Автором разработана и апробирована дополнительная общеразвивающая программа «Проектные задачи и математические проекты» (1-4 классы), ориентированная на: углубление и расширение математических представлений о числах, величинах, геометрических фигурах; развитие самоорганизации и адекват-

ной рефлексивной самооценки; развитие умения прогнозировать ситуацию, формулировать гипотезу; формирование умения осуществлять поиск и сбор информации, обрабатывать полученные результаты; формирование понимания различных позиций и точек зрения, умения слушать собеседника, способности доказать и обосновать свое собственное мнение, способности к сотрудничеству.

В данной статье будут описаны проектные задачи как средство развития математической деятельности младших школьников, которые являются «про-образами» проектной деятельности.

В результате проведенных нами интервьюирования и опросов выяснилось, что учителя начальных классов г. Орска одной из основных проблем организации проектной деятельности в начальной школе считают неготовность многих учащихся к собственно проектированию.

Для того чтобы учащиеся начальных классов были готовы к выполнению проектов в 3-4 классах, необходимо проводить пропедевтическую работу через решение проектных задач.

По мнению А. Б. Воронцова, *проектная задача* представляет собой задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на применение учащимися целого ряда способов действий, средств и приемов не в стандартной (учебной) форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к реальным [2].

А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и другие в любой проектной задаче выделяют следующие компоненты [2]:

1. Описание проблемной (модельной, квазиреальной) ситуации: постановка задачи. Цель проектной задачи должна быть сформулирована самими учащимися по результатам разбора проблемной ситуации.

2. Система заданий, которые должны быть выполнены группой учащихся. Количество заданий в проектной задаче – это количество действий, которые необходимо совершить, чтобы задача была решена.

3. Итоговое задание. Учащимися создается какой-то реальный «продукт», который можно представить публично и оценить.

А. Б. Воронцов предлагает следующую типологию проектных задач:

- по предметно-содержательной области: предметные или межпредметные;
- по участникам: одновозрастные и разновозрастные (например, сотрудничество первоклассников и пятиклассников).

Дополним данную классификацию, расширив группу предметных проектных задач для младших школьников в области математики:

- а) проектные задачи экономического содержания, формирующие экономическую грамотность;
- б) проектные задачи на нахождение пропорциональной зависимости;
- в) проектные задачи геометрического содержания;
- г) проектные задачи, связанные с величинами, долями, единицами величин.

В ходе проводимого исследования мы определили следующие *требования*, которые необходимо учитывать при использовании проектных задач в начальной школе: содержание проектной задачи должно охватывать несколько

тем из курса математики; набор заданий готовится учителем заранее и подводит к выполнению итогового продукта; использование разновозрастного сотрудничества; решение проектной задачи необходимо осуществлять в коллективно-распределительной деятельности (в группах, реже – в парах); соответствие итогового продукта начальному замыслу и основной цели проектной задачи; наличие вопросов и заданий, связанных с житейскими наблюдениями учащихся, основанных на личном опыте ученика; использование межпредметных связей для усвоения взаимосвязи между математическими и общими понятиями, расширения кругозора учащихся.

Рассмотрим в качестве примера краткое описание одной из проектных задач для учащихся второго класса – проектная задача «Ферма» [1].

Тип проектной задачи: межпредметная (связанная с предметом «Окружающий мир»), разновозрастная.

Цель: совершенствовать вычислительные навыки.

Задачи:

1. Формировать умение находить длину отрезков.

2. Развивать внимание, логическое мышление, речь; интерес к предмету «Математика».

3. Воспитывать умение работать в сотрудничестве.

Оборудование на одну группу: карточки с заданиями; раздаточный материал «Домашние животные»; линейка; модели прямого угла (угольника).

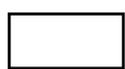
Ход проектной задачи

1. *Замысел*

Ребята, как вы думаете, существует ли специальное место для разведения животных? Как оно называется? Задумывались ли вы, что и на ферме не обойтись без математики? Давайте же определим, какие математические знания и умения пригодятся на ферме? (Учитель делит детей на 4-5 групп.)

2. *Цель:* определить, какие математические знания и умения пригодятся на ферме.

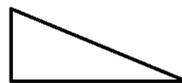
3. *Задание 1.* На ферме выращивают кур, коров, лошадей и других домашних животных. Фермеры решили заняться выращиванием овец, которые дают теплую шерсть. Для овец необходимо построить овечий хлев или овчарню. Выберите из геометрических фигур на карточке модели овчарни, в которых есть два острых угла и два тупых угла.



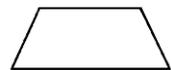
1



2



3



4



5



6



7



8

Рис. 1

Назовите буквами латинского алфавита выбранные вами геометрические фигуры. Запишите острые и тупые углы этих фигур. (Ответом будут являться геометрические фигуры под номерами 4 и 8.)

Задание 2. Методический прием тихого обсуждения: учащиеся выполняют задание полупрошепотом в группах, потом сравнивают результаты.

Рядом со строящейся овчарней должен находиться загон, где овцы могли бы гулять. Загон ограждается забором под названием «ранчо» – это забор, представляющий собой две доски, прибитые к деревянному столбу

Деревянные столбы уже стоят на своих местах. Соедините точки (столбы) на рисунках 2, 3 (раздаются листы с рисунками), чтобы определить линию забора.

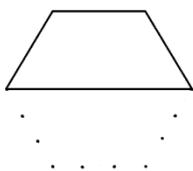


Рис. 2

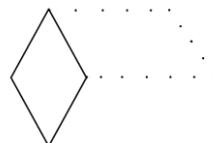


Рис. 3

Одному сантиметру на рисунке соответствует один метр в реальном пространстве. Ваша задача – высчитать, сколько метров деревянных досок потребуется на постройку такого забора для двух видов овчарни. Определите, на какой забор уйдет меньше досок. Почему?

Задание 3

1) На ферме разводят кур. Одна курица за два дня сносит одно яйцо. Сколько яиц снесет одна курица за 8 дней? За 12 дней? За 2 недели?

Составьте буквенное выражение и найдите его значение для каждого случая.

2) Фермеру необходимо загрузить фургон куриными яйцами для продажи на рынке. Одна коробка рассчитана на 6 десятков яиц. В фургоне можно уместить 9 коробок с яйцами. Сколько фермеру нужно набрать десятков яиц, чтобы заполнить весь фургон?

Задание 4. Перед вами план фермы, где разводят домашних животных. Овец на ферме 36 голов. Коров на 12 голов меньше, чем овец. Кур в 4 раза больше, чем коров. А лошадей в 4 раза меньше, чем овец. Определите количество каждого вида животных и обозначьте их на плане фермы.

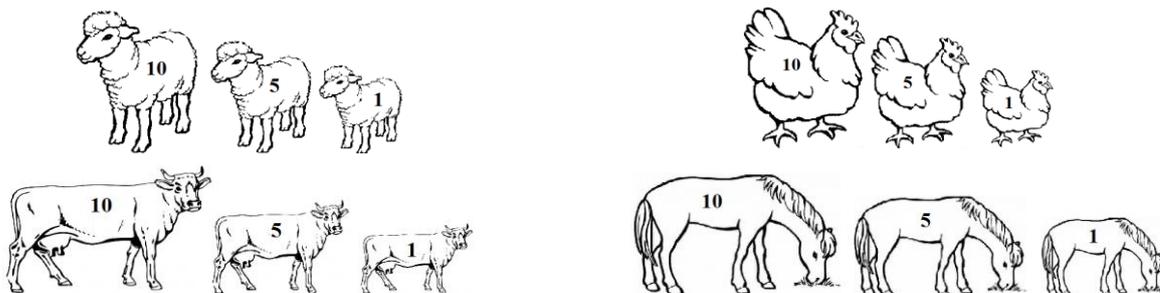


Рис. 4

4. Итоговым продуктом является заполнение плана фермы животными. В результате каждая группа делится своим итоговым продуктом с другими группами. Проводится анализ проделанной работы (прием обобщения). Учитель подводит учащихся к выводу о том, что математические знания и умения необходимо применять практически во всех жизненных ситуациях, в том числе и в случае разведения животных на ферме.

Описанная проектная задача направлена на развитие не только математических знаний и умений (определение состава двузначных чисел; применение алгоритма выполнения арифметических действий на практике; распознавание и достраивание плоскостных геометрических фигур; обозначение геометрических фигур буквами латинского алфавита; измерение длины отрезка), но и на определение смысла и значимости обучения математике в жизненной ситуации; сопоставление итогового продукта и цели проектной задачи; учет и понимание различных позиций и точек зрения; согласование усилий по достижению общей цели; осуществление взаимопомощи и взаимоконтроля.

Таким образом, использование в начальной школе проектных задач позволяет формировать у учащихся 1-2 классов следующие умения: проводить анализ имеющихся возможностей, условий и ресурсов для предстоящей работы; составлять план своей деятельности; решать учебные задачи в группе с другими учащимися; проводить оценку полученного результата в соответствии с выделенными критериями, своих успехов, неудач и трудностей; представлять ход проделанной работы и итоговый продукт. Данные умения являются необходимой основой для обучения самостоятельному выполнению проекта младшими школьниками в 3-4 классах.

Библиографический список

1. Александрова, Т. С. Развитие математической деятельности младших школьников: проектные задачи и математические проекты : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Т. С. Александрова. – 2-е изд. – М. : Издательство «Флинта», 2015.

2. Воронцов, А. Б. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др. ; под ред. А. Б. Воронцова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 176 с.

Е. Ю. Анохина

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

Развитие эстетических способностей детей 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. Педагоги-

ка 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, к осуждению зла. Эстетическое воспитание средствами искусства обозначается термином «художественное воспитание». Используя возможности и средства различных видов искусства, можно успешно влиять на формирование личности ребенка с самого раннего возраста, вкладывая в его душу ростки прекрасного и доброго, развивая его воображение, фантазию, пробуждая стремление к творчеству [2].

Детские писатели – В. Маяковский, С. Маршак, К. Чуковский, С. Михалков, А. Барто, композиторы – Д. Шостакович, А. Н. Александров, Д. Кабалевский, художники – А. Пластов, А. Каневский, Е. Чарушин создали много замечательных произведений, адресованных детям.

На дошкольных факультетах пединститутов, в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР разрабатывались отдельные проблемы художественного воспитания, связанные с изобразительной деятельностью (Н. П. Сакулина, И. Гусарова, В. Езикеева, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, позже Г. Пантелеев, Л. Пантелеева), литературной (М. Кониная, О. Соловьева, Н. Карпинская, позже О. Ушакова, А. Полозова), музыкальной (Н. Ветлугина, И. Держинская, Р. Зинич); исследовались и теоретически обосновывались связи между отдельными сторонами эстетического воспитания [3]. Результаты этих исследований нашли свое отражение в книге «Система эстетического воспитания в детском саду», вышедшей в свет в 1962 г., в которой к тому же обосновываются принципиальные положения теории и практики обучения и воспитания детей средствами искусства.

Итак, эстетическое освоение действительности детьми предполагает близость к жизни, стремление преобразовать окружающий мир, общество, природу, предметную среду по законам красоты. Исследователи отмечают, что чем теснее познавательный процесс связан с эстетическими переживаниями, тем глубже его восприятие и полноценнее результаты. 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. Поэтому, иногда педагоги придерживаются таких формулировок, как «приучать детей эмоционально воспринимать», «испытывать удовольствие», «любить и стремиться», «проявлять способности» и так далее, не конкретизируя, однако, в чем именно это проявляется.

Следует отметить, что эстетическое воспитание не является изолированным от общего педагогического процесса, пронизывая многие стороны жизни

ребенка, оно тесно связано с нравственным, умственным, физическим развитием детей и реализуется в основных формах организации их деятельности: в игре, занятиях, быту, труде, на праздниках и в развлечениях. 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 окружающему проявляется в своеобразных формах, порой малозаметно. Так, в младшей группе дети, играя со строительным материалом, расставляют кубики ровно, один к другому. Более старшие дети расставляют кубики симметрично по форме и цвету, укладывая их аккуратно и красиво. Таким образом, в результате выполнения самых простых требований у детей раннего возраста формируется чувство ритма, формы, цвета [5].

Для того чтобы научиться понимать прекрасное в искусстве и жизни, ребенку необходимо пройти длинный путь накопления элементарных эстетических впечатлений, зрительных и слуховых ощущений, необходимо развитие эмоциональных и познавательных процессов.

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.

Успех этой работы во многом определяется тем, в какой мере учитываются индивидуальные особенности, потребности и интересы воспитуемого, уровень его общего развития. Эстетическое восприятие жизненных явлений всегда индивидуально и избирательно. В основе его лежит эмоциональный отклик на прекрасное. Большое значение при этом имеют личный опыт малыша, его побуждения, стремления, переживания.

Методы эстетического воспитания очень разнообразны. Педагогическая наука и практика определяют ряд наиболее эффективных методов, способствующих формированию у детей эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий (эстетических способностей): 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. Особое значение во всей деятельности по эстетическому воспитанию имеет творческое отношение ко всему, что составляет содержание педагогического процесса. 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 чувства формы, цвета, ритма – компонентов эстетического вкуса. Эстетическое восприятие направляется в первую очередь на предмет в целом, на его эстетический облик – стройность формы, красоту цвета, пропорциональность частей и т. д. На разных уровнях детского развития эстетическое восприятие имеет различное содержание.

Непосредственное эстетическое чувство, которое возникает при восприятии красивого предмета, включает различные составные элементы. Так, можно выделить чувство цвета, когда эстетическое чувство возникает от восприятия красивых сочетаний: яркие звезды на темном небе, золотисто-желтые цветы одуванчиков в зелени травы; темное пальто и яркая (или светлая) шапочка. Чувство ритма возникает в том случае, когда в первую очередь воспринимается ритмичная стройность предмета, ритмичное расположение его частей, например, ветвей деревьев, комнатных растений. Эстетическое чувство может быть вызвано цельностью, гармоничностью формы предмета, например, глиняных и керамических изделий. Чувство пропорции, конструктивной цельности вырабатывается при восприятии разнообразных построек [6].

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.

Для эстетического воспитания детей и для развития их эстетических способностей большое значение имеет знакомство с произведениями изобразительного искусства. Яркость, выразительность образов в картинках, скульптуре, архитектуре и произведениях прикладного искусства, вызывает эстетическое переживание, помогает детям глубже и полнее воспринимать явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в рисунках, лепке, аппликации. Постепенно у детей развивается художественный вкус.

Следовательно, обучение изобразительной деятельности должно быть направлено на то, чтобы научить детей выразительному изображению предметов и явлений, а не просто передаче определенного сходства предметов.

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. Так, в одно представление может включаться то, что воспринималось в разное время, в разной обстановке.

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 ри-

сунка зависят и от того, как дети овладели изобразительными навыками. Отчетливо изображенная форма вызывает у ребенка удовольствие, положительные эмоции. Эстетические эмоции вызывает и удачная композиция работы. Изображение предметов и явлений действительности детьми является вместе с тем и отражением их отношений к этим предметам: дети отмечают, чем они красивы, что в них интересного, что полезного, чем вызывают к себе симпатию, радость или осуждение. Все эти стороны могут быть тесно переплетены между собой, но может, по преимуществу выступать и какая-либо одна из них – чисто познавательная, эстетическая, нравственная. Для детей понятнее это сочетание эстетического и нравственного в тех случаях, когда внешняя красота совпадает с благородным назначением предмета.

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 представления о красоте характеризуют общую жизненную позицию, духовную и нравственную суть человеческой деятельности. Уверено можно сказать о том, 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. Средством решения проблемы мы определили ознакомление детей с изобразительным искусством, включение детей в совместную творческую деятельность, опору на наличный жизненный опыт детей, осуществление индивидуального подхода.

Целью констатирующего эксперимента было изучение характера представлений о красоте, выявление особенностей художественного вкуса, определение своеобразия эстетического отношения к произведению изобразительного искусства. В качестве диагностических методик мы использовали методику «Красивое и некрасивое» и анализ особенностей восприятия произведения изобразительного искусства. Качественный анализ результатов диагностики показал, что из 10 исследуемых 2 детей имеют низкий уровень развития эстетических способностей, 5 детей – средний и 3 ребенка – высокий.

В формирующем этапе исследования приняли участие все дети экспериментальной группы, так как предполагаемая развивающая программа достаточно объемна и восприятие ее содержания целесообразнее проводить со всеми детьми. Мы разработали 8 блоков занятий в следующей стратегической последовательности: ознакомление детей с разными видами изобразительного искусства (живопись, графика, архитектура, скульптура), закрепление знаний о средствах выразительности в собственных рисунках, организация и проведение трех

праздников, содержание которых способствовало в красочной форме закрепить эстетический опыт детей. В итоге, анализируя результаты проведенных мероприятий, мы позволили себе предположить, что уровень представлений у детей старшего дошкольного возраста о красоте вообще, красоте произведений искусства и красоте продуктов собственного творчества существенно повысился.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Буров, А. И. Проблемы эстетического развития личности школьника : учеб. пособ. / А. И. Буров, Е. В. Квятковский. – М. : 1987. – 96 с.
3. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М., 2000.
4. Дубровская, Е. А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Е. А. Дубровская, С. А. Козлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
5. Комарова, Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников : монография / Т. С. Комарова. – М. : МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2014. – 144 с.
6. Куревина, О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О. А. Куревина. – М. : ЛИНКА – ПРЕСС, 2003. 176 с. – ISBN 5-8252-0030-4.
7. Сакулина Н. Изобразительная деятельность в детском саду / Н. Сакулина, Т. Комарова. – М., 1982.
8. Система эстетического воспитания в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1962.
9. Соломенникова О. Радость творчества / О. Соломенникова. – М., 2005.

Е. Ю. Анохина, Н. Ю. Воронова

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

Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства

Проблема нравственного воспитания была актуальной всегда. Для разных людей в разные исторические эпохи и в разные периоды жизни на первый план выступают разные ценности и цели.

Важнейшим вопросом как для психологии, так и для педагогики является вопрос о роли и месте нравственности в общей структуре личности. По мнению В. С. Леднева, к числу базовых компонентов личности относятся шесть сторон культуры человека: нравственная, познавательная, коммуникативная, эстетическая, трудовая и физическая культура.

«Эти личностные образования, – пишет В. С. Леднев, – составляют единое целое в конкретном индивиде и соотносятся между собой особым образом: они пересекаются в течение всей жизни человека. Так, нравственная культура,

отражающая феномен направленности личности (отношение человека к себе и к окружающему миру, мировоззрение), является ключевым звеном механизма принятия решения и потому доминантой поведения человека» [3].

В программах таких предметов, как литературное чтение, изобразительное искусство, музыка, МХК, художественный труд, реализуются возможности развития эмоциональной сферы личности ребенка, образного мышления, расширения кругозора детей, формирования у них основ мировоззрения и нравственных представлений.

Ценностные ориентации формируются в течение всей жизни, однако наиболее важным для развития нравственно-ценностных ориентации является возраст 6-12 лет, в котором складываются интеллектуальные механизмы познания окружающего мира и самого себя.

С поступлением в школу наступает перелом в условиях развития детей. Весь уклад жизни и ценностей становится иными. У младшего школьника происходит интенсивное формирование качеств личности, обуславливающих возможность новых устремлений и необходимого уровня отношений к действительности.

По словам Д. К. Ушинского каждый предмет в школе может нравственно-эстетически воспитывать: «...в любом предмете есть более или менее эстетический элемент». Любой предмет, будь то математика, физкультура, природоведение, вызывает в школьнике определенные эмоции посредством своего материала. Чтобы стать средством нравственно-эстетического воспитания, учителю достаточно творчески подойти к предмету своей науки, пробудить творческий интерес к нему школьников.

В воспитании чувств огромное значение должно принадлежать искусству, особенно искусству классическому, нравственно чистому, поскольку оно учит ставить себя на место другого человека, учит переживать, сочувствовать, жалеть, прощать – оно учит пониманию и любви к другому человеку, то есть тому, без чего невозможно само понятие нравственного воспитания.

Эстетическое воспитание тесно связано со всеми сторонами воспитания. Взаимосвязь эстетического и нравственного воспитания и развития раскрывается тем, что этические и эстетические представления связаны с положительными и отрицательными переживаниями человека.

Известные отечественные педагоги и психологи А. А. Люблинская, Н. Д. Левитов, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, исследуя возрастные особенности психологии ребенка 6-10 лет, указывая на повышенную эмоциональность, впечатлительность, образность мышления детей данного возраста, считают необходимым в процессе духовно-нравственного развития ребенка особое внимание уделять вопросам развития эмоциональной сферы младшего школьника средствами искусства.

В частности, А. А. Люблинская, определяя жизнь ребенка до школы, как «время накопления им собственного индивидуального опыта – опыта знаний, действий, переживаний, через который преломляется каждая новая встреча с миром», – считает, что приобретение эстетических знаний, оцененных с нрав-

ственной позиции, становится основой складывающегося нравственного мира ребенка» [1].

Тема исследования: «Нравственное воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства».

Цель исследования – изучить воздействие уроков изобразительного искусства на формирование нравственно-эстетических черт личности у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – процесс нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия формирования нравственно – эстетических черт личности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: уроки ИЗО повышают уровень сформированности нравственно-эстетических черт личности, если:

- учитывать особенности восприятия младшими школьниками произведений изобразительного искусства;
- отбирать для использования в ходе уроков произведений истинно художественных, достойных внимания, способных проникнуть в душу ребенка, развить его;
- принимать педагогом в качестве главной цели занятий не искусствоведческий анализ произведений искусства, не рассмотрение технических приемов автора, а научение ребенка воспринимать картину (в том числе и ее колористическое решение) как выражение человеческого отношения к жизни;
- формировать навыки полноценного восприятия произведений изобразительного искусства посредством вопросов, сопровождающих просмотр картин.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в психолого-педагогических исследованиях.
2. Провести диагностику уровня сформированности нравственно-эстетических черт личности у младших школьников.
3. Изучить влияние уроков ИЗО на изменение уровня нравственно-эстетических черт личности младшего школьного возраста.
4. Проанализировать результаты исследования.

Экспериментальная база исследования: второй класс МОУ СОШ № 1 п. Акбулака. В исследовании участвовали 26 учащихся.

В школе встреча детей с произведениями искусства происходит в основном на уроках художественного цикла (литературе, музыке, изобразительном искусстве). Эти же предметы и являются основными в системе эстетического воспитания. Они играют решающую роль в формировании у детей эстетических идеалов, их художественного вкуса, эстетического отношения к действительности и искусству.

В своей сущности предметы художественного цикла, именно как предметы школьного обучения, являются собирательными, обобщающими, интегративными, комплексными. Они представляют собой сложное единство самого искусства, его теории и истории, навыков практического творчества.

Изобразительное искусство как комплексный предмет объединяет познание самих художественных произведений, элементы искусствоведения, теории изобразительной деятельности, освоение навыков практического изображения, изобразительной грамоты и творческого самовыражения [1].

В настоящее время разработано много новых программ художественного образования младших школьников, направленных на формирование нравственно-эстетической сферы младших школьников и их художественных способностей.

Наиболее интересными в плане возможностей нравственного развития школьников, на наш взгляд, выступают следующие:

- изобразительное искусство (авторы Т. А. Копцева, В. П. Копцев, Е. В. Копцев);
- программа «Литературное чтение» (авторы Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова);
- УМК «Школа России»;
- программа «Чтение и литература» О. В. Джежелей;
- курс «Литература как предмет эстетического цикла» Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской.

Так, в программе «Изобразительное искусство» (Т. А. Копцева и др.) для 2 класса много внимания уделяется анализу и отображению в творчестве мира человека, его нравственно-эстетических качеств. Школьники учатся воспринимать образ человека в портретной живописи, скульптуре, древнем декоративном творчестве, знакомятся с героическими фрагментами истории страны в древности и в современный период, учатся отображать данное содержание в собственном творчестве.

Опираясь на произведения, подобранные в учебниках для литературного чтения, учитель имеет возможность воспитывать в детях любовь к Отечеству, своему народу, его языку, духовным ценностям, уважительное отношение к людям, к чужому мнению, культуру диалога, что хорошо согласуется с задачей толерантности как важнейшего личностного качества.

Важной особенностью выбора произведений, включенных в учебники, является их соответствие возрастным особенностям младшего школьника. В этой связи важно, что учебники дают возможность обратиться к произведениям устного народного творчества, особенно к сказкам. Именно сказки по своему сюжету (борьба добра и зла) и по своей идее (победа добра) дают обширный материал в понятной и доступной детям форме для формирования таких качеств, как трудолюбие, доброта, смелость, настойчивость и ответственность, способность сопереживать, готовность помогать другому.

Задача учителя – так организовать работу над текстом, чтобы, сопереживая героям произведений, читая стихи, дети испытывали сильное эмоциональное воздействие художественного текста: волновались, радовались и огорчались, постигая нравственные уроки произведений.

Содержание учебников построено так, что у учителя есть возможность обращаться к формированию тех или иных духовно-нравственных качеств в

каждом классе. Делать это он может с учетом взросления детей, накопления ими жизненного опыта.

Целью опытно-экспериментальной части исследования явилось изучение особенностей сформированности нравственно-эстетических качеств младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Для выявления уровня развития нравственных качеств у младших школьников надо было выяснить категориальную структуру нравственности.

Поэтому в самом начале работы предстояло ответить на вопрос: какие категории в нравственном сознании являются базовыми? У философов античности Платона, Сократа, Аристотеля находим такие категории, как добро, зло, мудрость, мужество, умеренность, справедливость, счастье, дружба. Было выделено 8 критериев.

Затем учащимся 2-го класса было предложено пояснить, как они понимают предъявленные им слова.

Объяснили все понятия 9 человек (5 девочек, 4 мальчика).

В толковании зла можно выделить три группы ответов:

1-я группа – представляет эмоциональную оценку явления: «это плохо».

2-я группа – связана с действием: «когда бьют», «когда человек делает что-то плохое», «когда дерутся».

3-я группа – «это злой человек».

«Добро» – это когда «делают добрые дела», «всем помогаешь», «всех защищаешь», «когда человек добрый, когда ты сам добрый».

В исследовании эстетических качеств детей мы использовали экспериментальный набор картинок, предложенный Г. Н. Кудиной, А. А. Мелик-Пашаевым, З. Н. Новлянской, адаптировав их содержание для восприятия младшими школьниками.

Авторы выделяют два главных способа, по которым можно объединить диагностический материал: 1) по признаку – «люди», «природа», «постройки». 2) по настроению – «веселое, праздничное», «печальное, унылое», «тревожно-романтическое», «неспокойное», «никакое, безликое».

Составляя группы первым способом, ребенок руководствуется лишь тем, какие объекты изображены в произведениях искусства.

Второй способ требует внимания к единой неповторимости изображенного предмета, чуткости к его эмоциональному воздействию.

В нашем исследовании мы выявили еще и третью группу детей, которые не смогли объединить картины ни первым, ни вторым способом и объединили их без всякой системы, хотя им было предоставлено время подумать и сделана попытка помочь. Результаты показали, что 22% детей более или менее последовательно и осознанно обращаются к группировке на основании эмоционального тона, печаль или радость, праздничность или уныние служат для них достаточным основанием для того, чтобы объединить в одну группу изображения, не имеющие, с рациональной точки зрения, ничего общего. Однако большинство детей (67%) выбрали первый способ объединения, не сумев познать различные эмоциональные состояния и выделив только смысловой знак в изобра-

женном. И, наконец, третья группа детей (11%) совсем не справилась с заданием, объединив художественные произведения без всякого смысла [2].

Таким образом, можно констатировать, что дети младшего школьного возраста психологически предрасположены к восприятию различных эмоциональных состояний, изображенных в художественных произведениях, правильной их дифференцировке и называнию. Следовательно, содержание произведений изобразительного искусства можно использовать при формировании у ребенка эмоциональной отзывчивости и, следовательно, основ нравственности.

Таблица 1

Сводные показатели сформированности нравственно-эстетических качеств младших школьников по результатам двух методик

Уровень	Методика 1	Методика 2	Общий показатель
Высокий	50%-13 уч.	22%-7уч.	35%-10 уч.
Средний	30%-8 уч.	67%-16уч.	50%-13 уч.
Низкий	20%-5 уч.	11%-3 уч.	15%-3 уч.

По результатам исследования мы пришли к выводу, что необходимо составить программу, направленную на воспитание нравственно-эстетических качеств младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Приведем пример содержания интегративных уроков по изобразительному искусству, которые учитель может использовать в 3 классе.

Таблица 2

Программное содержание уроков по формированию нравственно-эстетических качеств младшего школьника

Нравственные качества	Программное содержание
Гуманизм, человечность, сердечность,	Скульптурный или живописный портрет персонажа из сказки. Зрительный ряд: иллюстрации к сказкам. Литературный ряд: сказки
Патриотизм	Открытка к «9 мая» Зрительный ряд: слайды «Мемориальный комплекс Волгограда» Литературный ряд: рассказы и стихи о героях войны
Героизм, отвага, верность,	Рисование в нетрадиционной технике (печатание) крепостной стены. Зрительный ряд: Новгородский и Московский кремль
Долг, ответственность	Рисование «Моя семья» Литературный ряд: стихи о семье, пословицы

Выделение программного содержания и этапов формирующего эксперимента являлось достаточно формальным, так как на протяжении всего формирующего эксперимента целесообразно было развивать нравственно-эстетические качества детей и другими средствами (эстетическая среда, экскурсии, игры).

В исследовании получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии нравственно-эстетических качеств личности учащихся младшего школьного возраста (умение правильно понимать и называть эмоциональные состояния собственные и других, находить и оценивать изобразительно-выразительные средства произведения искусства в соответствии с отношением к художественному образу, умение строить элементарный искусствоведческий рассказ по произведению искусства), что указывает на правомерность выдвинутой нами в начале исследования гипотезы.

Библиографический список

1. Анохина, Е. Ю. Формирование основ духовности младшего школьника на материале изобразительного искусства : монография / Е. Ю. Анохина. – Орск : Издательство ОГТИ, 2011.

2. Анохина, Е. Ю. Духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Е. Ю. Анохина. – 2-е изд. – М. : Изд-во «ФЛИНТА» 2015.

3. Леднев, В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. – М. : Просвещение, 1989. – 96 с.

Н. В. Бельшева, Е. Г. Тамаева

МДОАУ «Детский сад комбинированного вида «Звездочка» г. Орска», г. Орск

Формирование готовности педагогов к использованию развивающих методов обучения дошкольников (экспериментирование, проектирование, моделирование)

На сегодняшний день модернизация российского образования требует пересмотра технологий обучения дошкольников, ориентируя педагогов на использование в своей деятельности более эффективных форм и методов, позволяющих строить педагогический процесс на основе развивающего обучения. Такими методами является детское экспериментирование, моделирование и проектирование.

Главное достоинство этих методов заключается в том, что при их использовании происходит амплификация развития личности ребёнка-дошкольника. К данной группе методов можно отнести экспериментирование, проектирование и моделирование.

В процессе экспериментирования идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необхо-

димось совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции.

В процессе моделирования ребёнок создаёт наглядные схематические модели, развивает мышление с помощью специальных схем и знаков.

В процессе проектирования ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Дошкольникам присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, поэтому методы развивающего обучения соответствуют этим возрастным особенностям.

При формировании основ естественно-научных и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к идеальному. Знания, почерпнутые не из книг, а добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. Использование этого метода обучения пропагандировали такие классики педагогики, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталлоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и многие другие.

Обобщая собственный богатый фактический материал, Н. Н. Поддьяков сформулировал гипотезу о том, что в детском возрасте ведущим видом деятельности является не игра, как это принято считать, а экспериментирование.

По мнению Н. Н. Поддьякова, «фундаментальный факт заключается в том, что деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, все детские деятельности, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспериментирования» [3, 6].

Проектное обучение можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

В основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога, детей над определённой практической проблемой (темой). Решить проблему или работать над проектом в данном случае – значит применить необходимые знания и умения из различных отделов образовательной программы дошкольников и получить осязаемый результат.

Основная особенность метода моделирования заключается в том, что ребёнок познаёт объект в ходе практической деятельности с ним, осуществляемые ребёнком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта.

Разработаны вопросы применения наглядного моделирования для решения познавательных задач, в формировании представлений о логических отношениях. Большое значение придаётся использованию графического моделирования в продуктивных видах деятельности детей (Л. И. Цеханская, Ю. Ф. Гаркушина), в конструировании (Л. А. Пономарёва). Модели можно использовать при выполнении детьми физических упражнений (для этого движения зашифровываются в рисунке, воспитателю достаточно показать карточку, и дети начинают выполнять упражнение, изображённое на модели). В общем, метод

моделирования, при достаточном его изучении, можно с успехом применить во всех разделах дошкольного воспитания.

Между тем, несмотря на многие позитивные стороны методов развивающего обучения, их широкое использование в практике работы детских садов затруднено, что обусловлено рядом противоречий.

Во-первых, анализ изученной литературы и методических изданий позволяет сделать вывод о том, что исследователи данной проблемы подходят к ней неоднозначно, определяя экспериментирование, проектирование, моделирование то как деятельность дошкольников, то как метод обучения.

Во-вторых, педагоги испытывают затруднения при моделировании занятий познавательного цикла с элементами экспериментирования, в оформлении развивающей среды с соответствующим материалом, в организации самостоятельной деятельности детей с применением данных методов.

Таким образом, выделенные противоречия подтверждают недостаточное внимание со стороны педагогов данным методам обучения дошкольников.

Обозначенные противоречия определили цель нашего исследования: обосновать педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование готовности педагогов к использованию методов развивающего обучения дошкольников.

Достижение поставленной цели осуществлялось путём последовательной реализации трёх этапов работы.

На первом этапе был организован и проведен констатирующий эксперимент, который позволил выяснить реальное состояние исследуемой проблемы в дошкольном учреждении, определить исходный уровень готовности педагогов к использованию методов развивающего обучения детей дошкольного возраста.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Проанализировать состояние предметной среды ДОУ как одного из значимых условий применения методов развивающего обучения.

2. Изучить уровень готовности педагогов к использованию данной группы методов, объединяющей мотивационную готовность к новшествам, теоретическую и практическую готовность. Мотивационная готовность направлена на осознание значимости использования интересующего нас метода; теоретическая и практическая готовность включает знание и использование методик, предполагающих реализацию данных методов.

Одним из важных условий реализации методов развивающего обучения является правильная организация развивающей предметной среды. В связи с этим в каждой группе базового дошкольного учреждения оборудованы зоны экспериментирования – мини-лаборатории, мини-музеи, материалы наглядного моделирования, имеются предметные модели (глобус земли, животные и т. д.), предметно-схематические модели и графические карты по развитию речи, которые способствуют логическому и последовательному рассказыванию детьми.

В ходе беседы с педагогами выявлено, что в каждой группе родители воспитанников принимали активное участие в создании условий для детского экспериментирования, моделирования и проектирования.

Однако установлено, что их содержание не в полной мере соответствует возрастным требованиям дошкольников. Оборудование в уголках детского экспериментирования расположено хаотично и бессистемно; имеющиеся в наличии приборы-помощники (увеличительные стёкла, безмены, компасы, магниты, лупы) по количеству не рассчитаны на подгруппу детей; не предусмотрено наличие приборов для измерения массы и времени; недостаточное внимание уделяется применению демонстрационного материала, обеспечивающего соблюдение правил безопасности.

Необходимо отметить ряд замечаний к ведению соответствующей документации: тематические перспективные планы работы имелись в двух группах, карточки-схемы проведения экспериментов и опытов – в трех группах, во всех группах отсутствуют документы по фиксации результатов.

С целью определения популярности и степени использования детьми оборудования мини-лабораторий, мини-музеев и моделей, мы применяли метод наблюдения за самостоятельной деятельностью дошкольников, в ходе которого установлено, что часть детей не проявляют интерес к содержимому развивающей среды в самостоятельной деятельности, часть детей использует оборудование не по назначению. Таким образом, в самостоятельной деятельности дошкольников экспериментирование, проектирование и моделирование не находят отражения.

Следующим этапом нашего исследования было изучение уровня готовности педагогов к использованию методов развивающего обучения дошкольников. Понятие «готовность» объединяет мотивационную готовность к новшествам, теоретическую и практическую готовность.

С целью определения мотивационной готовности педагогов к новшествам, мы применяли анкетирование, в ходе которого выявлено, что основная часть педагогов имеет представления о новшествах и инновациях, отмечает позитивные стороны применения нового, готова к их применению в своей деятельности, однако пока не у всех педагогов применение новшеств подтвердило ожидаемые результаты.

Основными методами изучения теоретической и практической готовности педагогов к применению рассматриваемой нами группы методов стали беседа, анкетирование и наблюдение за деятельностью воспитателей и детей.

Беседа с педагогами, направленная на выявление профессиональных знаний и умений по использованию методов развивающего обучения, показала, что педагоги владеют знаниями содержания опытно-экспериментальной деятельности дошкольников своей возрастной группы. Затруднения в данном вопросе испытывают молодые педагоги, имеющие стаж работы менее одного года. Практически все воспитатели ориентируются в применении эффективных методов и приёмов при организации опытно-экспериментальной деятельности детей. Умеют объективно диагностировать знания, умения и навыки дошкольников по экспериментированию 37% педагогов. Выявлено, что применяют метод экспериментирования, проектирования, моделирования в разных видах деятельности – на занятиях познавательного цикла, на прогулках, в режимных мо-

ментах и свободной самостоятельной деятельности – 4 педагога, 3 человека затрудняются в применении данных методов в самостоятельной деятельности детей ввиду недостатка времени. Все педагоги отмечают, что систематически планируют применение данных методов развивающего обучения с периодичностью 2 раза в месяц. Недостаток знаний методики проведения экспериментов с объектами живой и неживой природы испытывают 3 педагога, незнание проектной методики испытывают 4 человека.

С целью определения практической готовности педагогов к использованию рассматриваемых методов, мы применили метод анкетирования педагогов. Данные анкетирования по экспериментированию позволяют сделать вывод о том, что 37% педагогов осознают широкие возможности применения данного метода для развития познавательной активности дошкольников и их экологического образования; 35% применяют в педагогической деятельности разные формы экспериментирования – познавательную (направленную на получение новых знаний) и продуктивную (направленную на получение новых конструкций, рисунков, сказок и пр.); поддерживают познавательный интерес дошкольников к опытно-экспериментальной деятельности через сотрудничество и совместную деятельность с ребёнком, оказание эмоциональной поддержки. Однако наиболее распространённой причиной неприменения данного метода в самостоятельной деятельности детей педагоги считают недостаток нужной информации и дефицит времени – 28%.

Результаты анкетирования по проектной деятельности показали, что 65% педагогов слышали о методе проектов, но не имеют представления о его содержании, формах и методах работы; 35% педагогов знакомы с этапами проектной деятельности, но хотели бы без затруднений использовать проектную деятельность.

Результаты анкетирования педагогов по использованию метода моделирования показали, что все группы обеспечены наглядными, дидактическими и схематическими пособиями, применяемыми на занятиях по математическому, речевому и познавательному развитию. Особенно педагоги хорошо используют в уголке природы значки-символы для обозначения явлений живой и неживой природы, но тем не менее 44% педагогов частично используют плоскостное и геометрическое моделирование по математическому развитию, по речевому развитию 21% педагогов частично используют формы мнемотехники (мнемодорожка, мнемотаблица, пиктограммы), 35% педагогов испытывают трудности в применении метода моделирования.

Для более адекватной оценки теоретической и практической подготовки педагогов к использованию методов развивающего обучения мы выбрали наблюдение за деятельностью педагогов в организованной и свободной деятельности детей. В результате этого выявлено, что в организованной деятельности, в частности, на занятиях познавательного цикла, педагоги используют метод экспериментирования, проектирования и моделирования лишь в некоторых случаях. Выявлена закономерность: чаще при организации занятий к данным методам обращаются педагоги, имеющие более высокую квалификацию,

нежели их коллеги (молодые специалисты). В режимных моментах и самостоятельной деятельности эти методы не находят применения. Причиной выявленных недостатков является недостаточное владение педагогами методами проблемного изложения материала, неумение грамотно планировать деятельность с применением методов развивающего обучения. В процессе наблюдения отмечаются опасения воспитателей в вопросе предоставления детям больше самостоятельности, поддержания инициативы детей; в недостаточной мере предоставляется право выбора (оборудования, видов деятельности и пр.), без чего применение методов развивающего обучения крайне затруднительно.

Причиной выявленных недостатков является также преимущественное использование педагогами репродуктивных вопросов к детям в процессе изложения материала; подавление активности, самостоятельности, инициативы дошкольников в угоду внешнему порядку и формальной дисциплине.

Результаты изучения исходного уровня готовности педагогов к использованию экспериментирования, моделирования и проектирования как методов обучения дошкольников показали необходимость поиска педагогических условий, при которых будет обеспечена эффективность освоения воспитателями данных методов.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы в ходе формирующего эксперимента выявлялись пути совершенствования методической работы в целях подготовки педагогов к использованию методов развивающего обучения дошкольников, апробировались педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности педагогов к использованию данных методов.

Таковыми педагогическими условиями выступают:

- формирование мотивации педагогов на использование экспериментирования как метода развивающего обучения;
- обогащение, систематизация и интеграция знаний о данном методе обучения;
- включение педагогов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность по использованию данного метода обучения.

С целью реализации данных условий нами был разработан спецсеминар для педагогов «Экспериментирование, проектирование и моделирование как методы развивающего обучения дошкольников».

Основное назначение настоящего семинара состояло в том, чтобы обеспечить готовность педагогов к использованию методов развивающего обучения.

Задачи, поставленные на формирующем этапе исследования, решались в процессе организации данного семинара:

1. Сформировать мотивацию педагогов на использование экспериментирования, проектирования и моделирования как методов развивающего обучения.
2. Осуществить обогащение, систематизацию и интеграцию знаний о данных методах обучения.
3. Обеспечить включение педагогов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность по использованию данных методов обучения.

Курс спецсеминара «Экспериментирование, проектирование и моделирование как методы развивающего обучения» состоял из трёх разделов: «Введение в предмет», «Экспериментирование, проектирование и моделирование – активные методы развивающего обучения дошкольников», «Содержание работы по использованию методов развивающего обучения».

Первый раздел выполнял вводную функцию. Он давал общее представление о предмете, целях и задачах курса, характеристике содержания и его практической значимости.

Второй раздел был направлен на углубление и систематизацию у педагогов знаний основных классификаций методов, характеристик активных методов обучения дошкольников.

В последнем разделе курса рассматривались психофизиологические основы развития экспериментирования, проектирования и моделирования как деятельности, своеобразие использования данных методов в разных возрастных группах, было определено содержание работы по использованию развивающих методов обучения.

В процессе опытно-экспериментального обучения (в рамках семинара) применялись различные формы методической работы: проблемные лекции, теоретические семинары и практикумы, творческие группы, педагогические советы, групповые и индивидуальные консультации, смотры-конкурсы, деловые игры.

На лекционных, семинарских, практических занятиях углублялись и конкретизировались теоретические и методические положения спецсеминара, применялись современные профессиональные технологии (проблемные, исследовательские, деятельностные, личностно-ориентированные).

Структура, содержание и логика построения спецсеминара были направлены на реализацию интегративного (интеграция теоретической и профессионально-практической подготовки) и функционально-деятельностного подходов (организация различных видов деятельности, максимально приближенных к реалиям профессионально-педагогической деятельности).

Эффективность разработанной системы методической работы с педагогами оценивалась на контрольном этапе исследования. Основным назначением третьего (контрольного) этапа опытно-экспериментальной работы являлась перепроверка правильности теоретических выводов, их коррекция и уточнение.

Для выявления результативности спецсеминара мы провели повторное диагностирование педагогов и детей, при этом использовались те же методики, что и на констатирующем этапе.

Анкетирование педагогов, проведённое с целью определения их мотивационной готовности к применению методов экспериментирования, проектирования и моделирования, показало, что все педагоги имеют представления о новшествах и инновациях, отмечают позитивные стороны применения нового, считают целесообразным их применение, у основной части воспитателей применение новшеств подтвердило ожидаемые результаты.

Беседа с педагогами, направленная на выявление профессиональных знаний и умений по использованию методов развивающего обучения дошкольников, позволила сделать вывод о том, что все педагоги владеют знаниями содержания опытно-экспериментальной, проектной и моделирующей деятельности дошкольников, своей возрастной группы, ориентируются в применении эффективных методов и приёмов при организации опытно-экспериментальной, проектной и моделирующей деятельности детей, умеют объективно диагностировать знания, умения и навыки дошкольников по указанным видам деятельности, применяют методы развивающего обучения в разных видах деятельности – на занятиях познавательного цикла, на прогулках, в режимных моментах и самостоятельной деятельности. Все педагоги отмечают, что систематически планируют применение методов эментирования, проектирования и моделирования с периодичностью 2-3 раза в месяц.

Данные анкетирования по определению практической готовности педагогов к использованию рассматриваемых методов позволяют сделать вывод о том, что все воспитатели осознают широкие возможности применения данных методов для развития познавательной активности дошкольников; используют в педагогической деятельности разные формы экспериментирования, проектирования и моделирования – познавательную (направленную на получение новых знаний) и продуктивную (направленную на получение новых конструкций, рисунков, сказок и пр.); поддерживают познавательный интерес дошкольников к деятельности через сотрудничество и совместную деятельность с ребёнком, оказание эмоциональной поддержки.

В ходе наблюдения за деятельностью педагогов установлено, что на занятиях познавательного цикла, а также в самостоятельной деятельности дошкольников, педагоги используют методы развивающего обучения; предоставляют детям больше самостоятельности, поддерживают их инициативу; предоставляют воспитанникам право выбора (оборудования, видов деятельности и пр.).

По всем показателям средний балл оценки знаний, умений и навыков педагогов по применению методов развивающего обучения достигает высокого уровня.

Умение воспитателей создавать и поддерживать условия для детского экспериментирования, проектирования и моделирования было определено через оценку предметно-развивающей среды по группам. Анализ среды дошкольного учреждения позволяет сделать вывод о том, что в каждой группе созданы необходимые условия для применения методов развивающего обучения. В ходе беседы с педагогами выявлено, что в каждой группе родители воспитанников принимали активное участие в создании условий для детского экспериментирования, проектирования и моделирования. Содержание мини-лабораторий, мини-музеев, центра познания соответствует возрастным требованиям дошкольников. Оборудование систематизировано по основным разделам. Во всех группах предусмотрено использование детьми спецодежды для проведения экспериментов и опытов. Воспитатели уделяют внимание применению демонстрационного материала, обеспечивающего соблюдение правил без-

опасности. Можно отметить наличие соответствующей документации в каждой группе (тематические перспективные планы работы, карточки-схемы проведения экспериментов и опытов, фиксация результатов).

В целом результаты проведённого исследования свидетельствуют в пользу проверяемой гипотезы и позволяют сделать вывод об эффективности разработанной системы работы с педагогами по использованию методов развивающего обучения.

На основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1) Экспериментирование – метод обучения, с помощью которого педагог придаёт познавательной деятельности детей, усвоению новых знаний, умений практический характер. Проектирование – метод обучения, который способствует формированию самостоятельности, познавательной деятельности дошкольника, основывается на интересах детей, дети учатся разными способами находить информацию об интересующих их предметах и явлениях. Моделирование – метод обучения, умение использовать модель в познании разнообразного содержания, выделении и установлении связи «замещаемое – замещающее».

2) Готовность педагогов к использованию методов развивающего обучения детей дошкольного возраста – это интегративное образование личности, соединяющее в себе мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

3) Эффективность формирования готовности педагогов к использованию экспериментирования как метода обучения детей дошкольного возраста обеспечивают педагогические условия:

– формируется мотивация педагогов на использование методов развивающего обучения дошкольников;

– осуществляется обогащение, систематизация и интеграция знаний о данных методах обучения;

– обеспечивается включение педагогов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность по использованию развивающих методов обучения.

Библиографический список

1. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : методические рекомендации / под ред. Л. Н. Прохоровой. – М. : АРКТИ, 2004.

2. Поддъяков, Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности / Н. Поддъяков // Педагогический вестник. – 1997. – № 1.

3. Поддъяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н. Н. Поддъяков. – Волгоград : Перемена, 1995.

4. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / авт.-сост. Л. С. Киселёва, Т. А. Данилина. – М. : АРКТИ, 2004.

Развитие у детей дошкольного возраста ориентировки в пространстве

Дошкольное детство, относительно всей жизни человека, очень короткий период. Но он очень благоприятен для познания и накопления представлений об окружающем мире. Огромный поток информации обрушивается на маленького человечка, на многие вопросы ребенок находит ответ путем проб и ошибок, постигая закономерности.

С самого начала жизни ребенок усваивает простейшие пространственные представления: слева, справа, вверху, внизу, над, под, между, по часовой стрелке, против часовой стрелки и др. Формирование этих понятий развивает пространственное воображение у детей.

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, обеспечивающей целостное и гармоничное развитие, является сформированность пространственных представлений. Она характеризует общее развитие дошкольника и его готовность к обучению в школе. Ребенок не может успешно овладеть игровой, предметной, учебной и трудовой деятельностью, если у него не сформированы в достаточной степени пространственные представления.

С точки зрения философии, пространство обозначает объективную реальность, независимую от нашего сознания и отражаемую им.

Восприятие пространства включает восприятие расстояния или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов.

В своих работах А. А. Столяр отмечает, что пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного расположения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося. Под пространственными соотношениями понимаются соотношения между объектами пространства или пространственными признаками [4].

Исследования пространственных представлений имеют сравнительно недолгую историю. Начало было положено трудами Г. Экаена, М. С. Лебединского, А. Р. Лурия и других исследователей. Широкое распространение получили идеи Ж. Пиаже, согласно которым, выделяются три стадии развития пространственного познания, которые соответствуют преимущественному использованию ребенком одного из трех видов информации: топологической, проективной и метрической. Общим направлением развития является движение от топологии к метрике, сопровождающееся преодолением эгоцентризма в оценках расстояний и взаиморасположения объектов.

В середине 30-х гг. XX века самостоятельную линию анализа представляют исследования Ф. Н. Шемякина и С. Л. Рубинштейна. Они устанавливают наличие двух видов ориентации. «Собственно ориентация в пространстве, – писал С. Л. Рубинштейн, – может осуществляться двумя способами. Пользуясь одним из них, человек мысленно прослеживает пройденный или предполагаемый путь, связывающий точки пространства, и определяет свое положение по отношению к отправной точке своего пути. Второй способ заключается в одновременном представлении всех пространственных отношений данной местности. Первый способ является генетически более ранним и служит предпосылкой для развития второго».

Для ориентации первого вида ребенок соотносит различные направления прежде всего с определенными частями собственного тела. Так выстраиваются связи типа: вверху – где голова, внизу – где ноги, впереди – где лицо, сзади – где спина и т. д. Ориентировка на собственном теле служит опорой в освоении детьми пространственных отношений.

Для второго вида ориентации на плоскости или в пространстве человек выстраивает многомерную систему. Взрослый человек, у которого развиты мышление и восприятие, владеет двумя этими видами ориентации, но пользуется то одним из них попеременно, то обоими. Ребенок же, по мере своего роста, овладевает ими постепенно, на протяжении многих лет. И сначала, как указывал С. Л. Рубинштейн, он овладевает элементами второго вида ориентации: он научается оценивать расположение предметов по отношению к какому-то центру ориентации.

В дальнейшем в работах Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, И. С. Якиманской и многих других ученых рассматривались разные способы ориентации детей в пространстве [1].

О возможности развития пространственных представлений детей писали ведущие педагоги, психологи, методисты, такие как А. В. Семенович и ученики ее школы: К. С. Лебединский, О. С. Никольский. Они считали, что сформированные пространственные представления являются основной базой составляющих психического развития ребенка. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, чтения, письма. Любые нарушения пространственных представлений затрудняют формирование психических функций и, следовательно, нарушают ход нормального развития личности ребенка в целом.

Современные психолого-педагогические исследования ученых (Л. И. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) также доказывают, что дети дошкольного возраста могут усвоить информацию о предметно-пространственном окружении, знание о некоторых системах отсчета и способах ориентации, научиться пользоваться ими в различных жизненных ситуациях.

Б. Г. Ананьев в исследованиях рассматривал формирование пространственных представлений у детей как сложный и поэтапный процесс: в раннем возрасте ребенок воспринимает пространство в основном на чувствительной основе; в дошкольном возрасте развитие опирается как на чувствительную, так

и на словесную (логическую) основу; в школьном возрасте дети ориентируются в пространстве по основным сторонам горизонта [1].

Рассмотрев генезис отражения пространства у детей дошкольного возраста, Т. А. Муссейбова выделила несколько этапов развития представлений у детей о местности и пространственных отношениях между предметами на ней. В соответствии с полученными данными, она классифицировала четыре этапа понимания детьми пространства:

- на первом этапе ребенок выделяет только те предметы, которые контактно близки к нему, а само пространство еще не выделяется;

- на втором этапе ребенок начинает активно использовать зрительную ориентировку, расширяя границы воспринимаемого пространства и отдельных участков на нем;

- третий этап характеризуется осмыслением удаленных от ребенка объектов и увеличением количества участков, выделяемых в пространстве;

- на четвертом этапе отражение пространства носит более целостный характер, когда дети расширяют ориентировку в разных направлениях местоположения объектов в их взаимосвязи и обусловленности [3].

В своих работах Н. Н. Поддъяков отмечает, что у дошкольников можно сформировать не только классификационные, но и преобразующие средства усвоения пространственных отношений. При специальной организации системы занятий дети могут обнаруживать скрытые свойства объектов через взаимодействие их с другими.

В исследованиях В. В. Даниловой, Т. Д. Рихтермана, З. А. Михайловой подчеркивается, что дети могут овладеть ориентировкой на себе в младшем возрасте. Они узнают отдельные части своего тела и лица, в том числе симметричные.

По определению Е. И. Щербаковой, особенностью формирования пространственной ориентации в младшем возрасте является опора на чувственную основу накопления практического опыта. В обучении необходимо широко использовать объяснения, указания, игры-занятия, дидактические и подвижные игры. Ознакомление со взаимнообратными направлениями осуществляется попарно: вверх – вниз, слева – справа и т. д. Вследствие многократных восприятий одних и тех же пространственных свойств становится возможным отделение пространственных способностей от самих предметов. Под влиянием обучения у детей формируется способность воспринимать группу предметов во взаимосвязи их разных размеров.

По утверждению В. Г. Житомирского, Н. И. Непомнящей и других ученых в среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок может использовать систему отсчета в разных ситуациях, при выполнении заданий на ориентировку в пространстве. И это первый обобщенный способ пространственной ориентации, которым овладевает ребенок в дошкольном возрасте. На основании его формируются различные системы знаний о пространственных отношениях объектов. Следующим этапом в развитии у дошкольников по формированию пространственных представлений является ориентировка на внешних объектах

(предметах), это становится возможным при условии усвоения пространственной ориентировки на собственном теле.

Т. А. Мусейибова указывает на то, что в старшем дошкольном возрасте ребенок овладевает словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям. А так как это процесс сложный и длительный, возникает потребность в специальном руководстве со стороны педагога. К концу дошкольного возраста дети продолжают ориентироваться на себе, от себя и начинают овладевать ориентировкой от предметов, объектов [3].

Н. Ф. Талызина в своих исследованиях доказала, что, ориентируясь в пространстве, дети должны уметь:

- освоить собственное тело как точку отсчета пространственных направлений;
- ориентироваться в окружающем от себя, от другого человека, от предметов и использовать это как систему отсчета;
- ориентироваться на плоскости (лист бумаги, страница);
- ориентироваться по основным пространственным направлениям, используя это как систему отсчета;
- пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении).

Таким образом, работа по формированию пространственных представлений ведется на протяжении всего дошкольного детства. Значительную роль при этом отводится взрослому, педагогу. Основными принципами формирования представлений и понятий о пространстве можно назвать: постепенность, последовательность, учет возрастных и индивидуальных способностей. От того, насколько развиты пространственные представления и понятия, насколько точно ребенок воспринимает окружающий мир, зависит точность и адекватность его представления о мире и отношения к нему.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение. 1964. – 304 с.
2. Мусейибова, Т. А. Формирование некоторых пространственных ориентаций / Т. А. Мусейибова // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников : хрестоматия : в 6 ч. – Ч. IV-VI. – СПб., 1994.
3. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 1988. – 294 с.

Взаимодействие в воспитательно-образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения

Современные тенденции в дошкольном образовании требуют от педагогов нового подхода к воспитанию и развитию детей. Одним из таких подходов является педагогическое взаимодействие воспитателя и музыкального руководителя. Чтобы реализовать принцип взаимодействия «воспитатель – музыкальный руководитель», необходимо понимание обеими сторонами такой важной деятельности, как обеспечение целостности воспитательно-образовательного процесса, в ходе реализации которой происходит развитие личности ребёнка. Для этого надо ясно и отчётливо представлять, какими средствами, методическими приёмами можно добиться этой цели.

Во взаимодействии музыкального руководителя и воспитателя необходим обмен инициативами, направленными на сопоставление их представлений и формирование общего смысла деятельности. Оно выражается в совместном планировании работы, при котором специальные (музыкальные) цели развития включаются в общеразвивающую программу, пронизывают ее, а средства их реализации одновременно служат и целям общего развития ребенка.

Так, например, задача формирования этических представлений на примерах музыкальной литературы (инструментальные произведения на тему природы, песни о родном крае, материнской ласке, дружбе) должна быть в программе нравственного воспитания дошкольников. Задача развития певческих, музыкально-ритмических навыков может быть включена в программу не только художественно-эстетического, но и физического воспитания, поскольку пение, по мнению врачей, лучшая дыхательная гимнастика, а выполнение музыкально-ритмических движений подразумевает воспитание физических качеств, выработку правильной осанки. Задачи развития внимания, восприятия, памяти, воображения, а также умения сравнивать, анализировать, обобщать в процессе музыкальной деятельности, безусловно, должны вписываться в программу умственного воспитания детей. Развитие творческих способностей в музыкально-художественной деятельности, приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства – основа программы художественно-эстетического воспитания.

В результате осознания тесной взаимосвязи задач музыкального и общего развития ребенка появляется понимание взаимосвязи деятельности воспитателя и музыкального руководителя.

Формы взаимодействия музыкального руководителя и воспитателя:

- разработка единых диагностических карт музыкальности ребенка; совместное обсуждение результатов диагностики и индивидуальных музыкальных проявлений ребенка в условиях занятия и в повседневной жизнедеятельности;

- совместное проектирование планов работы, их корректировка по мере решения общих задач;
- взаимные консультации по использованию музыкального материала в образовательном процессе ДООУ, в решении разнообразных задач воспитания и развития;
- взаимопосещение занятий с последующим обсуждением;
- музыкальные гостиные и вечера встреч с музыкой, организованные в ДООУ;
- совместная подготовка семинаров-практикумов по проблеме целостного воспитания и развития ребенка-дошкольника средствами музыки;
- совместная организация родительских собраний по проблеме музыкального воспитания и развития ребенка;
- совместное проектирование музыкально-образовательной среды в ДООУ, в группах;
- организация смотров-конкурсов проектов музыкально-развивающей среды в ДООУ, в отдельно взятой группе;
- составление музыкально-профессиональной фонотеки, банка педагогических техник и технологий использования музыки в решении разнообразных задач воспитания и развития дошкольников;
- взаимодействие с методической службой ДООУ.

Так, в нашем детском саду уже несколько лет реализуется творческое взаимодействие музыкального руководителя с воспитателем. Работа ведётся музыкальным руководителем и воспитателем с младшей группы по совместно составленному плану.

На первом этапе работа начинается воспитателем в группе с игры-драматизации, где происходит совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи. В игре-драматизации ребенок стремится познать собственные возможности в перевоплощении, в поиске нового и в комбинациях знакомого. Игра-драматизация является средством самовыражения и самореализации ребенка, учит детей общению не только со сверстниками, но и взрослыми. Вот почему, на наш взгляд, так важно научить ребенка театрализованной игре.

Приступить сразу к театрализованной деятельности с включением детей нецелесообразно, ведь она не будет удачной до тех пор, пока ребенок не научится играть в нее.

Для работы над продолжительным действием мы обычно берем народные сказки. Лучше всего начинать со сказок о животных. Опыт показал, что такая работа над сказкой, которая от начала обращения к произведению и до показа готового спектакля занимает несколько недель (от трех до пяти), оправдывает себя. В этот период сказка легко запоминается детьми, не требуется специального разучивания текста, так как он произвольно запоминается сам.

Работа в младшем дошкольном возрасте начинается с драматизации потешек, песенок, а только за тем приступаем к драматизации сказок. Для этого берем простые и знакомые детям сказки.

Сначала читаем сказку, добавляем слова героям или их изменяем (в сказке «Репка» педагог придумывает диалоги героям), затем фрагментарно с использованием настольного театра обыгрываем ее, делим на эпизоды, занимаясь поиском выразительных интонаций и движением вместе с детьми. Персонажи сказки обыгрываются с использованием различных видов театра (настольный театр, театр медалек и др.). Таким образом, текст осваивается на этапе знакомства с сюжетом постепенно, не второпях.

При разучивании сказки или потешки также используются тактильные дорожки. Ребёнок, дотрагиваясь до них, по ощущениям определяет образ героя сказки.

В процессе работы над сказкой не следует требовать ее буквального воспроизведения. Если необходимо, мы можем непринужденно поправить ребенка и, не задерживаясь, играть дальше. В дальнейшем, когда текст будет достаточно хорошо усвоен, педагог поощряет точность его изложения.

Конечно же, идеальными будут народные и авторские сказки, текст которых разыгрывается слово в слово. Но гораздо интересней сказку немного изменить: добавить смешные эпизоды и слова героев, переделать концовку, ввести новых персонажей. Например, пофантазировать, как варили из репки кашу, добавить слова героям.

На музыкальных занятиях продолжается работа над персонажами героев сказок, они находят свой музыкальный образ. Музыкальный руководитель помогает детям установить простейшие связи между характером музыкального образа и средствами его выразительности (колыбельная для куклы, потому что музыка медленная; медведь идёт, потому что музыка низкая и т. п.) Поэтому, прослушав музыкальное произведение, дети по-новому воспринимают сказочного героя и с лёгкостью передают его образ. Так, в разделе «Слушание», работая над музыкальным образом дедушки в сказке «Репка», звучит музыка С. Прокофьева из симфонической сказки «Петя и волк». Детям нравится «ворчливая», звучащая в низком регистре музыка. Они с лёгкостью изображают походку дедушки. Работая над ритмом, сравнивают следы кошки и мышки (кошка идёт медленно, крадучись; мышка бежит быстро, маленькими шапками). Дети сами выбирают из двух предложенных музыкальных произведений «Марш» и «Танец» музыку для внучки и т. д.

Придумывая движения под музыку, дети конкретизируют музыкальный образ художественных произведений, делая его понятным в первую очередь самому себе. Движения становятся для них средством передачи характера образа. Это помогает детям эмоциональнее, глубже, осмысленнее запоминать сказку и с огромной радостью исполнить свою роль.

В подготовительной группе дети проявляют активный интерес к творчеству детских писателей. Так, после прочтения сказки А. С. Пушкина «О царе Салтане», дети развернули сюжетно-ролевую игру, рисовали героев сказки, импровизировали танец. На основе детского интереса музыкальным руководителем и воспитателем был разработан план взаимодействия.

На музыкальных занятиях дети познакомились с творчеством композитора Н. Римского-Корсакова. Просмотрели видеофрагменты оперы «Сказка о царе Салтане». Прослушали арию царевны Лебедь; фрагмент «Океан – море синее» в оркестровом сопровождении; «Полёт шмеля», мелодию русской народной песни «Во саду ли, в огороде...» разучили на металлофоне и обыграли её в оркестре. Были разучены и инсценированы фрагменты сказки.

В заключение совместной работы музыкального руководителя и воспитателя в детском саду прошел музыкально-литературный вечер по сказкам А. С. Пушкина.

Таким образом, профессиональное взаимодействие не просто профессиональное сотрудничество, это совместная деятельность, объединяющая людей вокруг целей, которые усложняются и конкретизируются в процессе развития всего дошкольного учреждения.

Современные цели и задачи дошкольного воспитания, обозначенные в ФГОС, не могут быть реализованы каждым участником педагогического процесса в отдельности. Поэтому проблема сотрудничества специалистов и педагогов в контексте целостного развития ребенка должна быть решена в каждом детском саду.

Библиографический список

1. Блек, Г. Играем в сказку / Г. Блек // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 3. – 87 с.
2. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
3. Доронова, Т. Н. Играем в театр : учебное пособие / Т. Н. Доронова. – Просвещение РОСМЭН, 2004. – 98 с.
4. Зими́на, А. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Н. Зими́на. – Шуя, 1993. – 67 с.
5. Кондрашова, Н. В. Формирование ценностных ориентаций в театрализованных играх / Н. В. Кондрашова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2011. – № 7. – 87 с.
6. Никитина, О. А. Игры-драматизации в развитии восприятия художественной литературы младшими дошкольниками / О. А. Никитина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2013. – № 1. – 87 с.
7. Пономарева, Е. С. Игры-драматизации в формировании гендерной толерантности / Е. С. Пономарева // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2011. – № 5. – 87 с.

Особенности внедрения профессионального стандарта педагога в работу дошкольного образовательного учреждения

Вопросам повышения качества дошкольного образования на современном этапе отводится большое значение в современной России, эта проблема находится в прямой зависимости от профессионального уровня подготовки педагогических кадров. Введение профстандарта влечет за собой существенные изменения, как в профессиональном обучении, так и в системе образования и самообразования на рабочем месте. Неотъемлемой частью данного процесса является изменение оценки качества профессиональной деятельности педагогов. Сегодня требования к педагогическим работникам не могут ограничиваться стажем работы, дипломом об образовании и курсами повышения квалификации. Педагог должен быть профессионалом своего дела, мыслящим, способным к анализу и к творческой переработке информации, умеющим постоянно самообразовываться и транслировать свой опыт коллегам. Стандарт является основой для формирования трудового договора (эффективного контракта), фиксирующего отношения между педагогом и работодателем. От вводимых им требований к воспитателю зависит исчисление трудового стажа, начисление пенсий и другие материальные блага педагогов.

В своей программной статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России» В. В. Путин обратил внимание на необходимость выхода на эффективный контракт с педагогическими работниками. Эффективный контракт – это не столько простое повышение оплаты труда педагогов, а в большей степени возможность руководителям привести в соответствие заработную плату педагогических работников и качество их педагогической деятельности.

В программе развития образования остро обозначился вопрос педагогических кадров как главного ресурса достижения качества образования. Чтобы обладать набором ключевых компетентностей, отвечать запросам социума, чувствовать себя социально защищенным в новых экономических условиях, каждому педагогу необходимо уточнить представления о собственной профессиональной деятельности, осуществить очередной шаг в освоении способов профессионального саморазвития.

Впервые в российском образовании разработана концепция и содержание профессионального стандарта педагога. Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования, предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации, планирования карьеры, для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования.

На современном этапе развития образования главной задачей руководителя дошкольного учреждения является задача повышения эффективности деятельности своего образовательного учреждения. Но высокое качество дошкольного образования невозможно без эффективной работы всего педагогического коллектива. Как сказал профессор Майкл Барбер, «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней педагогов».

Впервые о том, что профстандарт педагога зарегистрирован в Минюсте и вступит в действие с 1 января 2015 года, объявил глава Минобрнауки России Дмитрий Ливанов на семинаре-совещании, состоявшемся на площадке МГППУ, – первом мероприятии, посвященном внедрению стандарта. «Главное, чтобы он не стал шагом к увеличению внешнего давления на школу и учителя, а, наоборот, раскрепостил педагога, разгрузил его от несвойственных видов деятельности и пробудил внутреннюю мотивацию к самосовершенствованию». Дмитрий Ливанов подчеркнул: «создатели документа, регламентирующего работу педагога, руководствовались, прежде всего, пониманием того, что это творческая профессия». «Свобода личная и профессиональная – необходимое условие для творчества. Считаю, что стандарт создает условия для этого раскрепощения, но ими важно суметь воспользоваться», – заявил министр.

На данный момент в дошкольном учреждении мною выявлен ряд проблем, среди которых:

- несоответствие системы стимулирования педагогических работников современным требованиям;
- недостаточная открытость и объективность критериев оценки деятельности педагогов;
- низкая мотивация педагогов к самообразованию и повышению качества предоставляемых образовательных услуг;
- отсутствие объективных показателей оценки результативности профессиональной деятельности педагога.

Для того чтобы выстроить четкую систему оценки результатов деятельности педагогов в учреждении необходимо выстроить новую модель показателей качества работы педагогов и качества образования в целом.

Разработка показателей подвигнет педагогов к профессиональному росту, повышению квалификации педагогов, по тем или иным причинам пренебрегающих саморазвитием, включая тех, кто все еще не приобрел навыки работы с современной компьютерной техникой.

Система оценки результативности деятельности педагогов включает в себя совокупность организационных и функциональных структур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку профессиональной деятельности и выявление факторов, влияющих на ее результат.

В научной литературе вопрос о разделении уровней педагогической деятельности решается на основе различных, но близких между собой критериях – продуктивности педагогической деятельности, степени освоения профессиональной деятельности, уровня развития личности педагогов.

Н. В. Кузьминой были выделены пять уровней продуктивности педагогической деятельности, в их числе:

I уровень – (минимальный) – репродуктивный: педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный;

II уровень – (низкий) – адаптивный: педагог умеет приспособить свое общение к особенностям аудитории; малопродуктивный;

III уровень – (средний) – локально-моделирующий: педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (то есть умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность); среднепродуктивный;

IV уровень – (высокий) – системно-моделирующий знания учащихся: педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный;

V уровень – (высший) – системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение профессионального поведения, и, конечно, перестройка личности порождает субъективные и объективные трудности. Ведущая деятельность в рамках одного возраста и стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается мотивация, меняются планирование, способы самоконтроля и т. п. Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые приводят к самореализации в профессиональной деятельности.

Невозможно внедрение профессионального стандарта без построения и внедрения региональных моделей профессионального стандарта, разработки методических рекомендаций институтами профессиональной подготовки и переподготовки кадров, с учетом специфики того или иного региона.

Таким образом, необходимо отметить, что профессиональный стандарт педагога – это одно из средств повышения качества работы воспитателей и специалистов, а возможно, и всей образовательной системы ДООУ. Он является тем нормативно– правовым инструментом, который в состоянии обеспечить единство требований в профессионально-педагогической сфере и создать условия для профессионального и личностного роста педагогических кадров с учетом государственных требований к системе образования на федеральном, региональном и институциональном уровнях.

Методические рекомендации по организации и проведению урока-зачёта в начальной школе

Перед каждым учителем стоит главная задача – дать прочные и глубокие знания по предмету каждому ученику, показать детям их внутренние ресурсы, привить им желание учиться, стремление узнать новое, научить детей критически мыслить, проверять свои знания, доказывать. Кроме традиционных типов уроков у нас встречаются и нетрадиционные, или нестандартные уроки, то есть уроки, имеющие нестандартную структуру. Нестандартный урок – это импровизация учебного материала. К таким урокам относятся уроки-зачёты.

Зачётная система – это особая форма организации проверки знаний, умений, навыков младших школьников, является одним из эффективных средств контроля, которая позволяет обеспечить быструю связь, то есть проверить не только теоретический, но и практический материал.

Цель: активизировать мыслительную и познавательную деятельность младших школьников, способность критически мыслить.

Задача: вооружить обучающихся системой умений и навыков учебного труда.

Урок-зачёт выполняет не только функцию контроля, но и является основным назначением обобщения материала по теме или разделу, уточняет знания по основным вопросам [2].

Зачётные уроки – это организация индивидуальной работы в группах.

Следует помнить, что работа проводится по трём направлениям:

1. Планирование программного материала.
2. Активизация деятельности учащихся в процессе обучения.
3. Система проверки знаний, умений, навыков.

Начиная с первого класса, мы готовим детей к урокам-зачётам [2]:

- учим оценивать себя и товарищей по классу;
- учим детей работать в парах и группах.

Такая работа учит детей общаться, быть терпимыми друг к другу, к неудачам товарищей; дети чаще приходят на помощь друг другу.

Начиная со второго класса, проводим уроки-зачёты. Зачёт можно проводить на итоговых занятиях, уроках обобщающего повторения или контролирующих уроках проверки умений и навыков. В календарно-тематическом плане заранее предусмотрены темы, по которым будет зачет.

Подготовительная часть проходит на первом вводном занятии по теме, анализируем требования программы по теме, итоговый результат, цели урока-зачета, определяем вопросы и задания. Знакомим детей с темой и датой проведения урока-зачета, его местом и значением в изучении новой темы; сообщаем о требованиях, которые будут представлены на зачете, о вопросах и заданиях

разных сложностей. Каждый учащийся получает зачётный лист с заданиями для устного опроса и датой проведения зачёта (за 2 недели до зачёта). Например:

2 класс УМК «Гармония» [3]

Зачёт (20 мая)

«Как устроены слова?»

1. Родственные слова – это слова, у которых общее значение и общая часть.

2. Общая часть родственных слов называется корнем.

3. Корни родственных слов пишутся одинаково: опасные и безопасные места обозначаются одними и теми же буквами.

4. Окончание – это изменяемая часть слова, с помощью которой слова связываются друг с другом.

5. Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов.

6. Суффикс – это часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов.

7. Приставки пишутся со словами вместе, а предлоги отдельно.

Порядок разбора слов по составу:

1) окончание;

2) корень;

3) приставка;

4) суффикс;

5) основа.

Потренируйся.

Разбери слова по составу [1]:

Дорожка, записка, горный, осиновый, побелка, белочка, школьник, горный, зимушка, полюшко, снежный, звериный, кормушка, крикун, записка, заезд, грибник, смешной, поход, дворик, замазка, бабушка, беглый, подснежник, загадка, садовый

Практическая часть будет представлена непосредственно на уроке-зачёте.

Формируем группы, учитывая индивидуальные способности учащихся.

В каждой группе выбираем консультанта (как правило, это сильный ученик). Подготовительная работа к проведению зачёта ведётся на уроках русского языка и дома. За несколько дней до зачёта проверяем готовность консультантов к зачёту (проверяется теоретическая и практическая часть, в «зачётной книжке» выставляется 2 отметки). Это очень важный момент, так как консультанты – это помощники учителя в проведении зачёта.

При проведении уроков-зачётов учитываем возрастные особенности младших школьников. Используем элементы игры. На доске таблички (перевернутые) с надписями: доверие, делегат, всем всё, по выбору.

Командиры экипажей выбирают табличку. Запись на табличке обозначает, как экипажу работать дальше.

Доверие – командир экипажа ведёт опрос самостоятельно, выставляет отметку за устный опрос каждому члену экипажа.

Делегат – 1 человека выбирают члены экипажа. Он отвечает учителю. Остальных опрашивает командир.

Всем всё – опрос ведёт учитель, опрашивает всех членов экипажа.

По выбору – учитель сам выбирает 1 ученика для опроса, остальных опрашивает командир экипажа.

Вторая часть зачёта – это письменная работа по теме. Результаты заносятся в зачётный лист (табл. 1).

Таблица 1

Ведомость оценки консультантов

Фамилия, имя	Вопросы							Отметка за устный опрос	Отметка за письменный опрос
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Кузина Маша	+	+	+	+	+	+	+	5	
2. Рубцова Вика	+	+	+	-	+	+	+	4	
3. Дубровский Дима	-	-	+	+	+	+	+	4	
4. Озёрский Артём	+	+	+	+	+	-	-	4	

Все + – «5»,

1-2 минуса – «4»,

3 минуса – «3».

В соответствии с ФГОС второго поколения образовательный процесс направлен на развитие у обучающихся способности использования в учебной, познавательной и социальной практике самостоятельности, планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Поэтому считаем, что уроки-зачёты актуальны как никогда. Они способствуют формированию метапредметных учебных действий – умения претворить в жизнь то, о чем ты узнал или чему научился, то, что пригодится тебе в жизни.

Библиографический список

1. Нефёдова, Е. А. Справочное пособие по русскому языку для начальной школы / Е. А. Нефёдова, О. В. Узорова // Уроки русского языка. – М. : ЗАО «Премьера», ООО «Издательский АСТ», 2000. – 272 с.

2. Пчёлкина, Л. В. Русский язык Нестандартные уроки в начальной школе / авт.-сост. Л. В. Пчёлкина. – Волгоград : Учитель, 2004. – 76 с.

3. Соловейчик М. С. Русский язык: К тайнам нашего языка : учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – 10-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век 2013. – 144 с.

Методическое сопровождение субъект-субъектного взаимодействия педагогов с детьми

В условиях введения ФГОС ДО особую актуальность приобретает разработка системы методического сопровождения, направленной на повышение компетентности педагогов в вопросах субъект-субъектного взаимодействия с дошкольниками.

Сущность методического сопровождения рассматривается исследователями как система педагогических действий, как комплекс мер различного характера, как определенный процесс, имеющий конкретную цель и задачи, как педагогическая технология. Главное – сопровождение направлено на усиление позитивных факторов развития и имеющихся способностей и нейтрализацию действия негативных факторов (В. А. Лазарев).

Многочисленные исследования убеждают в важности формирования субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми как условия реализации принципа гуманизации образования, в них показана роль педагога в актуализации субъектных свойств воспитанников [1], однако в теории дошкольного образования понятие «субъект-субъектное взаимодействие педагогов ДОУ с воспитанниками» и сама технология реализации этого взаимодействия нуждается в уточнении.

На основе работ Е. О. Линник [2], нами определено понятие «субъект-субъектное взаимодействие педагогов с воспитанниками» как взаимодействие, в котором проявляется способность его участников становиться субъектом собственной жизнедеятельности, освоение ими норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных ценностей и смыслов жизни людей в условиях совместной деятельности и общения.

Активная субъектная позиция ребенка, по мнению Ю. А. Варёновой, во многом определяется субъектной позицией педагогов, степенью их ответственности, заинтересованности в повышении результативности деятельности.

Разделяя позицию Ю. А. Варёновой в том, что условия обучения и воспитания ребенка оказывают существенное влияние на формирование его субъектности, приоритет мы отдаём компетентности педагогов в вопросах построения субъект-субъектного взаимодействия с воспитанниками.

Основываясь на компетентностном подходе, в нашем опыте методическое сопровождение педагогов в субъект-субъектном взаимодействии с воспитанниками обеспечивалось педагогическими условиями:

- формирования у педагога мотива собственного участия во взаимодействии с воспитанниками и понимания необходимости его изменения;
- повышения компетентности педагога в организации субъект-субъектного взаимодействия с воспитанниками;

– осознания педагогом роли и значения субъектных проявлений воспитанников в оптимизации взаимодействия с ними.

Для определения профессиональной компетентности в субъект-субъектном взаимодействии нами использовались «Методика определения модели взаимодействия педагога с детьми» В. Г. Маралова [3], методика «Анализ категорий взаимодействия педагога с детьми на занятиях Н. Фландерса [4] в ситуациях организации познавательной и продуктивной деятельности. Выбор этих видов деятельности обусловлен тем, что именно здесь дети и педагоги наиболее полно могут проявить «собственную» субъектную цель.

Результаты констатирующего обследования показали недостаточную теоретическую и методическую подготовку педагогов в вопросах организации субъект-субъектного взаимодействия с дошкольниками. Педагоги не до конца осознают его механизмы и не могут в полном объеме раскрыть его суть. При организации познавательной деятельности, независимо от стажа и образования, педагогами мало используются способы деятельности, предполагающие партнерскую позицию при взаимодействии с детьми, сам факт восприятия ребенка как равного, активного участника педагогического процесса кажется им неприемлемым.

Для обеспечения развития профессиональной компетентности педагогов в субъект-субъектном взаимодействии нами была выстроена система (модель) методического сопровождения работы с педагогическими кадрами.

В построении модели взаимодействия с педагогами мы не отказывались от традиционных форм организации методической работы, но включали в них активные методы обучения, организационно-деятельностные игры, семинары-практикумы, тренинги, мастер-классы, позволяющие обсудить проблемы и находки, узнать что-то новое, продемонстрировать свои методические приемы, профессиональную компетентность.

С целью осознания педагогами значимости проблемы субъект-субъектного взаимодействия мы использовали следующие формы работы.

Задание-диагностика «Дерево взаимоотношений». В этом задании педагогам предлагалось оценить свои взаимоотношения «педагог – ребёнок» с помощью цветных стикеров: зеленый – тип взаимодействия основан на принципах сотрудничества, желтый – тип взаимодействия (субъект – объект – субъектный смешанный), красный – традиционный субъект-объектный тип взаимодействия. По полученным результатам педагоги смогли увидеть наглядную картину о преобладании типа взаимоотношений с детьми.

Дискуссия «Взаимодействие с детьми, каким ему быть» подвела педагогов к выводу, что именно через позитивность взаимодействия у детей развивается чувство собственного «я» и чувство принадлежности к определенному сообществу, что роль педагога состоит в предоставлении детям возможности включаться во взаимодействия и участвовать в процессах целеполагания, построения плана совместной деятельности и его реализации.

С целью повышения компетентности педагогов и применения технологических подходов к реализации педагогики сотрудничества мы использовали

следующие формы методической работы: семинар «Педагогика сотрудничества как фактор повышения качества образования», где освещались принципы, изложенные в ФГОС, раскрывающие подходы к детям; лекция-диалог «Реализация принципов субъект – субъектного взаимодействия в отечественных и зарубежных педагогических системах», где мы сопоставляли принципы и идеи зарубежной педагогики: «ориентация на ребенка», «идея свободного воспитания» с принципами и подходами нашей современной педагогики: «не рядом, не над, а вместе», «обучение в зоне ближайшего развития», «переход от педагогики требований к педагогике отношений» и др. В ходе данной лекции-диалога мы выделяли точки соприкосновения идей разных педагогических систем.

Семинар-практикум «Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие: особенности и пути оптимизации» был нацелен на теоретическое и практическое осмысление различий в воздействии на ребенка в традиционном подходе и современном, в ходе семинара педагогам предлагалось составить «творческие» модели субъект-субъектного взаимодействия с дошкольниками.

Эффективность методического сопровождения определялась по положительной динамике в реализации субъект-субъектного взаимодействия педагогов с детьми в плане улучшения эмоционально-положительного фона и качества взаимодействия воспитателей и детей; совершенствованию теоретических представлений воспитателей ДОУ о педагогике сотрудничества; осознанию педагогами причин, препятствующих проявлению активности дошкольников; совершенствованию предметно-развивающей среды в группах с целью удовлетворения познавательных и иных потребностей дошкольников, проявления «Я-субъектности».

Библиографический список

1. Ильин, Г. Л. Проблемы педагогики сотрудничества / Г. Л. Ильин // Управление ДОУ. – 2006. – № 3.
2. Линник, Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е. О. Линник // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4 (36). – С. 48-54.
3. Маралов, В. Г. Диагностика определения модели взаимодействия воспитателя детского сада с детьми / В. Г. Маралов // Готовимся к аттестации: методическое пособие для педагогов ДОУ. – СПб., 2000. – С. 60-65.
4. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду / Т. И. Чиркова. – М.: Просвещение, 2000. – С. 89-98.

Сказка как эффективное средство развития словесного творчества дошкольников

Стандартизация системы образования одной из основных задач считает достижение нового современного качества дошкольного образования. Приоритетным направлением дошкольной практики является становление творческого потенциала ребенка, поиск способов эффективного развития творчества дошкольников.

Существует много видов детского творчества (музыкальное, изобразительное, конструктивное). Словесное творчество является, с одной стороны, важным условием, а с другой – действенным средством формирования творческой личности.

Словесное творчество, по мнению О. С. Ушаковой, это продуктивная деятельность, возникающая под влиянием произведения искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений. Результатом этой деятельности детей дошкольного возраста являются сочиненные ими рассказы, сказки, стихи, сценарии, игровые диалоги, фольклорные формы и так далее, но значимость самого творческого процесса, творческого акта, является доминирующей по сравнению с творческим речевым продуктом [2].

Л. С. Выготский, В. И. Глоцер, З. Н. Новлянская и другие справедливо пишут, что словесное творчество в полной мере начинает проявляться лишь в школьном возрасте, так как складываются определенные предпосылки для его развития: накопленный багаж личных переживаний, опыт собственной деятельности, умение понимать особенности взаимоотношений людей между собой, умение по-новому комбинировать события окружающей действительности, владение речевыми умениями более высокой ступени, хороший уровень развития письменной речи.

Свидетельства отечественных ученых, детских писателей, передовой опыт практики дошкольных учреждений показывают, что проявления литературно-творческих способностей отмечаются уже на этапе дошкольного детства (Л. В. Ворошнина, О. М. Дьяченко, Г. П. Кириллова, О. С. Ушакова, К. И. Чуковский и др.). Это связано, прежде всего, с развитием воображения. Такие особенности воображения, как высокий уровень эмоциональности, яркость, подвижность и изменчивость образов, обуславливают способность сочинять.

Важным условием развития творчества является образность мышления детей, которая способствует нешаблонности детского восприятия мира, развивает воображение и фантазию. По мнению А. В. Запорожца, именно образный характер детского мышления надо рассматривать как достоинство и развивать его в дошкольном возрасте, так как оно лежит в основе творческой деятельности художников, писателей, конструкторов и т. п.

В старшем дошкольном возрасте дети осваивают основные операции логического мышления, необходимые для творческого процесса. Появление замысла в деятельности старших дошкольников рассматривается как переход детей от репродуктивной деятельности к творческой.

Словесное творчество требует определенного уровня художественного восприятия, под которым понимают специфическое познание окружающего мира, происходящее в форме художественных образов. Причем процесс этот носит не пассивный, формальный, а активный, преобразующий характер.

Восприятие художественных произведений и словесное творчество связываются воедино посредством поэтического слуха. По мнению Б. М. Теплова, для успешного литературного творчества необходимо тонкое восприятие звучащей речи. Без наличия «поэтического слуха», то есть без способности чувствовать выразительные средства художественной речи, различать жанры, понимать их особенности, очень сложно успешно заниматься литературным творчеством [2]. Следовательно, для успешного словесного творчества необходимы психологические предпосылки, а именно развитые воображение, мышление, восприятие.

Поскольку словесное творчество – это превращение наглядно-образных представлений, появляющихся под влиянием произведений искусства и впечатлений об окружающем, на язык словесных знаков, надо учесть, что речевое развитие ребенка является непременным условием словесного творчества.

Своевременное становление у детей структурных уровней языковой системы (фонетики, лексики, грамматики) является фундаментом развития словесного творчества. При этом в формировании лексической стороны речи на первом плане семантический аспект: понимание ребенком значения слова (в системе синонимических, антонимических, полисемантических отношений) способствует осознанному использованию слов и словосочетаний, точному их употреблению в связном высказывании. В разделе грамматики очень важно владение запасом грамматических средств (инверсия, соотнесенность синтаксиса с темой высказывания, уместное употребление предлогов и др.), умение воспринимать структурное и семантическое место формы слова в предложении и целом высказывании. В словесном творчестве большое значение имеют такие характеристики звуковой культуры речи детей, как громкость и правильность произношения, темп, дикция, плавность изложения, интонация.

Связность речевого высказывания достигается путем формирования у детей представлений о структуре высказывания (начало, середина, конец), связях между предложениями и структурными частями текста. Следующим условием является элементарное осознание явлений языка и речи. «Чувство языка» (А. Н. Гвоздев, А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин и др.) дает ребенку возможность творчески комбинировать языковые единицы в высказывание.

Таким образом, в своем речевом развитии ребенок проходит путь от репродуктивного воспроизведения речи через обогащение лексической, фонетической, грамматической сторон речи в процессе обучения языку до умения самостоятельно высказывать свои мысли, передавать определенный смысл в лю-

бых формах связного высказывания. Знания и представления, полученные в ходе целенаправленного обучения, ребенок переносит в свое инициативное словесное творчество. А значит, этот процесс поддается развитию и совершенствованию через особую организацию образовательного процесса и речевой работы, в частности.

Различные аспекты проблемы словесного творчества дошкольников активно изучались в истории дошкольной педагогики. Были разработаны методические приемы развития словесного творчества детей дошкольного возраста: предварительные наблюдения, чтение художественной литературы, речевой образец, составление плана сочинения, вспомогательные вопросы (Л. А. Пеньевская); комплекс занятий по обучению рассказыванию по готовым сюжетам, придумывание продолжения и завершения рассказа, рассказывание по готовому сюжету, план, вопросы, указания, анализ, оценивание детских рассказов (Э. П. Короткова). Л. В. Ворошнина указывала на важность мотивационных установок творческой деятельности. Л. А. Колунова, Р. П. Боша, Ю. Г. Илларионова, О. Н. Сомкова, Н. В. Гавриш, Г. А. Куршева, М. В. Фадеева и другие считают, что источниками развития словесного творчества являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые литературные формы (пословицы, поговорки, фразеологизмы, народные песни, загадки, скороговорки).

Особое место в словотворческом процессе, естественно, занимает такой жанр фольклора, как сказка. В. М. Сухомлинский отмечает: «Без сказки живой, яркой, овладевшей сознанием и чувствами ребенка невозможно представить детское мышление и детскую речь как определенную ступень человеческого мышления и речи». М. М. Кониная полагает, что сказка способствует качественным изменениям: на первом этапе наблюдается отсутствие в детских сказках единой сюжетной линии (бытовые сказки), на втором появляются логические связи между отдельными эпизодами (сказки о животных, волшебные сказки), на третьем уже наблюдаются сказки с единым четким сюжетом, стройной структурой, с последовательным разворачиванием действия (волшебные сказки и сложные сказки о животных). А. Е. Шибицкая выделила ряд этапов формирования словесного творчества, а именно накопление художественно-речевого опыта, овладение способами творческих действий и, наконец, сочинение сказок. Следовательно, художественные особенности сказки (частые повторения, кумулятивность, стройная композиция, интересное содержание, яркие образы) делают ее эффективным средством развития словесного творчества детей.

Создание сказки – деятельность, интересная ребенку, удовлетворяющая его потребность в выдумке, фантазии, дающая возможность мысленно пережить разнообразные ситуации, выразить эмоциональные переживания. Однако возможности детей для удовлетворения этой потребности оказались ограниченными, о чем свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента.

Для определения особенностей словесного творчества детям было предложено сочинить любое произведение, какое они желают. Детские высказыва-

ния точно фиксировались и подвергались анализу. Оценка детских сочинений проводилась по следующим критериям:

- самостоятельность сочинения;
- отражение специфики жанра произведения;
- оригинальность произведения: умение изменять, преобразовывать, комбинировать полученные представления при знакомстве с литературными произведениями, а также предметами и явлениями окружающей действительности;
- логика произведения: события изложены последовательно, между ними установлены связи и причины, выдержана структура повествования;
- целенаправленность изложения;
- эмоционально-экспрессивная окраска повествования;
- языковая оформленность, образность, выразительность: умение использовать ясные, точные слова для выражения мыслей, выбирать художественные средства выразительности.

Высокий уровень развития словесного творчества был зарегистрирован только у 15% детей, средний – 40% детей, уровень ниже среднего показали 25% детей, низкий – 20%. Ниже приведена более подробная характеристика уровней развития словесного творчества.

Высокий уровень. Полная самостоятельность сочинения. Произведение соответствует указанному ребенком жанру (сказка, рассказ, загадка, считалка и т. п.), отличается интересными и оригинальными коллизиями. Соблюдается целенаправленность изложения, ребенок не отступает от главной темы сочинения. Четкая структура сочинения, следование основным частям текста. Ребенок сопереживает героям, дает косвенные оценки их поведению. Дети стараются охарактеризовать внутренние переживания своих персонажей. Наблюдаются элементы фольклорной манеры рассказывания сказки (повторы, эпитеты, сравнения). Большое количество в речи эпитетов, сравнений, метафор.

Средний уровень. Дети самостоятельно сочиняют, стараются целенаправленно следовать своему замыслу, однако отмечаются нарушения логической цепочки, иногда полученные сюжеты не связаны с начальной темой. Сюжет сочинения однообразен. Речь выразительна, несет эмоционально-экспрессивную оценку при повествовании или описании внутренних переживаний героев. Используются сравнения, эпитеты и т. п.

Уровень ниже среднего. Дети нуждаются в подсказках, целенаправленном руководстве педагога процессом сочинения. Затрудняются в самостоятельном выборе темы, вместе с тем для них характерно соблюдение композиции, они четко следуют логике изложения, не уходя от главной темы. Сюжет не динамичен, однообразен, чаще заимствован. Эмоционально излагают лишь некоторые отрывки (приключения, встречи со злыми силами). Выразительность речи незначительная.

Низкий уровень. Самостоятельность отсутствует, ребенок нуждается в полной помощи педагога при выборе темы и сюжета. Ребенок не может самостоятельно вести изложение, полностью зависим от педагога. Целенаправленность изложения низкая, некоторые сочинения не имеют логической основы.

Неэмоциональное изложение сочинения, отсутствие экспрессии. Средства выразительности не используются.

На основе полученных данных было сделано заключение о необходимости осуществления специальной работы по развитию словесного творчества детей, при этом мы выделили следующие приоритетные линии:

- обогащение литературного опыта детей дошкольного возраста художественными произведениями; формирование культуры художественного восприятия, ознакомление со специфическими особенностями сказки как жанра;
- формирование всех сторон речи (лексической, грамматической, фонетической) как необходимой предпосылки развития ее образности и использования средств художественной выразительности в словесном творчестве;
- развитие творческого воображения, дивергентного мышления, эмпатии, наблюдательности [1].

Для занятий по ознакомлению детей с художественной литературой отбирались произведения, которые соотносились тематически, по имени разных героев, или объединялись общими персонажами, но имели разные сюжеты и различное развитие действий (событий). Каждое занятие было направлено на ознакомление детей с содержанием и художественной формой произведения, акцентировало внимание на образные слова и выражения, характеристику, настроения и диалоги персонажей, включало творческие задания.

Проведение занятий по развитию речи способствовало формированию у детей представлений о структуре связного высказывания (начало, середина, конец), связях между предложениями и структурными частями текста; обогащению и активизации словаря детей; овладению сложными синтаксическими конструкциями (сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями); формированию таких характеристик речи, как темп, дикция, интонационная выразительность.

Большое внимание уделялось формированию у детей умений отбирать наиболее точные слова, использовать разнообразные лексические средства в их семантических отношениях и взаимосвязях, что, в свою очередь, привело к сознательному использованию их детьми в самостоятельных творческих высказываниях.

Использовались различные творческие задания, направленные на:

- уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
- включение в диалог персонажей новых действий и передачу импровизированного диалога с новыми интонациями;
- выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях;
- придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
- соединение (контаминацию) сюжетов произведений разных жанров;
- подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонаж, его настроение, состояние, поступки;

- драматизацию наиболее интересных отрывков произведений;
- соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения и др.

В результате экспериментальных занятий обогатился и стал разнообразным сказочный опыт детей, сформировались представления об основных законах сказочного жанра, дети научились использовать разнообразные фольклорные приемы (традиционные зачины и концовки, принцип повтора, кумулятивности, антропоморфические элементы, языковые сказочные приемы, традиционные образы и предметы), логически выстраивать и завершать сюжет сказки.

Данные контрольного эксперимента подтвердили тенденцию повышения уровня развития словесного творчества детей дошкольного возраста экспериментальной группы. Так, дети полно и интересно раскрывали замысел в соответствии с названием сочинения, четко выделяли структурные части высказывания, в рассказы включали элементы описания пейзажа, обстановки, в которой происходили события; раскрывали внешний вид, чувства, настроения героев, использовали разнообразные языковые средства (лексические, грамматические, синтаксические, интонационные), демонстрировали высокий уровень самостоятельности сочинений.

Тексты, создаваемые детьми, были определены как законченные повествования творческого характера, сочетавшие традиционные сказочные элементы и реалии настоящего времени. Следует отметить и тот факт, что продуктами словесного творчества детей были не только сочиненные сказки, но и рассказы, загадки, короткие стихи, сценарии. Большинство детей достигли высокого (50%) и среднего (30%) уровня развития словесного творчества, активно вступали в общение, эмоционально откликались на творческие задания.

Таким образом, наличие у детей знаний о богатстве русских народных сказок, сказок авторского происхождения и их жанровых особенностях улучшает качество детских сочинений и повышает уровень развития словесного творчества. Сказки становятся более структурированными по композиции и выразительными по своему стилю изложения. Педагогическими условиями, способствующими развитию словесного творчества у детей, являются: обогащение литературного опыта, развитие художественного восприятия, обогащение и активизация словаря, развитие умения правильно структурировать связанное высказывание.

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. – ISBN 5-8424-0369-2.
2. Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком : развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 288 с. – ISBN 978-5-9949-0876-1.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Система сопровождения в МДОАУ «Детский сад № 38 комбинированного вида г. Орска» выстроена в соответствии с утвержденными Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО), которые учитывают образовательные потребности и особенности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования является обеспечение оптимальных условий для социальной адаптации, обучения, воспитания и развития ребенка исходя из его индивидуальных особенностей, содействия родителям в организации воспитания и обучения детей.

Достижение поставленной цели предусматривает решение комплекса задач:

1. Интеграция в социальную среду: подготовка интеграционных процессов со стороны сверстников и их близких; психологическое сопровождение ребенка на приеме и адаптации; профилактика и предупреждение проблем в эмоциональном и социально-коммуникативном развитии детей.

2. Определение и реализация оптимальных путей и средств сопровождения ребенка в условиях инклюзии: дифференциальная психологическая диагностика с целью выявления психологической структуры нарушения и выбора в соответствии с этим оптимальной стратегии корригирующего воздействия; оказание содействия ребенку с ОВЗ в решении актуальных задач развития, обучения, социализации.

3. Совершенствование интегративных механизмов в деятельности участников педагогического процесса: оптимизация взаимодействия всех специалистов, сопровождающих обучение, воспитание и развитие ребенка с ОВЗ; развитие психолого-педагогической компетентности, повышение психологической культуры педагогов ДОУ и родителей.

Решение задач психологической службы (ПС) по обеспечению психофизического развития ребенка с ОВЗ посредством комплексного сопровождения инклюзивного дошкольного образования носит многослойный и многоуровневый характер:

I. Интеграция в социальную среду

Интеграция ребенка в естественную социальную среду предполагает подготовку интеграционных процессов со стороны сверстников и их близких и создание системы поддержки каждого ребенка в период его адаптации в новой группе ДОУ.

Интегративные процессы социально-личностного развития дошкольников связаны с формированием социально-бытовой адаптации, овладением детьми

нормами поведения в быту и различных общественных учреждениях, развитии доброжелательного отношения к детям и взрослым, налаживанием партнерских отношений, овладением различными формами и средствами взаимодействия со сверстниками, формированием положительной самооценки. Работа по социально-личностному развитию детей пронизывает всю коррекционно-педагогическую деятельность: в повседневной жизни, в процессе ознакомления с окружающим миром; акцентировании внимания на социальных отношениях в сюжетно-ролевых играх; специально подобранных играх по формированию межличностных отношений детей и развитию эмоциональной сферы; в деятельности по развитию речи – путем обогащения словаря и обучения детей речевому общению.

Социально-психологическую адаптацию ребёнка с ОВЗ в образовательной среде, коллективе сверстников обеспечивает следующая направленность психологического сопровождения:

- диагностика оценки состояния ребёнка и его адаптивных возможностей; выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи психолога;
- определение причин и механизмов конкретного варианта отклоняющегося развития;
- разработка коррекционных мероприятий с целью обеспечения максимальной социально-психологической адаптации ребёнка в образовательной среде, коллективе сверстников;
- создание специальных педагогических и социально-психологических условий, позволяющих осуществить развивающую, коррекционно-развивающую работу с детьми, испытывающими различные адаптационные трудности.

Формы сопровождения ребенка: через организованную образовательную деятельность в совместной деятельности с педагогом, в самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности с семьей.

II. Определение и реализация оптимальных путей и средств сопровождения ребенка в условиях инклюзии

Прогнозирование развития ребёнка и возможностей обучения строится на основе выявленных особенностей развития, и в первую очередь, через изучение психологической структуры нарушения и выбора в соответствии с этим оптимальной стратегии корригирующего воздействия.

Данный вид работы предполагает:

1. Диагностику индивидуальных особенностей развития.
2. Создание банка данных по индивидуальному изучению ребенка по материалам наблюдений, посещения занятий, бесед с педагогами и родителями.
3. Психологический мониторинг, предполагающий диагностику развития ребенка на разных возрастных этапах.

Оказание содействия ребенку с ОВЗ в решении актуальных задач развития, обучения, социализации в условиях инклюзии предполагает осуществление собственно психологической коррекционной и развивающей работы на протяжении всего образовательного процесса.

Основные формы организации коррекционно-развивающей работы:

1. Индивидуальные занятия педагога-психолога с ребенком по выявленным проблемам.
2. Подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с детьми 4-7 лет.
3. Групповые плано-профилактические занятия со всеми субъектами образовательного процесса.

В сфере развития жизненной компетенции детей с ОВЗ соблюдаются следующие обязательные направления коррекционной работы:

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослым, чтобы попросить помощи.
2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.
3. Овладение навыками коммуникации.
4. Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных навыков.

В сфере социальной компетентности детей с ОВЗ разработаны и адаптированы программы коррекционно-развивающих занятий по четырем направлениям сопровождения:

1. Обеспечение успешности адаптации к обучению в группах компенсирующей направленности.
2. Формирование произвольности психических процессов.
3. Коррекция и развитие познавательных процессов.
4. Формирование коммуникативных умений.

При организации работы *основными задачами* в индивидуальных и в подгрупповых формах являются:

- коррекция конфликтных проявлений и негативных черт характера, препятствующих общению;
- обучение способам регуляции эмоциональных состояний;
- обучение анализу внутреннего состояния (своего и других людей);
- развитие позитивного самовосприятия;
- отработка коммуникативных навыков, развитие навыков сотрудничества.

Разработанные программы коррекционно-развивающих занятий по выявленным проблемам социальной адаптации для детей с ОВЗ предполагают последовательность работы:

- 1) Объяснение и показ ребенку выполнения, то есть максимальная помощь.
- 2) Только при необходимости оказывается та или иная помощь.
- 3) Создается ситуация успеха и поощрения за выполненное задание.

В зависимости от особенностей в социально-личностном развитии, ребенок может одновременно посещать занятия индивидуальной коррекции и быть включенным в подгруппу или группу.

Преимущества подобной организации работы состоят в следующем. У многих детей с ОВЗ имеются серьезные личностные проблемы и проблемы общения, затрудняющие социальную адаптацию, а психологическая группа способствует преодолению этих проблем. Кроме того, подгрупповые занятия позволяют закрепить результаты индивидуальной коррекции и создают пространство для реализации сформированных навыков общения в группе. Таким образом, данная система работы обеспечивает преемственность и непрерывность в сопровождении, позволяет психологу варьировать работу и контроль над развитием ребенка.

Принципы построения групп

В описываемой системе предусмотрены кратковременные психологические подгруппы из 4-10 детей. При комплектовании подгрупп разница в возрасте детей не превышает двух лет. В подгруппу включаются дети с разными проблемами: заторможенные и гиперактивные, с завышенной самооценкой и с заниженной, замкнутые, агрессивные.

Противопоказаниями для участия в подгруппе являются грубые психопатические реакции, ярко выраженная гиперактивность или аутистическая симптоматика. Таким детям оказывается помощь на индивидуальных занятиях, и только после усвоения определенных навыков они вводятся в малую группу (3-4 ребенка).

Независимо от содержания все занятия имеют единую структуру: приветствие, содержательная часть и рефлексия. Содержание и организационные формы занятий определяются направлением развивающей или корригирующей работы. По возможности усвоенные навыки переносятся в повседневную жизнь группы.

В выборе психокоррекционных техник предпочтителен интегративный подход. Он предполагает использование приемов разных направлений: игровой психокоррекции; приемы телесно-ориентированной терапии; арттерапии (изотерапия, сказкотерапия, песочная игротерапия); информационно-коммуникационные технологии (SMART: Table, Notebook).

III. Совершенствование интегративных механизмов в деятельности участников педагогического процесса

Совершенствование интегративных механизмов в деятельности участников педагогического процесса связано, в первую очередь, с координацией деятельности всех субъектов образовательного процесса в работе с группами или с отдельными детьми.

Внутреннее взаимодействие включает: психологическое просвещение педагогов, родителей; психологическое консультирование педагогов, родителей; психолого-педагогический консилиум (ПМПк); реализацию адаптированной образовательной программы.

Второй механизм реализации психологического сопровождения – социальное партнёрство, которое предполагает профессиональное взаимодействие образовательного учреждения с внешними ресурсами (организациями различных ведомств, общественными организациями).

Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение детей, родителей, педагогов и специалистов в развитие деятельности детского сада, проведение общих мероприятий, составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Основные формы взаимодействия – индивидуальные и групповые консультации, посещение открытых занятий, совместные детско-родительские мероприятия, работа родительского клуба и психологической гостиной для педагогов. Доведение информации через консультации, подготовку памяток и шпаргалок для родителей и педагогов в печатном и электронном варианте, экспресс-информации для спешащих родителей, через подбор и распространение психолого-педагогической литературы по возникающим проблемам.

Таким образом, модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования направлена на решение комплекса задач:

1. Интеграция в социальную среду.
2. Определение и реализация оптимальных путей и средств сопровождения ребенка в условиях инклюзии.
3. Совершенствование интегративных механизмов в деятельности участников педагогического процесса.

Решение задач по обеспечению психофизического развития ребенка с ОВЗ посредством комплексного сопровождения инклюзивного дошкольного образования предполагает:

- психолого-педагогический мониторинг (мониторинг образовательной среды и развития воспитанников с ОВЗ внутри группы и ДОУ; психологическая экспертиза индивидуального маршрута обучающегося, профессиональной деятельности специалистов ДО; психолого-педагогический консилиум ДО);
- проектирование образовательной среды (индивидуального образовательного маршрута воспитанника с ОВЗ; индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми; психологического консультирования педагогов, родителей; психологического просвещения педагогов, родителей; психопрофилактики).

Библиографический список

1. Кохан, Г. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях введения ФГОС ДО / Г. Ю. Кохан // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2015 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 187-189. – ISBN 978-5-906626-62-2.
2. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие / авт.-сост. : Л. И. Загляда, Г. А. Спирина, А. Н. Климова, А. В. Толкачёва ; под общей ред. Н. А. Заруба. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2007. – 114 с.

Инновационные процессы в начальной школе: использование методики субъективизации на уроках русского языка

Современному развивающемуся обществу необходимы люди, умеющие творчески мыслить, способные находить выход из проблемной ситуации, принимать нестандартные решения. Следуя требованиям времени, изменилась и стратегия современного образования. На данном этапе она заключается в том, что «знания и умения, приобретаемые учащимися, являются не конечной целью обучения, а инструментами и средствами для самореализации каждого человека, для их творческой деятельности» [4]. Школа должна идти в ногу со временем, поэтому целенаправленная педагогическая деятельность в современной школе требует новых перемен. Необходимость этих перемен особенно ощутима в начальной школе, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы учебной и осознанно управляемой творческой деятельности. Осознавая это, учителя начальных классов ищут пути и способы вырастить из своих учеников полноценных граждан общества, готовых к сотрудничеству, способных самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозировать возможные последствия своих действий и поступков. «Если хочешь воспитывать в детях смелость ума, интерес к серьезной интеллектуальной работе, самостоятельность как личную черту, вселить в них радость творчества, то создавай такие условия, чтобы искорки их мыслей образовали, царство мысли» [1]. Учителя пытаются создать новый комфортный образовательный процесс, стремятся поднять качество и результативность обучения. В основе таких преобразований всегда лежит использование новых инновационных технологий.

«Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики» [5]. Внедрение инновационных педагогических технологий – требование современного Федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования второго поколения (ФГОС). «Школьная система обучения должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции» [6]. Из чего следует, что уже в начальной школе детям необходимо формировать мотивацию к обучению, учить их самоорганизации и саморазвитию. Решению этой задачи может способствовать применение на уроках активных форм и методов обучения – взаимодействие, сотрудничество педагогов и обучающихся, а также самих обучающихся друг с другом.

Активное и осознанное участие школьника в организации своего обучения предусматривает методика «Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе», разработанная Г. А. Бакулиной, доктором педагогических наук, профессором кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Вятского государственного гуманитарного университета (ВятГГУ). Под субъективизацией понимается «качественно новый уровень участия школьника в организации и осуществлении учебного процесса, предусматривающий его прямое и непосредственное участие в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока. Понятие «субъективизация» непосредственно связано с термином «субъект», его важнейший смысл – активное начало в человеке» [2]. В соответствии с данной методикой «ученик становится не только объектом, но и субъектом процесса обучения». Учащиеся принимают активное и осознанное участие в организации и проведении большинства структурных этапов урока, принимают активное участие в овладении новым учебным материалом. Таким образом, следуя за учителем, выполняя его методические указания, ученик становится активным действующим лицом на уроке. Эта увлекательная поисковая деятельность, осуществляемая с помощью лексико-орфографических упражнений, новых подходов и приемов к традиционным учебным действиям, резко повышает интерес учащихся к лингвистике и к учебному процессу в целом» [4]. Актуальность методики обучения средствами субъективизации заключается в том, что она соответствует принципам новых образовательных стандартов. *Принципиальной новизной* предлагаемой методики является сочетание трёх высокоинтеллектуальных процессов, выступающих основными средствами субъективизации:

- систематического использования антиципации почти на всех структурных этапах урока;
- целенаправленного развития логического мышления учащихся;
- повышения речевой активности.

Для организации процесса обучения в русле субъективизации используются традиционные типы уроков с сохранением всех их основных этапов. Урок, проводимый средствами субъективизации, начинается с *мобилизующего этапа*, на котором осуществляется активизация имеющихся у детей знаний и опыта для решения новой проблемы. Его цель: в самом начале урока обеспечить высокий уровень вовлеченности ученика в учебную деятельность. Задания учителя настраивают учащихся на аналитическую деятельность, в ходе которой они приходят к противоречию между уже имеющимися и новыми знаниями. Далее, используя и обобщая имеющиеся знания и новую, «открытую», проблему, ученики *формулируют тему урока*. По возможности, учащиеся определяют *цель данного урока*, сопоставляя тему урока с предложенной учителем опорной записью. Для *изучения нового материала* применяется частично-поисковый метод – совместная поисковая деятельность учителя и учащихся. Ученики совместно с педагогом анализируют изучаемую проблему на конкретном языковом материале. Ведётся конструктивный диалог, в ходе которого поэтапно детьми формулируются части правила, или понятия, или алгоритма действий, которые

затем сравниваются с правилом, или определением понятия, или алгоритмом действий учебника. Такой вид работы обучает логике в рассуждениях, требует от детей напряженной мыслительной деятельности, умения правильно выражать свои мысли, обеспечивает свободное владение аналитико-синтетическими действиями. *При закреплении материала* выполняются задания, направленные на развитие не менее четырёх психических качеств: памяти, внимания, мышления и речи. Дети устанавливают причинно-следственные связи, анализируют и синтезируют, обобщают, решая орфографические, фонетические, морфологические и синтаксические задачи. Уровень сложности задач постепенно возрастает как на одном уроке, так и от урока к уроку.

На уроке с использованием методики Г. А. Бакулиной обязательна *работа с текстом*. Текст обязательно носит познавательный характер, который привлекает внимание детей своим содержанием. «К каждому тексту после его составления предлагаются 3-4 задания по разным разделам русского языка, которые требуют концентрации внимания и способствуют углублению имеющихся знаний учащихся. Задания составлены с возрастающим уровнем сложности, что поддерживает интенсивность и активность интеллектуальной деятельности детей» [5]. В *словарно-орфографической работе* также изменились структура и методика проведения. С помощью специальных заданий, развивающих интеллектуальные качества детей, учащиеся определяют слово, с которым им предстоит познакомиться, используется приём *антиципации*, который позволяет ученикам самим сформулировать задание на предложенном материале и спрогнозировать его результат. *Ознакомление с лексическим значением* изучаемого слова осуществляется частично-поисковым методом, во время которого дети составляют определение, находя родовое понятие и существенные признаки. Это происходит в атмосфере общения учителя и учащихся, детей друг с другом, идет поиск, анализ, сопоставление, обобщение. Рассмотрим, как применяется данная технология учителем С. В. Качкуровой по фрагменту урока русского языка по теме: *Однокоренные слова. Закрепление знаний. 2 класс (УМК «Школа России»)*

I. Мобилизующий этап

– Какую тему мы изучаем? Какие слова называются однокоренными?

– Что такое корень слова?

На доске: *гора горка горный горняк горелка*

– Что вы можете сказать об этих словах? Какое слово лишнее? Почему?

– Докажите, что оставшиеся слова однокоренные.

– От какого слова они образовались? Выделите корень.

– Как вы думаете, чем мы будем заниматься сегодня на уроке? (Д: *Сегодня на уроке мы закрепим имеющиеся знания о признаках однокоренных слов*)

II. Чистописание

– Повторим написание буквы, которая есть в каждом из однокоренных слов. Она обозначает согласный, парный, звонкий звук. Угадали?

– Почему вы не выбрали звук [р]? Звук [н]? Звук [к]?

– Что особенного в написании буквы Г?

(Дети прописывают буквы Г г, затем списывают с доски слова.) Гоша, гриб, гусь, град.

– Какое слово лишнее? (Д: Гоша – 2 слога, имя собственное)

– Какое из оставшихся слов особенное? (Д: гусь – 3 звука, 4 буквы)

– Чем похожи оставшиеся слова? (Д: в словах 1 слог, парный согласный на конце.)

III. Орфографическая разминка

Чашка, шишка и пружина.

Кочка, строчка и машина.

Котик Васька, пес Пушок.

Сколько правил здесь дружок?

– С какой целью я предложила вам это задание? (Д: Проверить нашу грамотность.)

Ученики объясняют правописание слов, выделяют орфограммы.

– Какие непроверяемые написания повторили? (Повторили правописание сочетаний жи-ши, ча-ща, чк, мягкий знак, имена собственные.)

– Назовите слово с безударным гласным, не проверяемым ударением.

(Д: машина.)

IV. Словарная работа

На доске: л монный – ..., м рковный – ..., м розит – ...

– Какое слово лишнее? Докажи.

– Как определить часть речи?

– Какие буквы пропущены? Как догадались? Можно ли их проверить?

– Допишите к каждому слову однокоренное слово из словарика.

– Проверяем. Какие пары получили? Докажите.

– Выделите в словах корень.

– Внимательно посмотрите на слова во 2 столбике. Чем они похожи?

(Д: обозначают предмет, неодушевлённый, в каждом слове есть изученные орфограммы.)

V. Закрепление

1. Выборочный диктант (дети записывают только слова с корнем ель).

Ель растет на влажных местах. В густой тени елового леса нет кустарников. В молодом ельнике ютятся птицы. Особенно хороши елочки зимою.

(По Соколову-Микитову)

– Проверяем. Докажите, что слова однокоренные. Выделите корень.

2. Образование слов по схеме:

На доске: машина – ... ист, рыба – ... ак, пожар – ... ик, веселье – ак

– Какие получили слова в парах? (Д: однокоренные слова.)

– Докажите. Выделите корень.

– Внимательно взгляните в слова 2 столбика и найдите лишнее? (Д: весельчак, так как встретилась орфограмма ча.)

3. Игра «Угадай слово» (дети записывают слова, угадывая их по описанию).

Ягоды, сваренные в сахарном сиропе.	<i>Варенье</i>
Мастер по приготовлению пищи.	<i>Повар</i>
Помощник повара.	<i>Поваренок</i>
Комната, в которой готовят пищу.	<i>Кухня</i>

– Какое слово лишнее? Является ли оно родственным? Почему?

VI. Самостоятельная работа. (Детям на индивидуальных карточках дается текст, в который нужно дописать подходящие по смыслу однокоренные слова.)

В зеленой траве прячется _____. Он ждет маму – _____. Счастливая _____ семейка отправилась _____ домой. Там их ждет папа – _____.

Слова для справок: гусак, гуськом, гусеница, гусыня, гусенок, гусиная.

– Какое слово не использовали? (Д: *гусеница.*)

– Почему? (Д: *Оно не подходит по смыслу, не является родственным.*)

– Какое ещё слово не пригодились? (Д: *гуськом.*)

– Почему? (Д: *нет про него предложения.*)

– Как исправить эту проблему? (Д: *Составить предложение.*)

– Кто может составить предложение со словом *гуськом*?

Развитие творческих способностей, коммуникативных действий младших школьников в процессе обучения русскому языку по данной методике происходит путем обогащения его содержания и совершенствования способов практической деятельности обучающихся на уроке. Несмотря на то, что подготовка к урокам по данной методике требует больших усилий и временных затрат как от учителя, так и от учеников, эта работа доставляет удовольствие, поскольку имеет творческий характер и довольно быстро приносит свои плоды.

«Если учитель не научился анализировать факты и сознавать педагогические явления, то повторяющиеся из года в год дела кажутся ему скучными, однообразными, он теряет интерес к собственному труду... Сущность педагогического опыта в том заключается, что перед учителем каждый год открывается что-то новое, и в стремлении постигнуть новое раскрываются его творческие силы» [6].

Результатом работы по данной методике считаем повышение интереса учеников к знанию родного языка. Дети с желанием выполняют различные аналитико-синтетические задания, внимательнее стали работать с текстом, что позволяет на более осознанном, лично-ориентированном уровне усваивать новый программный материал.

Мы используем элементы методики «Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе» около 8 лет. Можем сделать вывод, что она, действительно, позволяет формировать ключевые компетенции, поскольку дети получают глубокие прочные знания. Систематическое использование элементов данной методики позволяет обеспечить эффективное развитие важнейших интеллектуальных качеств учащихся, необходимых для успешного овладения русским языком. Универсальный характер данной методики позволяет задействовать многие ее положения во всех существующих сегодня обра-

зовательных системах. Считаем, что она актуальна и соответствует требованиям современного образования. Пусть изменчивый характер носит методика преподавания вашего предмета, но неизменными остаются Ваш профессионализм, преданность своему делу, детям.

Библиографический список

1. Стандарты второго поколения. Примерные программы основного общего образования. Литература. – М. : Просвещение, 2013.
2. Амонашвили, Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) / Ш. А. Амонашвили. – Донецк, 2010.
3. Бакулина, Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 2, 3, 4 классы / Г. А. Бакулина. – М. : Гуманитарное издательство ВЛАДОС, 2014. – С. 34.
4. Бакулина, Г. А. Использование комплексных интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 32-38.
5. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005.
6. Слостенин, В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

Л. А. Киквидзе

МДОАУ «Детский сад № 35 «Светлячок» г. Новотроицка», г. Новотроицк

Развитие навыков общения со сверстниками у дошкольников

Дошкольный возраст – особо ответственный период в развитии личности ребенка. В этот период мир ребенка неразрывно связан с другими детьми. И чем старше становится ребенок, тем большее значение для него приобретают контакты со сверстниками. Общение со сверстниками – необходимое условие развития ребенка. В основном оно реализуется в совместных играх, игра становится для детей своеобразной формой общественной жизни.

Природа общения, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения философов и социологов, психологов, педагогов (А. А. Леонтьев, В. С. Мухина, Я. Л. Коломинский и др.). Общение есть не простое действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах (А. А. Леонтьев). Согласно М. И. Лисиной, общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [1].

Общение, являясь одним из первых видов деятельности, которыми овладевает ребенок в онтогенезе, выступает универсальным условием развития его

личности в период дошкольного детства. В процессе разнопланового общения ребенок познает окружающий его природный, предметный, социальный мир в его целостности и многообразии, формирует и раскрывает свой собственный внутренний мир, свой «образ Я», присваивает и созидает культурные ценности, обретает круг значимых других людей, выступая при этом активным субъектом взаимодействия. Основные этапы развития общения приходятся на дошкольный возраст.

По мнению М. И. Лисиной, в дошкольном возрасте сверстник становится предметом коммуникативной деятельности при том условии, что он начинает выступать для ребенка как индивид, удовлетворяющий его коммуникативную потребность. С первых месяцев жизни у ребёнка возникает потребность в других людях, которая постепенно развивается и преобразуется – от потребности в эмоциональном контакте к потребности в глубоко личностном общении и сотрудничестве со взрослыми. В то же время и способы удовлетворения этой базовой потребности у каждого человека носят индивидуальный характер и определяются как личностными особенностями субъектов общения, условиями и обстоятельствами их развития, так и социальными факторами.

Общение является важнейшей категорией психологической науки, под которой понимается процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, на установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности [1].

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется. Е. О. Смирнова выделяет три качественно своеобразных этапа (или формы общения) дошкольников со сверстниками [2].

Эмоционально-практическая форма возникает в младшем дошкольном возрасте. Ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Дети стремятся привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно – как по своему содержанию, так и по средствам осуществления. На данном этапе общение детей еще не связано с предметами или действиями и отделено от них. Сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

Ситуативно-деловая форма общения складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. Сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни ребенка. Так как в этом период бурно развивается игра, дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Но, наряду с потребностью в сотрудничестве, отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Реакции детей на оценку

взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника. В общении старших дошкольников возникает умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые психологические аспекты его существования – его желания, предпочтения, настроения. Их общение становится внеситуативным.

К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Действия старших дошкольников направлены не столько на положительную оценку взрослого и на соблюдение моральных норм, сколько непосредственно на другого ребенка. Сверстник рассматривается в качестве субъекта взаимодействия и общения. Ребенок изучает своего сверстника, сравнивает себя с ним, согласовывает с ним свои желания и поступки, устанавливает партнерские взаимоотношения. Все это является фундаментом полноценных межсубъектных взаимоотношений, в которых ребенок проявляет себя с позиции активного, свободного и творческого субъекта собственной жизнедеятельности, где общение является одним из способов осознания себя во внутреннем плане становления личности и позволяет понять другого человека, рассматриваемого полноправным субъектом взаимодействия.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить ряд наиболее важных положений.

Проблема общения является одной из актуальных в отечественной коррекционной педагогике. В психолого-педагогических исследованиях убедительно показана ведущая роль общения детей со взрослыми и сверстниками в формировании основных психических функций, обеспечении эмоциональной устойчивости, интеллектуального и речевого развития детей на разных возрастных этапах.

Зарождение и становление коммуникативной деятельности происходит на протяжении первых семи лет жизни ребенка. Развитие общения детей с окружающими людьми рассматривается как смена своеобразных его форм. Под формой общения понимается коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт, характеризующаяся по нескольким параметрам.

Развитие навыков общения детей со сверстниками происходит на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду, пронизывает все виды деятельности дошкольников: игровую, конструктивную, учебную, изобразительную и др. К числу методов развития навыков общения дошкольников относятся методы, использование которых возможно во многом в неформальной обстановке свободного общения, лишенного регламентации, стандартизации, их легкой заменяемости (элементы сказко-, драма-, арт-терапии, методы групповой дискуссии, ролевые и деловые игры, методы символического самовыражения и др.).

В то же время результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что самостоятельно, без целенаправленного обучения, коммуникативная деятельность у детей развивается недостаточно. Следова-

тельно, необходимо создание в дошкольном учреждении специальных условий для развития коммуникативных умений у детей [3].

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа. На этапе констатирующего эксперимента мы использовали методику М. Е. Ермолаевой, А. Е. Захаровой, Л. И. Калининой, С. И. Наумовой «Навык общения дошкольников». В ходе тестирования и наблюдений за детьми были определены 4 группы детей в зависимости от уровня развития навыка общения. Результаты диагностики продемонстрировали средне-низкий уровень развития навыков общения (более чем у 70%) дошкольников.

На формирующем этапе мы апробировали педагогические условия формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, а именно:

- формирование мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений, что предполагает выявление у детей накопленного опыта общения и создание интереса к процессу овладения коммуникативными умениями;
- ознакомление со средствами и способами общения через использование игр с коммуникативным содержанием, акцентирующих внимание ребенка на компонентах коммуникативной деятельности;
- организация свободного общения детей с целью применения усвоенных коммуникативных умений.

При создании мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений использовались приемы воспитательно-образовательной работы, помогающие ребенку осознать необходимость и важность общения как средства удовлетворения своих потребностей в признании: анализ художественных произведений с точки зрения определения коммуникативных умений литературных героев, идентификация ребенка с каким-либо литературным героем, которого бы он хотел научиться правильному общению, определение состава и круга общения ребенка.

На этапе ознакомления со средствами и способами общения дети знакомились с невербальными средствами общения. С ними обсуждалось, с помощью каких средств он может общаться с другими людьми, как можно объясниться без слов с помощью жестов, мимики, как передать свое эмоциональное состояние с помощью мимики, можно ли узнать, о чем думал, что чувствовал художник или композитор, читая, слушая или рассматривая произведения. Также были использованы игры с коммуникативным содержанием, которые объединяли упражнения на преодоление замкнутости, пассивности, скованности детей, а также упражнения, способствующие двигательной раскрепощенности. Эти игры и упражнения помогали осознанию детьми эмоций, развивали умения адекватно выразить свои эмоции (с помощью слов и невербальных средств общения), проявлять эмпатию. Использование игр с коммуникативным содержанием помогло акцентировать внимание ребенка на компонентах коммуникативной деятельности.

Организация свободного общения детей осуществлялась с целью переноса усвоенных коммуникативных умений в различные виды деятельности. При

этом педагогом специально создавались определенные ситуации. Наблюдая за свободным общением детей, мы отметили, что дети переносят усвоенные коммуникативные умения в различные виды деятельности (игровая, трудовая, учебная, бытовая).

Проведённая на этапе контрольного эксперимента диагностика подтверждает наше предположение о том, что навыки общения детей дошкольного возраста правильно развиваются только под руководством педагога, а закрепляются только в непосредственной деятельности со сверстниками.

Библиографический список

1. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : педагогика, 1986. – 123 с. – ISBN 5-88527-171-2.
2. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с. – ISBN 5-7695-0437-4.
3. Шипицина, Л. М. Азбука общения : развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) / Л. М. Шипицина. – «Детство-Пресс», 2000. – 384 с. – ISBN 5-89814-016-6.

А. И. Кислова

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

Психолого-педагогические особенности формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста

В настоящее время обучение вызывает большой интерес в обществе. В основе же успешного усвоения учебного материала лежит познавательный интерес. Он постоянно сопутствует учебной деятельности, если создаются условия для проведения учащимися наблюдений, постановки экспериментов, на основе которых младшие школьники могут сделать собственные выводы и умозаключения. Широкими возможностями для формирования исследовательских умений и навыков у младших школьников обладает учебный процесс. По словам В. С. Мухиной, развитие исследовательских умений и навыков у учащихся предполагает реализацию в учебно-воспитательном процессе следующих педагогических принципов:

1. Принцип ориентации на познавательные интересы учащегося. Исследование – процесс творческий, творчество невозможно навязать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае потребности в познании.
2. Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение. Только при условии его реализации образование способно стать адекватным индивидуальным целям личности.
3. Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения.
4. Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации.

5. Принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения.

6. Принцип формирования представлений о динамичности знания, так как содержание исследовательского обучения должно строиться таким образом, чтобы опыт человечества представал перед учащимся не как сумма догм, не как свод незыблемых законов и правил, а как живой, постоянно развивающийся организм.

Исходя из вышеизложенного, цель учителя начальных классов в данном направлении – создание условий для формирования и развития исследовательских умений младших школьников с учетом их психологических особенностей.

К познавательным процессам относят восприятие, внимание, память, воображение и мышление, которые свойственны младшему школьному возрасту.

Младший школьный возраст прекрасно подходит для развития исследовательских умений и навыков. Учащиеся лучше усваивают новые знания, если они получили их сами, увидев, услышав или потрогав. Но также необходимо учитывать, что в данном возрасте у детей наиболее развито непровольное внимание, поэтому предлагаемые им исследования должны быть яркими и запоминающимися. Таким образом, задача учителя, использующего на уроках элементы исследовательской деятельности, направить заложенный природой исследовательский потенциал младшего школьника в правильное русло.

Для формирования исследовательских умений необходимы следующие условия:

- Систематичность. Работа по развитию исследовательских умений проводится в классе постоянно, в урочной и неурочной деятельности.

- Мотивированность. Учитель помогает видеть ученику в исследовательской деятельности возможность реализации своих талантов и возможностей, способ саморазвития.

- Психологический комфорт. Поощрять творческие проявления. Задача учителя – поддерживать и направлять творческие идеи учащихся.

- Учет возрастных особенностей. Исследование должно быть посильным и интересным.

Ученики открывают личностные «Я – знания», оказываясь в проблемной ситуации, лично значимой для них и вызывающей потребность в освоении того или иного понятия и поиск ответа на вопросы: «Почему? Не знаю, что происходит? А как это случилось? А что если?» Ребенок научается смотреть на изучаемый объект с разных сторон. Перед учителем стоит сложная задача: научить младшего школьника задавать себе вопросы, удивляться, развивая тем самым познавательную активность. Затем создается ситуация развития гипотетического мышления. Гипотеза является способом умственного поиска, системой суждений и умозаключений. По собственному желанию ребенок выдвигает версии, предположения, постепенно формируются навыки доказательства, аргументирования. Возможность создавать «новое» знание формирует познавательный интерес к изучаемому объекту и к такому способу деятельности.

Перед учителем стоит задача подбора таких заданий, которые уже имеют неоднозначное решение, нужны «ловушки», требующие дополнительной ин-

формации. Особое место занимает недостаточно полный текст, побуждающий учащегося искать новые знания, способы деятельности. Высокая мотивация создает не просто эмоциональную включенность, но и обеспечивает ее положительную динамику. Увлеченность в обсуждении различных гипотез способствует формированию межличностного общения, укреплению социальных связей учащихся. Большое значение для развития имеет способность к рефлексии. Рефлексия обнаруживается: в умении отличать известное от неизвестного; в способности определить и понять, каких знаний не хватает для успешной работы; через умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной; критично, но не категорично оценивать мысли и действия других людей. Эти преобразования связаны с таким учебным действием, как контрольно-оценочная самостоятельность. Самоконтроль побуждает учащихся ответственно относиться к выполняемой работе.

Важное место в формировании исследовательских умений занимает метод проектов, так как он включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Проект предполагает создание образовательных ситуаций, которые сталкивают младших школьников с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися у них представлениями;

- побуждают учащихся высказывать свои предположения, догадки;
- предоставляют возможность исследовать эти предположения;
- предоставляют учащимся возможность представить результаты своего исследования одноклассникам, учителям, родителям, чтобы они оценили значимость полученных данных.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность школьников, которая может осуществляться индивидуально, в паре или группе в течение определённого временного промежутка (от одного урока до нескольких).

Современные исследователи метода проектов считают, что его использование в комплексе позволяет решать образовательные задачи (получение знаний по предметам), развивающие (умение ставить проблему, планировать свою деятельность, представлять её продукты и др.), воспитательные (умение работать сообща, принимать мнение товарища и др.). Многие авторы указывают, что выполнение проектов развивает у детей произвольность психических процессов, вызывает повышенную познавательную активность, стимулирует стремление к исследованию, формирует личностные новообразования, способствует овладению учебной деятельностью и усвоению её структуры. В основу метода проектов положена идея направленности учебно-познавательной деятельности на результат, который достигается в процессе решения той или иной проблемы.

Исследовательские умения, нарабатываемые школьниками в ходе выполнения проектов, в отличие от «накопительно-знаниевого» обучения, формируют осмысленное исполнение различных умственных и практических действий. Фактор использования специальных знаний, а также общих умений и навыков исследовательского поиска можно рассматривать как существенный индикатор

познавательной потребности, поскольку самостоятельно организованная учебная деятельность увеличивает качество изучения школьных дисциплин.

Метод проектов позволяет сделать учёбу интересной, расширяет кругозор ребёнка, повышает его культурный уровень, стимулирует интеллектуальную активность и учебную деятельность в целом. Именно поэтому необходимо выделить педагогические условия развития исследовательских умений через выполнение учебных проектов. Прежде всего, это изменение роли учителя. Являясь организатором, координатором и консультантом проекта, учитель формирует ряд исследовательских умений: ставить и выявлять проблемы, уточнять неясные вопросы, формулировать и проверять гипотезы, планировать и разрабатывать исследовательские действия, собирать данные (накапливать факты, наблюдать, доказывать), анализировать, синтезировать и сопоставлять их, выступать с подготовленными сообщениями, делать обобщения и выводы и др.

В ходе работы над проектами нужно поддерживать детскую любознательность, а не блокировать её высказываниями типа «Ты сделал не так», «Много будешь знать...». В то же время учитель должен совершенствоваться в накопленном опыте: принимать участие в конкурсах в качестве научного руководителя проекта, посещать курсы повышения квалификации и мастер-классы по данной тематике, интересоваться новыми публикациями, участвовать в обсуждении применения метода проектов на методических объединениях и педагогических советах, посвящённых проблемам ученических исследований.

Таким образом, важным педагогическим условием развития исследовательских умений является использование системы стимулов. Учителю необходимо поощрять учеников, подмечать оригинальность решения проблемы, творческий подход, глубину раскрытия темы и др. Для этого он должен суметь организовать учебный диалог, который будет стимулировать учащихся, развивать их творческий потенциал, воспитывать характер, углублять опыт, подчеркивать индивидуальность. Если процесс обсуждения, контроля со стороны учителя «пущен на самотёк» или речь идёт о том, что работу «надо переделать», то такой подход может полностью отбить у детей желание принимать участие в исследованиях.

Учителю следует учитывать особенности темперамента детей при организации рабочих групп, учить их слушать друг друга, уметь работать в команде. Нужно помочь учащимся обрести уверенность, что любое их мнение заслуживает того, чтобы его высказать и выслушать. Главное – ученик должен поверить в себя.

Библиографический список

1. Ивашова, О. А. Развитие исследовательских умений у младших школьников : методический аспект / О. А. Ивашова. – СПб. : Культ-Информ-Пресс, 2008. – 385 с.
2. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы / Н. Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 3. – С. 45-49.
3. Развитие исследовательских умений младших школьников / под ред. Н. Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2011. – 157 с.

4. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара : Фёдоров, 2010. – 192 с.

А. А. Кондратьева

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

Экологическое воспитание младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир»

Приоритетной целью современного начального образования является развитие личности ребенка. Эта цель достигается через гуманизацию процесса обучения, через создание устойчивого развития ребенка. Частью такого потенциала является и экологическое воспитание.

На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания и образования. Человек – единственный экологический вид на Земле, который в процессе развития нарушает законы экологии. Человечество в век стремительно развивающегося прогресса, когда разум людей достиг высочайших технологий в науке, технике, медицине, космосе, накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях. Большинство людей нашей цивилизации совершенно лишены каких-либо экологических знаний и навыков.

Особое место на пути развития личности принадлежит этапу обучения в начальной школе. Это период, когда ребенка легче убедить, объяснить ему существующие в обществе экологические проблемы. В этом возрасте ребенок более доверчив и впечатлителен, близок к природе, отмечается его повышенная любознательность. В период обучения в начальных классах ребенок учится учиться, ему легче привить экологические знания, умения, научить любить природу, беречь ее.

Особое значение в формировании гуманного отношения к природе, овладение научными знаниями и всестороннем развитии младших школьников имеет внеклассная работа.

Внеклассная работа по «Окружающему миру» открывает большие возможности для познавательной деятельности младших школьников. Она позволяет углублять и применять на практике знания, предусмотренные программой, воспитывать у школьников трудолюбие, настойчивость, формировать бережное отношение к природе. Внеклассное изучение природы выявляет простейшие закономерности ее жизнедеятельности, что способствует развитию учащихся. Внеклассная работа позволяет расширить рамки учебной программы; помогает проведению на высоком уровне достаточного количества экскурсий, прогулок и походов с целью максимального общения учащихся с природой, позволяет вовлечь детей в общественно-полезную деятельность по охране природы.

Формирование экологической культуры у младших школьников – одна из важнейших задач начальной школы. Именно решение этой задачи определяет успех дальнейшего обучения, развития и воспитания детей. Если на самом ран-

нем этапе появится желание узнать новое, преодолеть трудности, искать самостоятельно нужную информацию, то процесс формирования экологически-культурной личности пойдет ровнее, на более высоком уровне.

Проблема исследования: каковы педагогические условия экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир».

Объект исследования: внеклассная работа в начальной школе.

Предмет исследования педагогические условия экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир»

Цели данной работы: выявить педагогические условия экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир».

Гипотеза исследования: процесс экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир» будет наиболее эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- осуществление взаимосвязи учебной и внеклассной работы по экологическому воспитанию учащихся;
- использование современных технологий воспитания младших школьников (проектной деятельности);
- разнообразие внеурочных форм организации экологического образования младших школьников

Задачами исследования являются:

1. Теоретически обосновать сущность понятий «внеклассная работа», «экологическое воспитание».
2. Раскрыть особенности экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе по курсу «Окружающий мир»
3. Провести диагностику уровней экологической воспитанности учащихся экспериментального класса.
4. Экспериментально проверить эффективность методики экологического воспитания младших школьников во внеклассной работе.

Ожидаемые результаты исследования: развитие экологического сознания; формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности; выработка нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек; воспитание устойчивой воли; формирование значимых целей экологической деятельности.

По данной теме исследования была проведена опытно-экспериментальная работа. Она реализовалась в ходе трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Структура эксперимента определилась в соответствии с задачами:

- 1 этап – подготовка и осуществление констатирующего эксперимента (применение метода анкетирования);
- 2 этап – подготовка и осуществление формирующего эксперимента, в ходе проведения внеклассной работы по окружающему миру, с использованием экологического материала;

3 этап – контрольный эксперимент.

Для исследования были использованы следующие методики: анкетирование и наблюдение.

Эксперимент проводился с учащимися контрольной и экспериментальной групп отдельно, и состоял в выборе ответа на вопросы анкеты. За основу взята анкета Л. В. Моисеевой, которая состоит из восьми вопросов.

Данные экспериментального изучения уровня сформированности экологической культуры учащихся на начальном этапе представим в таблице.

Таблица 1

Уровень сформированности экологической воспитанности учащихся на начало исследования

Уровень сформированности экологической культуры	Количество учащихся, %	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий (1-3)	10/66,7%	11/70,3%
Средний (4-6)	5/33,3%	3/20%
Высокий (7-8)	0/0%	1/6,7%

Таким образом, подводя итоги опроса, можно сделать вывод о том, что экологическая воспитанность у большинства учащихся четвертых классов, участвовавших в эксперименте, находится на низком уровне.

На основе изучения и анализа литературы по проблеме экологического образования младших школьников мы разработали методику организации и проведения занятий кружка «Юный эколог».

Содержание занятий направлено на повышение уровня экологической воспитанности, то есть на воспитание гуманного отношения к природе, на формирование практических навыков и умений разнообразной деятельности в ней, а также на сохранение и укрепление здоровья детей.

В основе работы кружка лежит краеведческий принцип. Исследование школьниками реальной жизни в процессе занятий дает материал для обсуждения разнообразных жизненных ситуаций о состоянии природной среды, поведении людей в природе. Это позволяет детям извлекать уроки на будущее, изменять цели своей деятельности, принимать решения в соответствии с убеждениями.

Тематика занятий кружка «Юный эколог» составлена с опорой на учебно-методический комплекс А. А. Плешакова «Зеленый дом». Программа кружка рассчитана для учащихся четвертых классов на полгода обучения. Занятия проводятся один раз в неделю.

Для выявления эффективности работы разработанного нами кружка «Юный эколог» мы провели эксперимент с учащимися контрольной и экспери-

ментальной групп. Он состоял в выборе ответа на вопросы той же анкеты, которая использовалась в констатирующем эксперименте.

Сравнивая уровень сформированности экологической воспитанности младших школьников в контрольной и экспериментальной группах, мы установили, что в экспериментальной группе уровень экологической воспитанности детей намного выше, чем в контрольной группе.

Для выявления эффективности разработанных нами занятий кружка сравним результаты анкетирования на начальном и заключительном этапах эксперимента.

Таблица 2

Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Уровень сформированности экологической культуры	Количество учащихся, %	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Низкий (1-3)	10/66,7%	0/0%
Средний (4-6)	5/33,3%	9/80%
Высокий (7-8)	0/0%	6/20%

Мы видим, что не было выявлено ни одного человека с низким уровнем экологической культуры, средний уровень составил 60%, а высокий – 40%. После внеклассных занятий заметно выросло количество полных ответов и снизилось количество неправильных. У большинства детей изменилось отношение к окружающему миру, поведение стало осмысленным и адекватным. Таким образом, разработанные внеклассные занятия, апробированные на практике в рамках кружка «Юный эколог», значительно повлияли на процесс формирования экологической воспитанности младших школьников. Уровень сформированности одного из компонентов экологической культуры младших школьников – экологической воспитанности – стал значительно выше.

А. А. Лукошкина, Е. А. Пицык

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

Особенности проявления игровой компьютерной аддикции у младших школьников

Компьютерная зависимость – заболевание, которое было выделено как болезнь совсем недавно. Это такая же серьезная и глубокая зависимость, как алкогольная или наркотическая. Причины и истоки у них одинаковы: это общая социальная несостоятельность человека, то есть, когда нет навыков общения,

нет уверенности в себе, мало увлечений и много свободного времени. У детей это чаще всего возникает из-за недостатка внимания, получаемого от родителей, когда никого не интересует внутренний мир ребенка. Тогда он находит очень сильный, очень яркий объект, который в нем всегда заинтересован, в котором можно создать другую личность, и сделать это гораздо проще.

Под влиянием компьютерных игр у ребенка часто даже в раннем возрасте формируется аддиктивное поведение, которое характеризуется стремлением уйти от реальности путем изменения своего психического состояния. Происходит процесс, в результате которого ребенок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своём личностном развитии. Увлекаясь компьютером, ребенок гораздо меньше интересуется обыкновенными игрушками и все чаще стремится к виртуальным играм.

У большинства игровых аддиктов без объективных причин снижен общий фон настроения, что подтверждается наблюдениями и беседами с аддиктами и их близкими. Более того, настроение не улучшается и после игры на компьютере, а иногда и ухудшается.

Таким образом, одна из возможных причин снижения настроения у аддиктов – это наличие постоянной потребности в компьютерной игре и, одновременно с этим, невозможность полного удовлетворения этой потребности.

Другая возможная причина отклонений в эмоциональной сфере аддиктов – это субъективное переживание аддиктами на сознательном уровне практической бесполезности увлечения компьютерными играми и, вследствие этого, собственной бесполезности, наряду с невозможностью прекращения увлечения в силу психологической зависимости. Сравнение себя с компьютерным героем, глазами которого аддикт смотрит на виртуальный мир, усиливает проблемы дезадаптации, повышает тревожность человека, что напрямую влияет на изменение общего фона настроения вплоть до дисфории и депрессивных состояний.

Таким образом, мы выделяем три основные возможные причины депрессивных отклонений в сфере эмоциональных психических состояний у игровых компьютерных аддиктов:

- Наличие постоянной потребности в компьютерной игре и, одновременно с этим, невозможность полного удовлетворения этой потребности.
- Субъективное переживание аддиктами на сознательном уровне практической бесполезности увлечения компьютерными играми и, вследствие этого, собственной бесполезности, наряду с невозможностью прекращения увлечения в силу наличия психологической зависимости.
- Неадекватное отношение к себе в результате неконгруэнтности «Я реального» и «Я виртуального».

Основными признаками, характерными для начала формирования игровой зависимости, которые должны насторожить педагогов и родителей, являются следующие: постоянная вовлечённость; увеличение времени, проводимого в ситуации игры в ущерб другим занятиям; вытеснение прежних мотиваций игровой; неспособность прекратить игру – потеря контроля; появление состояния психического дискомфорта при невозможности приступить к игре или

необходимости её прекратить; эмоциональный подъём в ситуации предвкушения игры; эмоциональное отчуждение; пренебрежение правилами гигиены; нарушения памяти, внимания; расстройство сна. В современном мире ограждение ребёнка от использования компьютера не только невозможно, но и нецелесообразно, следовательно, необходимо свести к минимуму риск возникновения аддикции.

Среди большого разнообразия компьютерных игр можно выделить следующие их виды: приключенческие, стратегии, аркадные, ролевые, 3D-Action, симуляторы, логические. Для младших школьников лучше выбирать логические игры, игры-симуляторы. Они, как правило, непродолжительны по времени, направлены на развитие мышления, внимания, памяти, скорости реакции у детей. Оптимальный уровень сложности игры можно определить, наблюдая за реакцией детей в ходе выполнения игровых действий. Если ребёнок перевозбужден, то следует снизить уровень сложности или вообще сменить игру на другой тип. Если ребёнок стал излишне нетерпелив – нужно повысить уровень сложности. По времени игра для младших школьников не должна превышать 10-15 мин либо должна предусматривать запись промежуточных результатов работы с последующей возможностью её продолжения.

В младшем школьном возрасте компьютерные игры оказывают следующее положительное влияние на ребёнка:

- позволяют расслабиться. Смена деятельности после интеллектуальной или физической нагрузки;
- позволяют освоить различные формы общения – при игре в паре или в небольшой группе сверстников;
- оказывают психотерапевтическое воздействие. Используя компьютер, многие младшие школьники начинают петь, рисовать, даже сочинять стихи;
- игры могут помочь ребёнку в самореализации. Одни дети предпочитают логические игры, другим нравятся игры на быстроту реакции, третьи привлекают обучающие игры, четвёртые любят раскраски и т. п.;
- корректируют нарушения у детей с ограниченными возможностями;
- в ходе компьютерных игр дети приобщаются к исследовательской работе, у них развиваются умения получать, анализировать и интерпретировать информацию, создавать гипотезы и делать выводы, корректировать свои дальнейшие действия;
- при правильном подборе компьютерных игр и методов их применения у младших школьников развиваются внимание, сосредоточенность, быстрота действий, появляются интерес к компьютеру и психологическая готовность к работе с ним.

Необходимость овладения компьютерными технологиями детьми неоспорима, однако важно правильно выбрать материал для работы с ребёнком. Чтобы дети могли играть в компьютерные игры без вредных последствий, необходимо проконтролировать выбор жанра игры, содержание, систему управления, настройку интерфейса и уровня сложности. Младший школьник

нуждается в повышенном внимании со стороны родителей и педагогов для предотвращения компьютерной зависимости.

Компьютерные игры занимают особое место среди компьютерных технологий и продуктов. Появившись еще в середине прошлого века, они распространились повсеместно, и сегодня трудно найти человека, который бы ни разу в них не играл. Согласно исследованию Ассоциации разработчиков компьютерных игр (Entertainment Software Association), около 90% детей тратят на это занятие от 6,8 до 7,6 ч еженедельно. Использование компьютера в интернет и игровых целях занимает первое место среди всех его возможностей, а развитие игровых компьютерных технологий в новом тысячелетии начинает доминировать и определять развитие компьютерных технологий вообще.

Анализ уровня игровой компьютерной аддикции у младших школьников обозначил проблему: если на компьютерную зависимость влияют индивидуальные особенности, то будет ли влиять тип характера на формирование зависимости? Эта проблема легла в основу нашего научного поиска.

Нами была предпринята попытка исследовать уровень формирования компьютерной зависимости у младших школьников.

Основной задачей нашего исследования было определить отношение младших подростков и их родителей к компьютерным играм, а также выявить содержание и способы деятельности психолога по профилактике игровой компьютерной зависимости.

Для достижения поставленных задач мы использовали опросные методы:

1) анкетирование младших подростков и их родителей;

2) беседу с педагогом-психологом, вопросы которой были направлены на выяснение содержания и способов деятельности психолога по профилактике игровой компьютерной зависимости у младших подростков.

Для исследования типов акцентуации характера был использован опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека. Опросник составлен из 88 вопросов, ответы на которые проставляются на регистрационном бланке, соответственно «+», если ответ утвердительный (да), и «минус», если ответ отрицательный (нет). После обработки анкеты записывается число баллов, полученное для каждого типа акцентуации. Максимально возможное число баллов равно 24.

24 балла – выраженная акцентуация по данному типу.

17 баллов – скрытая акцентуация.

Менее 12 баллов – отсутствие акцентуации по данному типу.

В анкетировании принимало 60 человек в возрасте от 8 до 10 лет (учащиеся 1-4-го классов общеобразовательной школы), 25 родителей младших подростков и один педагог-психолог школы. Проанализировав содержание ответов детей на вопросы анкеты, мы выяснили, что у большинства из них (69,7%) отношение к компьютерным играм сводится к тому, что им иногда хочется поиграть, 14,3% считают, что они равнодушны к компьютерным играм и 13,9% не представляют свою жизнь без компьютерных игр. Вместе с тем, у достаточно большого числа опрошенных учащихся (67,4%) выявлена стадия увлеченности компьютерными играми.

У 20,4% респондентов существует риск развития игровой компьютерной зависимости. Эта стадия характеризуется тем, что у младших подростков возникает новая потребность – игра в компьютерные игры. Отсутствие такого риска выявлено всего у 13,9% опрошенных школьников, которые не заостряют свое внимание на компьютерных играх, и у них не возникает потребность играть на компьютере.

Важным показателем того, насколько дети увлечены компьютерной игрой, выступает время. Большинство (67,7%) опрошенных отметили, что они часто остаются за компьютером намного дольше, чем предполагали первоначально, приводя этому различные объяснения, например, «забыли о времени» (48,7% девочек, 64,4% мальчиков); «затягивает» – 11,2% ответов как мальчиков, так и девочек. В среднем младшие школьники проводят за компьютерной игрой от 2 до 5 часов в день (54,3%), меньше часа играют 21,3% мальчиков и 45,7% девочек. При этом 74,7% опрошенных никогда не скрывают от родителей то количество времени, которое они проводят за компьютерными играми, 19,6% – скрывают редко, 4,7% – часто и 1,9% скрывают всегда.

Следует отметить, что у многих детей вызывало затруднение задание перечислить хорошие стороны компьютерных игр. В большинстве случаев и мальчики, и девочки указывали на следующее:

- способствуют развитию (35,4% девочек, 21,6% мальчиков);
- отвлекают (15,4% девочек, 9,6% мальчиков).

Более редкими высказываниями были: «модно» – 1% ответов, «собирают друзей» – 4% ответов, «учат правописанию» – 2% ответов.

Схожая ситуация была обнаружена в отношении способности детей определить отрицательные стороны компьютерных игр. Мальчики и девочки в основном указывали на то, что портятся зрение и здоровье в целом (37,4%), может развиваться зависимость (20,7%), игры могут вызывать агрессию (4,4%).

Таким образом, представленные данные подтверждают, что профилактика игровой компьютерной зависимости должна начинаться уже в младшем возрасте, а работа СППС (социально-педагогической и психологической службы) школ должна быть направлена на профилактику зависимого поведения в целом. Конкретный вид компьютерной зависимости не выделяется как направление профилактической деятельности специалистов.

Профилактику игровой компьютерной зависимости необходимо вести как с детьми, так и с их родителями, так как родители не всегда осознают последствия увлечения детей компьютерными играми. Это подтверждают и данные нашего исследования. Разработанные нами методические рекомендации по профилактике компьютерной аддикции у младших школьников помогут преодолеть эту зависимость.

Библиографический список

1. Беляева, А. В. Компьютерно-опосредованная совместная деятельность и проблема психического развития / А. В. Беляева // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 145-152.

2. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск, 2006. – 196 с.

А. Н. Магзумова

*МДОАУ «Детский сад № 121 «Золотой колосок» комбинированного вида г. Орска»,
г. Орск*

Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у старших дошкольников

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта открывает качественно новый этап в развитии дошкольного образования. Дошкольное образование выделено как первая ступень образования, целью которой является становление и развитие личности в её индивидуальности и неповторимости.

В связи с этим должны претерпеть изменения содержание, средства и методы обучения и воспитания. Поэтому поиск и выявление педагогических условий, возможностей повышения эффективности обучения в дошкольных организациях представляется весьма актуальным.

Образовательная область «познавательное развитие» предполагает развитие познавательных интересов детей, любознательности и познавательных мотиваций; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности [5].

Развитие познавательного интереса является, на наш взгляд, наиболее значимой задачей в образовательном процессе ДО.

Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на процесс познания; ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знания [2].

В условиях обучения познавательный интерес выражен расположенностью дошкольника к познанию, к познавательной деятельности. Познавательный интерес рождает благоприятное, положительное отношение к данной области познания и тем самым создает благоприятную среду для познания окружающего мира.

Проанализировав педагогическую литературу, нами было выявлено, что дидактическая игра наиболее целесообразна в развитии познавательного интереса дошкольников.

Таким образом, одним из путей активного включения дошкольников в познавательную деятельность является использование дидактических игр в качестве средства обучения в рамках реализации ФГОС ДО.

Игре как методу обучения посвящены работы:

- игра как средство, способствующее повышению эмоциональности обучения (Амонашвили Ш. А., Ильина Т. А., Шаталов В. Ф.);

- игра как эффективное средство учения (Давыдов В. В., Ильина Т. А., Шаталов В. Ф.);
- игра как способ активизации познавательной деятельности учащегося (Римбург Р. М., Щукина Г. И.).
- дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников (Удальцова Е. Н., Богуславская З. М.).

Дидактические игры как средство обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Творческо-поисковая деятельность оказывается более эффективной, если ей предшествует воспроизводящая и преобразующая деятельность, в ходе которой дошкольники усваивают образовательную программу [1].

Дидактические игры создают благоприятные условия для развития процессов и видов памяти посредством активизации детского опыта, перехода мыслительной деятельности в план представлений. В дидактических играх ребенок осваивает мыслительные операции, способность к рассуждениям, умозаключениям. Он учится анализировать предметы по представлению, обобщать их на основе существенных признаков, а его мышление становится внеситуативным, приобретает самостоятельность, планомерность, гибкость, критичность, пытливость, оригинальность [3].

Игра по своему характеру и возможностям нацелена на развитие личности, на продуктивное мышление дошкольников, обеспечивая при этом широкие возможности организации самостоятельной работы, что в совокупности создает необходимые условия активизации познавательной деятельности старших дошкольников [4].

Таким образом, дидактические игры способствуют формированию ряда новообразований в познавательной сфере:

- познавательные интересы;
- все более усложняющиеся формы аналитико-синтетической деятельности;
- умственные действия и элементы внутреннего плана деятельности;
- интеллектуализация познавательных процессов, установление между ними взаимосвязей.

Проанализировав структурные компоненты дидактической игры Лакоцениной С. С., Удальцовой Е. Н., Сорокиной А. И., нами были определены общие структурные компоненты (рис. 1).

Для реализации активной познавательной деятельности дошкольников и эффективного управления ею, воспитатель должен владеть методикой организации и проведения дидактической игры в образовательном процессе (см. табл. 1).

Методика организации дидактической игры

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ (выявление необходимости использования дидактической игры на занятии)			
Анализ содержания материала	Уровень подготовленности детей	Уровень готовности воспитателя	Сравнительный анализ методов обучения
ПЛАНИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ			
Определение места игры в образовательном процессе	Конструирование игры	Выбор методов и приемов управления игрой	
РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ			
Воспитатель		Дети	
Готовит детей к игре		Готовится к игре	
Ставит перед детьми проблему (цели игры)		Осознают, принимают проблему (цели игры)	
Управленческая деятельность воспитателя Дидактическая задача		Свободная познавательная деятельность детей Игровая задача	
РЕЗУЛЬТАТЫ ИГРЫ			
Подводит итоги игры, анализирует свою деятельность и деятельность детей, ход и результат дидактической работы		Подводят итоги своей индивидуальной познавательной деятельности, деятельности своих игровых групп и соперников, анализируют ход и результаты игры	

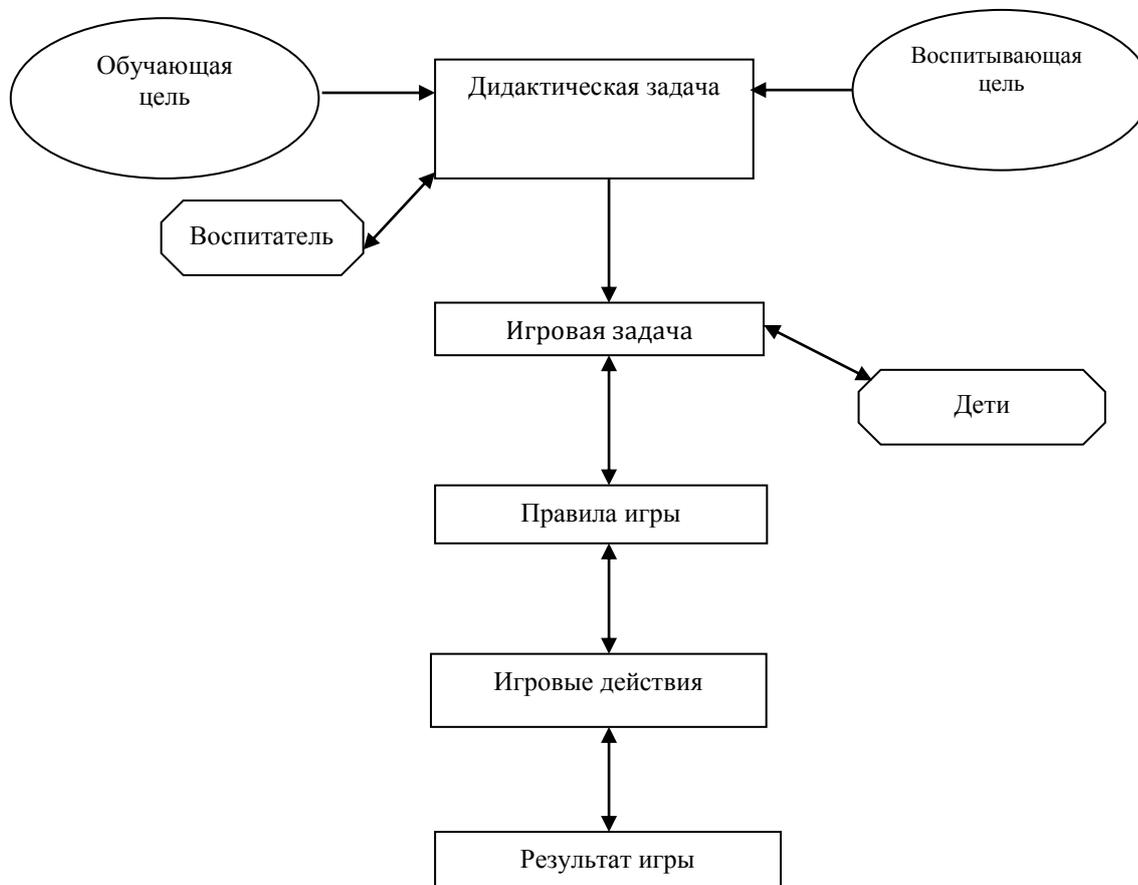


Рис. 1. Структурная схема дидактических игр

Изучив методическую и психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, нами были выделены условия применения дидактических игр в образовательном процессе:

1) руководитель игры владеет методикой организации и проведения игры в образовательном процессе;

2) при разработке дидактических игр учитываются общие цели, задачи и требования к содержанию и выбору методов, форм и средств обучения в системе дошкольного образования, а также организационные, психолого-педагогические условия протекания процесса обучения в младших классах;

3) дидактические игры должны отражать условное содержание образовательной области, направлять на усвоение знаний и формирование умений и навыков, способствовать решению триединой задачи (обучению, воспитанию, развитию); предусматривать различные формы работы дошкольников и темы дидактического взаимодействия воспитателя и воспитанников в игре, учитывать особенности организации образовательного процесса;

4) создание совместной деятельности воспитанников (учебно-игровая) и воспитателя (управляющая), в ходе осуществления которой происходит активное и творческое усвоение каждым дошкольником по всем пяти областям развития.

5) свободное и добровольное включение детей в игру;

6) положительное воздействие игры на эмоционально-волевою, интеллектуальную, рационально-физическую сферы её участников;

7) игру нужно организовывать и направлять, при необходимости сдерживать, но не подавлять, обеспечивать каждому участнику возможность проявления инициативы;

8) дети должны хорошо понимать смысл и содержание игры, её правила, идею каждой игровой ситуации;

9) системный подход к организации игры;

10) дошкольники с помощью воспитателя и самостоятельно постепенно, в ходе активного участия в дидактических играх, расширяют опыт индивидуальной и совместной творческой, познавательной деятельности, накапливают опыт активного игрового участия.

Выполнение данных условий позволяет воспитателю достигнуть поставленной цели, повысить уровень усвоения программы. Гибкая система дидактических игр позволяет обучаться с интересом, а от возможности выбора игр этот интерес только возрастает. Эта модель обучения, по сравнению с традиционной, более перспективна. Проводимая по схеме: ребенок – воспитатель – ребенок, она позволяет дошкольникам самостоятельно выбирать свой путь развития (образования), возможно делая это незаметно, интуитивно, а воспитатель выполняет роль катализатора; его умения и знания помогают старшим дошкольникам развиваться быстрее.

Библиографический список

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 112 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 135 с.
3. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 134 с.
4. Урунтаева, Г. А. Специфика дидактической игры дошкольника / Г. А. Урунтаева // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с. – ISBN 978-5-98594-479-2.

Э. Р. Малкова

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

Формирование гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста выступает как приоритетное направление развития детей. Основными задачами социально-коммуникативного развития являются: усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и др. [2].

В современных условиях в контексте парадигмального образовательного пространства возникает настоятельная необходимость поиска возможностей для функционирования гуманных отношений человека к предметному миру, другим людям и самому себе, соответственно актуализируется проблема формирования гуманных отношений у детей дошкольного возраста. Эта проблема далеко не нова, между тем мы обратились к ней в связи с поиском конкретных педагогических путей формирования гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Можно констатировать, что в психолого-педагогической литературе некоторые аспекты формирования гуманных отношений остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты содержание гуманных отношений, критерии и показатели их сформированности у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс их формирования.

В основу исследования была положена гипотеза – формирование гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста к сверстникам будет успешным, если технология будет реализовываться по этапам, включающим формирование у детей адекватных моральных представлений через этические беседы и организацию реальной практики взаимодействия детей в игровой деятельности.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме.
2. Выявить особенности гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать и экспериментально проверить эффективность технологии формирования гуманных отношений у старших дошкольников.

В ходе теоретического анализа были прослежены основные подходы к проблеме и ее решению в современной педагогике. Была выявлена сущность понятий «гуманизм», «гуманность», «гуманные отношения», выделены особенности процесса развития гуманных отношений у детей дошкольного возраста; особенности процесса их формирования в условиях ДОО. Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам определить стратегию опытно-экспериментальной работы, которая включала в себя 3 этапа.

На первом этапе был организован и осуществлен констатирующий эксперимент, который позволил определить исходный уровень сформированности гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Нами были использованы следующие методики: «Изучение уровня сформированности представлений» (О. М. Попова), адаптивная социометодика «Секрет» (Т. А. Репина), наблюдение реальных взаимоотношений детей. Критериальными показателями сформированности представлений о гуманных качествах и отношениях служили: полнота, четкость, конкретность представлений детей о гуманных качествах. В результате были выявлены следующие уровни:

- 1 уровень – дети пытаются дать определения данным понятиям в обобщенной форме, представления полные, четкие (30%);
- 2 уровень – определяя данные понятия, дети апеллируют только к конкретным людям, представления неполные, не всегда точные (20%);
- 3 уровень – ребенок затрудняется ответить на поставленные вопросы, отсутствуют четкие представления о гуманных качествах и отношениях (40%);
- 4 уровень – ребенок отказывается от выполнения задания (10%).

Проведение адаптивной методики «Секрет» позволило определить избирательность отношений детей между собой, степень авторитетности детей. Результаты методики показали, что дети, которые были отнесены нами к 3 и 4 уровню в предыдущей методике оказались в категории непринятых, то есть у этих детей существуют определенные проблемы в сфере взаимодействия с другими детьми.

Анализируя результаты наблюдений в целом, отметим, что только 20% детей были способны замечать эмоциональное неблагополучие сверстников, приходили на помощь, проявляли сочувствие и активность в выражении гуман-

ного отношения. 30% детей не всегда проявляли желание оказать помощь, часто обращались за помощью к взрослому при виде отрицательного состояния сверстника, 30% детей замечали и понимали эмоциональное состояние других только в отдельных случаях, часто оставались равнодушными к эмоциональному состоянию ровесника, не проявляли желания прийти на помощь. 20% детей проявили непонимание эмоционального состояния другого, не сопереживали, иногда даже проявляли отрицательные чувства к эмоциональному неблагополучию сверстника, не умели оказать помощь, проявляли недоброжелательность в отношении к сверстникам, не считались с их интересами и самочувствием.

Было обнаружено несоответствие между имеющимися у детей нравственными представлениями и уровнем проявления их реальных отношений со сверстниками. Это несоответствие является закономерностью. Это отражено в научных исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Т. А. Марковой и др. Наша задача заключалась в том, чтобы привести в соответствие имеющиеся у детей нравственные представления с уровнем проявления их в реальных отношениях со сверстниками.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам заключить, что экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста должна включать в себя формирование у детей представлений о гуманных качествах и отношениях и воздействие на эмоциональное самочувствие детей в коллективе в ходе совместной деятельности. По данным констатирующего эксперимента, 50% детей имели самые низкие результаты, что позволило выделить их в экспериментальную группу.

На втором этапе в ходе формирующего эксперимента апробировалась педагогическая технология, способствующая эффективному формированию гуманных отношений детей. Основными принципами формирующего эксперимента по воспитанию гуманных отношений дошкольников явились: единство гуманных представлений, чувств и поведения, принцип активности личности, принцип деятельного подхода.

Экспериментальная работа осуществлялась в два этапа. На первом (подготовительном) этапе нам предстояло сформировать моральные представления у детей, которые складываются на основе знаний о сущности гуманных качеств, необходимости проявления гуманизма в процессе совместной деятельности, а также способов выражения гуманного отношения. Знания дети получали посредством чтения художественной литературы и последующих бесед. Кроме формирования представлений, мы создавали условия для того, чтобы ребенок мог полнее высказать, проявить свои чувства (игры-беседы с персонажами художественных произведений, игры-драматизации). Эти приемы способствовали формированию эмоционального отклика. Чувства придавали процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияли на прочность складывающихся представлений.

Для этого мы использовали серию игр и упражнений с коммуникативным содержанием «Я и мои эмоции», направленных на знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, а также на распознавание эмоциональных ре-

акций других людей и развитие умения адекватно выражать свои эмоции (с помощью слов и невербальных средств общения).

На втором этапе нам необходимо было сформировавшиеся представления и чувства детей перевести в реальные взаимоотношения детей. Параллельно велась работа по организации ситуаций, способствующих возникновению доброжелательных отношений между детьми. В совместной деятельности закреплялись такие формы поведения, где имели место наиболее эмоциональные положительные переживания. В этом опыте и происходило одновременное усвоение навыков поведения и нравственных знаний и представлений.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента была реализована поэтапная технология формирования гуманных отношений у старших дошкольников. При этом на первом этапе через этические беседы были сформированы представления о гуманных качествах и отношениях, на втором этапе была организована реальная практика взаимодействия детей друг с другом в игровой деятельности.

После проведения контрольного эксперимента были получены следующие результаты. По данным методики Поповой «Изучение уровня сформированности представлений», были получены следующие результаты: к первому уровню отнесены 80% детей (было 30%). Ко второму уровню были отнесены 20% детей (было 20%). Мы выявили повышение уровня сформированности представлений у детей экспериментальной группы. Дети получили более высокие результаты в социометрической методике. Из категории «непринятых» они попали в категории «принятых» и «предпочитаемых». В реальных взаимоотношениях между детьми не наблюдалось каких-либо негативных проявлений, что свидетельствует, в первую очередь, о том, что сформированные представления детей закрепились в практике поведения.

Итак, на контрольном этапе была выявлена положительная динамика уровня сформированности гуманных отношений у старших дошкольников – произошли позитивные изменения в осознании и применении в реальном общении гуманных отношений у детей экспериментальной группы.

На основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Формирование гуманных отношений – одна из актуальных проблем теории и практики дошкольного образования. Гуманные отношения являются основой духовного развития человека. Они объединяют в себе три компонента: когнитивный (представления о гуманных качествах и способах гуманного поведения), эмоциональный (гуманные чувства) и поведенческий (навыки гуманного поведения).

2. Процесс формирования гуманных отношений в системе общественного дошкольного образования осуществляется недостаточно эффективно, необходима специальная работа по формированию гуманных отношений у детей.

3. Формирование гуманных отношений у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается поэтапно, через формирование у детей адекватных мо-

ральных представлений посредством этических бесед, к организации реальной практики гуманного взаимодействия детей в игровой деятельности.

Библиографический список

1. Коломийченко, Л. В. Дорогою добра : концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 160 с. – ISBN 978-5-9949-1062-7.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с. – ISBN 978-5-98594-479-2.

В. С. Маркина

МДОБУ «Детский сад комбинированного вида № 20», г. Оренбург

Опыт организации личностно-ориентированного развивающего пространства в современной дошкольной образовательной организации

Современная образовательная среда является мощным средством социализации дошкольников и формирует у детей базовую картину мира, представления об обобщенных, универсальных правилах и нормах поведения, требованиях социального окружения и способах построения отношений с обществом через взаимодействие со взрослыми и сверстниками [1]. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольного учреждения является частью образовательной среды, представленной специально организованным пространством (помещениями, участком и т. п.), материалами, оборудованием и инвентарем, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития [3].

В ФГОС дошкольного образования указано, что развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства дошкольного учреждения для развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с особенностями их психического развития, охраны и укрепления их здоровья. Также она должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательную активность и эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением, возможность самовыражения дошкольников и уединения [2].

Для реализации указанных задач предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации ДОО должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной.

Е. О. Смирнова указывает, что особое внимание к эстетике интерьера можно отнести к лучшим традициям российской системы дошкольного воспитания. Сотрудники ДОО даже при скромном материально-техническом осна-

щении обеспечивают высокоэстетическое оформление интерьера, используя при этом собственное художественное творчество, творческий потенциал профессиональных художников и родителей [2].

Редкое дошкольное учреждение сегодня может похвастаться тем, что его стены украшены росписями. В детском саду в селе Чёрный отрог Саракташского района Оренбургской области профессиональные художники, совместно с педагогами дошкольного образования, смогли предложить подрастающему поколению добрый, увлекательный взгляд на жизнь, интересные познавательные игры и уважение ко всему, что населяет этот яркий, весёлый мир детства. Идея оформления детского сада основана на особенностях психологии восприятия мира ребенком, на его умении фантазировать, играть, познавать окружающий мир, на готовности детей к разнообразным эмоциональным переживаниям.

Целью нашего оформления является формирование положительного отношения к богатству и разнообразию родного края, любви к животным, к познанию мира взрослых и развитие любознательности. Основа художественной концепции – игра. На изображениях двое неугомонных детей – мальчик и девочка, вместе со своими постоянными спутниками котом и собакой, попадают в забавные и смешные истории. Они трудятся и отдыхают, веселятся и удивляются. С максимальной информативностью подобраны сюжеты как из реальной жизни детей, так и вымышленные. Раскрываются ситуации возможные и невероятные. Всё пространство, доступное детскому взгляду, населено знаками и тематическими символами.

При входе в детский сад на стенах холла можно увидеть, как сменяются времена года. Наши друзья зимой катаются на коньках вместе с пингвинятами, весной проплывают на лодке среди цветущей фауны мимо старой черепахи, спасаются от осеннего грибного дождя, а после меряют лужи, где рядом купаются поросята. Летом идут на рыбалку вместе с котом в водолазной маске и спасаются от пчёл при помощи воздушных шаров. А где-то в камышах аисты приготовились к доставке малыша очередной счастливой паре. Растерянный, уса-тый кот завидует собаке, у которой день рожденья, и всё внимание только ей. Счастливые дети, сделав из бумаги самолёт, летят наперегонки с яркими птицами.

Среди росписей можно заметить, что особое место занимает любящая семья, которая имеет огромное значение для каждого ребенка. Вместе с папой мальчик выпускает птицу на волю, все букашки вокруг пусть поостерегутся. Мама расскажет сказку, а дочка собирает ягоды на лужайке. С бабушкой можно лепить снеговика и кидаться друг в друга снежками, пока бабушка несет воду в коромыслах мимо праздничной новогодней елки.

Тщательно подобранные образы несут образовательную и воспитательную функцию, могут являться дидактическим пособием для педагогов дошкольного учреждения. Несложные бытовые сюжеты помогают развивать у детей воображение, понятийное и ассоциативное мышление, любознательность, а также пространственное восприятие.

Росписи стен в группах отличаются сюжетными линиями и соответствуют ритму жизни ребенка в детском саду. В спальне на рисунках после активной игры все спят: дети, птички, мышки, и тогда малыш, который пришел в детский сад тоже уснет. После сна, вернувшись в игровую комнату, увидит, что все его знакомые на рисунках тоже проснулись и началась любимая игра

В какую игру поиграем? В строителей. Быть строителем – это нелегкая работа. Посмотрите, как дети и их маленькие друзья в специальной одежде, защитных касках и в рукавицах используют настоящую строительную технику и строят дом, муравьи несут сообща крышу, журавли устанавливают её, словно краны. Мальчик подает оконную раму, пёс занимается кладкой кирпича. В это время девочка руководит длинноногими птахами, которые замеряют габариты будущего сооружения. Кот вместе с мышами собрались закрасить всё вокруг, а солнышко, глядя на них, весело смеется. Кто хорошо поработал, тот должен хорошо поспать. Главный строитель крепко уснул – молодец, и улитка отдыхает, и птички спят, и девочка-помощница спит, и снится им сон про построенный дом.

Кто хочет быть учёным? Ученые – одна из самых нужных профессий. Всегда необходимо что-то изобретать. Важно много знать, много читать. И тогда можно придумать дерево, у которого вместо плодов лампочки, для того чтобы всем стало светло. Ученых окружают книги, формулы, цифры, пробирки и микроскопы. Результат исследований и опытов – это не существующие в природе организмы и новый робот, который теперь во всём им будет помогать. Научным работникам необходимо хорошо выспаться, для того чтобы голова была светлой. А во сне приснятся новые формулы и астрономическая сырная планета. Все спят: и совы, и научный кот.

Кем ты будешь? Фермером. Для того чтобы быть фермером, нужно уметь много и долго трудиться, чтобы вырастить урожай. Мальчик на тракторе пашет в поле, а девочка с косичками несет воду в коромыслах, она будет поливать высаженные семена. И они не могут без помощников: любимый кот ловит ворону, а мышки собирают семечки. Детей окружает природа родного края, и весь мир кажется просторным, светлым и добрым. Маленькие фермеры хорошо потрудились и захотели спать. Девочка уснула после сенокоса, и даже прекрасный конь в яблоках уснул. Мышка-рыбак уснула и, кажется, проспит свой улов. Отдыхают уточки и цыплята, корова молчит, не мычит. Все уснули.

Быть садоводом? Прекрасная идея! Собрать хороший урожай и самому скопать грядку – это мечта каждого ребенка. Спелые яблоки и груши – и как всегда рядом верный пес и где-то в саду спит кот! Ароматные пироги с яблоками любят все. Маленькие садоводы ухаживают за деревьями и кустарниками, собирают спелую ягоду. С любовью и заботой поливают растения, копают, пропалывают грядки и даже удобряют свои растения. Мальчик очень наблюдательный, он знает, какие груши спелые, а какие нет. Верный помощник маленького садовода – любимый пёс – следит, чтобы яблоко никуда не убежало. Веселые бабочки в саду танцуют над цветами. В саду летом свежий воздух, пахнет

ягодами и пирогами с яблоками. Легли садоводы спать. Девочка уснула с книжкой, а рядом уснули все ее друзья.

Я космонавт! Мир космоса и огромной вселенной с неизведанными просторами покоряется маленьким космонавтам. Мальчик летит на ракете вокруг планеты-чашки, он собирает сведения о космическом явлении. Любимый пес в скафандре бороздит просторы вокруг таинственного шара. Среди звезд дети попадают в невероятные приключения и делают новые открытия. Как и на земле, даже в космосе всем надо спать. Космонавты спят, а во сне видят космические сны про новую планету, знакомую девочку, про странные цветы и необычных животных. Спит кот-космонавт, и снится ему инопланетная птичка.

Любимая игра в пиратов. Бесстрашные маленькие пираты плывут на корабле, а вокруг большие волны и морские чудовища. Впереди необитаемый зеленый остров, а там, конечно, пираты спрятали сокровища! Главный пират – это капитан корабля, у него верная команда. Пираты отважные, умные, веселые, умеют находить путь к сокровищам по картам, разгадывать загадки и распутывать страшные тайны. Пиратов всегда манят новые приключения! Усталые после плавания по морям, пираты уснули, девочка-пиратка спит на спине у кита. Рядом с пиратским золотом в гамаке сладко спит счастливый капитан пиратов.

Дети-автолюбители. Мальчик и девочка играют в новую игру, они – автолюбители. Смешные фиолетовые дороги, по которым девочка может прокатиться на самокате до самых облаков. На дороге есть правила, о них напоминают разделительные полосы и флажки. А если сломалась машина, починить ее не составит труда – маленькому механику в его мастерской, много инструментов у него: и ключ, и отвертка. Маленькие друзья – кот и собака – тоже всегда рядом, весело бегут за машиной и самокатом! Во всем видно движение, радость и детский восторг. После долгой дороги автолюбители спят, а мастер уснул прямо под машиной, в ремонтной мастерской.

Сладкоежки. Счастливое детство невозможно без сладкого! И здесь сбываются все детские мечты. Огромный торт, конфеты, пряники, трубочки с кремом, пироги и калачи! Все вокруг превращается в праздник и вкусное чаепитие. Кот летит за карамельной птичкой. Собачку притягивает мороженое. Птички танцуют вокруг маленького торта. Девочка-повар, в белом колпаке, угощает всех сладостями. Сладкоежки уснули и видят самые сладкие и вкусные сны! Мальчик укрылся пирогом, а девочка уснула на банане.

После каждой истории дети возвращаются к маме и папе рассказать про все приключения и вместе помечтать о новых ...

Библиографический список

1. Авдулова, Т. П. Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников / Т. П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя. – 2014. – № 8. – С. 7-11.
2. Смирнова, Е. О. Организация предметной игровой среды в детском саду / Е. О. Смирнова // Справочник старшего воспитателя. – 2015. – № 2. – С. 22-28.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с. – ISBN 978-5-98594-479-2.

Э. Р. Минибаева

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

Особенности развития математических способностей у детей старшего дошкольного возраста

Проблема развития математических способностей детей – одна из наименее разработанных сегодня методических проблем обучения. Крайняя разнородность взглядов на само понятие «математические способности» обуславливает отсутствие концептуально обоснованных методик, что, в свою очередь, порождает сложности в работе педагогов [1]. Цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить оптимальные педагогические условия развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес Б. М. Теплов. Он предложил свое определение способностей: это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

Способности проявляются и формируются лишь в деятельности. Значит, только правильно организуя деятельность ребенка, можно выявить, а затем и развить его способности. Дошкольника важно включать в разнообразные виды деятельности и, избегая ранней специализации, позволить проявиться всем его задаткам и склонностям. С этой целью создается предметная среда, малышу предоставляются всевозможные предметы: конструкторы, материалы, карандаши, краски, бумага, ножницы, клей и пр.

Наиболее эффективным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. Анализ состояния обучения детей математике приводит многих специалистов к выводу о необходимости развития математических способностей в дидактических играх (В. Н. Аванесова, О. М. Дьяченко, З. А. Михайлова, А. А. Столяр и др.) [2]. В настоящее время в работе с детьми широко используются дидактические игры на современном математическом материале.

А. А. Смоленцева разработала серию сюжетно-дидактических игр, в которых расширяются и уточняются знания детей о количественном и порядковом значении числа, о составе числа, навыки измерительной деятельности. Достоинство этих игр состоит в том, что в сюжете, содержании, а также в игровых действиях дети отражают знакомую им область действительности и одновременно учатся точному выполнению математических действий в бытовой обстановке.

Е. И. Щербакова говорит, что для развития математических способностей детей надо всячески стимулировать их самостоятельное творческое мышление, начиная с его элементарных форм и проявлений. Известно, что активная, само-

стоятельная работа мысли начинается только тогда, когда перед человеком возникает проблема, вопрос. Поэтому педагоги и родители, помогающие детям овладеть математикой, должны стараться так организовать занятия с ними, чтобы перед детьми чаще возникали хотя бы несложные математические проблемы, чтобы они сами пытались самостоятельно решать их [3].

Конечно, предоставляя ребенку большие или меньшие возможности для творческих поисков путей решения проблемы, взрослые в то же время не должны занимать пассивной позиции. Они должны в случае необходимости помогать ребенку, чтобы избежать «топтания» на месте, бесплодных и бессмысленных попыток, пустой потери времени. Соответственно, особое внимание при выполнении заданий следует уделять неправильным ответам. Не следует просто говорить ребенку, что его ответ неверен. Надо обязательно проанализировать с детьми путь решения и вывод, который был сделан, помочь детям понять не только ошибочность решения, но и причины его появления.

Доброжелательная оценка педагога, тактичный анализ причин, приведших к ошибке, совместная заинтересованная деятельность позволяют детям правильно реагировать на неудачу, не бояться высказывать свое мнение. Атмосфера эмоционального, творческого подъема на занятии создает ощущение победы при решении той или иной задачи, дает возможность ощутить радость познания. В этом случае ребенок будет не бездеятельным наблюдателем, а активным участником занятия, что повлияет на успешность развития его способностей к математике.

Таким образом, теоретический анализ проблемы позволил нам выделить три основных педагогических условия эффективного развития математических способностей: 1) обучение должно носить проблемный характер; 2) формирование математических представлений детей старшего дошкольного возраста должно быть интегрировано в другие виды деятельности детей; 3) в процессе обучения нужно использовать дидактическую игру как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная часть нашего исследования проводилась в ДООУ № 116 г. Орска. В эксперименте принимали участие 16 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком. В теоретической части нами было определено, что основными составляющими математических способностей детей данного возраста являются такие способности, как: 1) способность к обобщению математического материала (числа, цифры, знаки); 2) способность к обратимости мыслительных процессов (способность к переходу от прямого к обратному движению мыслей: прямой и обратный счет, сложение и вычитание); 3) способность к свертыванию математических рассуждений (переход от практических действий к действиям в уме).

Показателем высокого уровня их развития является не только высокий уровень развития этих составляющих, но и соответствующий уровень развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, восприятия). Поэтому, при определении уровня развития математических способностей, мы, руко-

водствуясь вышесказанным, использовали следующие методики: методика на исследование образного и логического мышления «Что лишнее?»; методика на диагностику природной памяти «Собери открытку»; графический диктант (В. В. Давыдов); тестовые задания для диагностики математических способностей детей старшего дошкольного возраста (Е. В. Колесникова).

Проведение этих методик в комплексе позволило получить нам достоверные данные о начальном уровне развития математических способностей детей 5-6 лет, а именно:

- 43% детей показали высокий уровень развития математических способностей, то есть они владеют необходимыми математическими навыками: отлично ориентируются в пространстве, количестве и счете, показали достаточно полное представление о геометрических фигурах, помимо этого познавательные процессы данной группы детей высоко развиты, что способствует более быстрой ориентации при обобщении математического материала, свертывании математических рассуждений, облегчает обратимость мыслительных процессов.

- 44% детей показали средний уровень развития математических способностей: дети верно решили часть математических заданий, прибегая к помощи взрослого; познавательные процессы развиты на среднем уровне, что проявляется в некоторых трудностях при сосредоточении внимания на задании, недостаточное развитие логического мышления затрудняло решение задач на свертывание математических рассуждений.

- 13% детей продемонстрировали низкий уровень развития математических способностей – дети с трудом сохраняли внимание на объекте, плохо ориентировались в пространстве, счете, геометрических фигурах; познавательные процессы развиты слабо; способность к свертыванию математических рассуждений отсутствует; восприятие находится на сенсорном уровне.

Все дети были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Дальнейшая работа на этапе формирующего эксперимента проводилась с экспериментальной группой.

Формирующий эксперимент организовывался с целью апробации педагогических условий развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста. Работа проводилась в трех направлениях: непосредственно с экспериментальной группой, включающей детей с разным уровнем развития математических способностей; воспитателями и родителями. С родителями и воспитателями осуществлялась консультативная работа. Взаимодействие с экспериментальной группой происходило на занятиях, проводимых два раза в неделю по 25-30 минут во вторую половину дня. На занятиях решались следующие задачи:

- 1) развитие начальных математических представлений (число, величина, геометрические фигуры и т. д.);

- 2) формирование общих приемов умственной деятельности (классификации, сравнение, обобщение и т. д.);

- 3) формирование и развитие пространственного мышления;
- 4) формирование конструктивных умений и развитие на их основе конструктивного мышления;
- 5) формирование и развитие простейших графических навыков;
- 6) развитие познавательных процессов.

Большое место на занятиях отводилось дидактическим играм. С помощью игр дети 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.

Проведение занятий с экспериментальной группой позволило нам реализовать только два педагогических условия: проблемный характер обучения и применение дидактической игры в ходе обучения. Оставшаяся задача – интеграция работы по формированию элементарных математических представлений в другие виды деятельности – была реализована с помощью взрослого окружения детей. Воспитателям и родителям был предложен материал, имеющий целью обогащение их представлений об особенностях развития математических способностей в дошкольном возрасте, об эффективных приемах и методах математического развития детей.

Контрольный эксперимент проводился с целью выявления эффективности определенных нами педагогических условий развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста. Для определения уровня развития познавательных процессов нами были использованы те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты оказались следующими: низкий уровень – 0%; средний уровень – 38%; высокий уровень – 62%.

Качественный анализ результатов показал положительные изменения в способности детей к обобщению математического материала: дети понимают отношения между числами, производят счет по разным основаниям, уверенно сравнивают геометрические фигуры по форме, сравнение предметов по размеру у большинства детей перестало вызывать трудности. Но некоторые дети еще с ошибками сравнивают множества и ориентируются в пространстве.

Положительные изменения произошли и в способности к обратимости мыслительных процессов: дети хорошо освоили счет в прямом и обратном порядке, действия сложения и вычитания чисел в решении арифметических задач.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволяет отметить четкую динамику в уровне развития математических способностей у детей, что указывает на эффективность предложенных нами педагогических условий.

Библиографический список

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 400 с.

2. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 64 с.

3. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е. И. Щербакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2010. – 392 с.

Э. Р. Минибаева, В. А. Елдина

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

Педагогические условия развития представлений о числе у детей старшего дошкольного возраста

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.

Сторонники второго подхода (Д. Д. Галанин, П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев, 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.

Третий подход характерен для исследовательской школы Ж. Пиаже, тщательно изучающей логико-психологические предпосылки понятия числа и трактующей его образование как синтез логических операций – классификации и сериации [1].

Авторы перечисленных подходов, несмотря на различие взглядов, рассматривают развитие представлений о числе в контексте общих проблем развития детского мышления.

Вместе с тем в ряде психологических исследований (А. Р. Лурия, 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.

Проблема формирования понятия числа у детей дошкольного возраста рассматривалась в работах Г. А. Корнеевой и Э. Ф. Николаевой. В контексте этих исследований было установлено, что логико-психологической предпосыл-

кой генезиса понятия числа у дошкольника является выполнение им особого предметного действия по определению кратного отношения величины к единице измерения при условии опосредствованного уравнивания величин. Они предприняли попытку определить содержание формирования понятия числа у детей старшего дошкольного возраста. Однако до сих пор не определены условия формирования этого понятия, поэтому данная проблема остается актуальной и в настоящее время [2].

Цель нашего исследования состояла в определении педагогических условий развития представлений о числе у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования заключалась в том, что эффективность развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о числе может быть достигнута при соблюдении следующих условий: специальная организация детей, предполагающая включение их в совместную деятельность, ориентированную на понимание отношений между числами, функциональной зависимости между величиной, меркой и числом, принципа сохранения величины; использование разнообразного дидактического материала, способствующего выполнению каждым ребенком действий с величинами; целесообразное сочетание интеграции и дифференциации методов и приемов в учебном процессе.

На констатирующем этапе нами были использованы методики В. П. Дубровой – «Процесс счета», «Числовой ряд», «Найди ответ!».

Количественная обработка результатов проведенного эксперимента выявила, что образ числа у обследованных детей старшего дошкольного возраста только начинает появляться и только в отношении первых трех чисел (при использовании общепринятой методики обучения детей счету до 10). Кроме того, выяснилось, что числа осваиваются детьми последовательно, одно за другим, при этом единица как число осознается детьми только после освоения числа 2. Это происходит, по нашему мнению, в связи с тем, что единица, являясь структурным компонентом всех чисел, познается только после возникновения расчлененности изначального глобального образа-числа. 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 количественной стороны действительности, когда детьми не осознается общий принцип выделения количества. Узнавание числа, а также его воспроизведение происходит по аналогии с называнием 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. Именно в этом случае мы можем говорить о полностью сформированном образе числа.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие у детей логических операций классификации, сериации; понимание принципа сохранения величин.

В процессе работы использовались разнообразные методы обучения (практические, наглядные, словесные), но ведущим среди них был практический метод. Специфика этого метода предполагала выполнение действий с величинами. 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 конусам 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.

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.

На занятиях и в процессе самостоятельной деятельности детей проводились подвижные игры математического содержания, в которых дошкольники,

имитируя несложные жизненные движения, закрепляли и уточняли математические знания, умения и навыки.

Содержание экспериментальной работы предполагало широкое использование таких игровых приемов обучения, как сюрпризные моменты, прятанье, поиск и так далее; 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.

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 всего, 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

4. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 400 с.

5. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е. И. Щербакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2010. – 392 с.

В. М. Минияров

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

Современные подходы к стилям и результатам семейного воспитания дошкольников

Условия семейного воспитания оказывают позитивное влияние на успешность социализации личности ребенка-дошкольника. Семейное воспитание – сложный психологический процесс, направленный на эмоциональное взаимоотношение между членами семьи, где ведущая определяющая роль принадлежит отношениям между родителями, а психологический климат семьи формирует у ребенка гуманистические свойства личности и определенный стиль взаимоотношений с другими людьми.

Анализируя условия формирования типов личности, можно выделить основные формы отношений родителей к ребенку и окружающим, которые в последующем нами были положены в основу классификации стилей семейного воспитания.

Таковыми основными формами отношений к ребенку и окружающим являются:

- отношение родителей к деятельности ребенка;
- отношение родителей к использованию методов наказания и поощрения;
- отношение родителей к ребенку;
- отношение родителей к окружающим людям;
- отношение родителей к формированию у ребенка нравственных ценностей;
- отношение родителей к мыслительной деятельности ребенка.

На выбор родителями стиля семейного воспитания оказывают влияние в первую очередь тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, научно-педагогическая литература, которая имеет как положительное, так и отрицательное значение, так как каждый родитель обращает внимание прежде всего на то, что оправдывает его отношения с ребенком.

Формальное воспитание в семье и дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) не может закладывать в души детей нравственную основу поведения и жизнедеятельности. Не функционирует достаточно эффективно и сама система воспитывающего обучения, так как в ее технологии превалирует назидательное воспитание, навязывание детям абстрактных, оторванных от жизни,

идеалов, провозглашение самостоятельности лишь на словах при слабом развитии самоуправления на деле. Односторонность воспитательных воздействий, не ориентированных на дошкольника как на личность, отталкивает их от педагога, препятствует возникновению духовной общности. Система воспитания «среднего» человека обезличивает школьника, строит все принципы взаимодействия «воспитатель – воспитанник», «родитель – ребенок» на основе подавления их индивидуальности и неординарности. Отсюда отсутствие потребности воспитателя знать личностные особенности, низкая культура взаимоотношений и общения, вынужденная авторитарность воспитателя, слабое владение педагогической техникой, равнодушие к детям или даже открытая неприязнь к ним, акцентирование внимания на недостатках, неумение понимать учеников.

В зарубежной литературе большой интерес представляют работы Э. Берна [1].

В отечественной литературе достаточно много исследований, описывающих стили семейных взаимоотношений.

Например, академик А. П. Петровский выделяет 5 типов семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество [3].

На основе существующих в природе трех типов темперамента, за исключением четвертого – меланхолического, они доказывают, что система неправильного семейного воспитания приводит к психоневрологическим состояниям детей. Условно ими выделяются три основных типа воспитания: «отвергающее» воспитание, или непринятие, гиперсоциализирующее и эгоцентрическое. В области психологии, и в частности в психотерапии, нарушения в воспитательном процессе в семье представлены в виде таких отклонений как гипо- и гиперпротекция, безнадзорность, эмоциональная отверженность и повышенная моральная ответственность.

Воспитатель, как правило, работает с нормальным ребенком, не имеющим аномалий в характере в сторону заболевания, но только с наметившимися тенденциями в отклонении от нормы.

Предлагаемые нами стили семейного воспитания в соответствии с классификацией характерологических типов личности будут носить иные терминологические названия. В основе предлагаемых нами стилей воспитания лежат причины сложившихся отношений в семейном воспитании, которые можно представить в виде двух групп:

- 1) отклонения в характерологических свойствах самих родителей;
- 2) стремление родителей решать личные проблемы за счет детей.

Таким образом, при различных стилях семейного воспитания формируются дети с различными характерологическими свойствами.

Дети с конформным характерологическим свойством формируются в процессе попустительского стиля семейного воспитания.

Дети с доминирующим характерологическим свойством формируются у таких родителей, чей стиль воспитания, в основном, носит соревновательный характер, поэтому его можно назвать состязательным.

У родителей с сензитивными характерологическими свойствами превалирует рассудительный стиль воспитания детей в семье, так как родители, в основном, придерживаются гуманистического понимания построения взаимоотношений с детьми.

Дети с ярко выраженным инфантильным характерологическим свойством могли воспитываться в стиле предупредительного воспитания, когда они лишены возможности принимать самостоятельные решения.

Формирование детей с тревожным характерологическим свойством происходит там, где осуществляется контролирующий стиль семейного воспитания или воспитание повышенной моральной ответственности.

Дети с интровертивным характерологическим свойством формируются у таких же родителей при так называемом сочувствующем стиле семейного воспитания.

Следует отметить, что если особенности характерологических свойств родителей лежат в основе формирования личностных свойств детей, то наиболее сложные стили воспитания возникают в результате стремления родителей решать личные проблемы за счет детей. В таких случаях у детей формируются несколько характерологических свойств, которые могут либо усиливать проявления психогенного характера, либо, наоборот, снижать их. Так, дети с психоневрологическими заболеваниями имеют ярко выраженные свойства: доминирование и тревожность, инфантильность и тревожность.

Менее склонны к психическим заболеваниям дети с характерологическими свойствами тревожности и комформности, доминирования и сензитивности, инфантильности и сензитивности.

Диагностика личности дошкольника позволит будущему воспитателю ДОУ устанавливать причинно-следственные связи воспитания с появлением детей с теми или иными характерологическими свойствами, которые наглядно могут свидетельствовать о нравственном отклонении в уровне воспитанности учащихся или наметившихся изменениях в психическом развитии детей в результате системы неправильного воспитания. Получение такой информации о ребенке с помощью диагностики позволит воспитателю сформулировать задачу и поставить ее, в случае необходимости, перед психологом или психиатром, но, главным образом, наметить для себя гуманные, педагогически оправданные действия в системе взаимоотношений с дошкольниками, во всех стилях по формам отношений родителей к детям.

Таким результатом можно считать образующийся социально-психологический тип личности.

П. Ф. Лесгафт – первый, кто описал идеально-нормальный тип школьника на основе структуры личности и условий ее воспитания. Он указывает на необходимость изучения влияния наследственных факторов, природы индивидуальных особенностей, организации, от которых зависит развитие как физических качеств, так и всех физиологических и душевных ее проявлений. Воссоздавая индивидуально-нормальный тип личности, он стремился рассмотреть его на природном, социальном и культурологическом уровнях. Этой цели он посвяща-

ет целый раздел «Основные проявления ребенка и их значения», где предлагает сразу рассмотреть системную структуру личности, выделяя в ней темперамент, тип, характер. Он, по-видимому, понимал, что для изучения личности необходимы стабильные элементы, которые бы не подвергались быстрым изменениям и позволяли педагогу избирать как стратегические пути в воспитании, так и тактические способы взаимодействия с ребенком: «Раньше всего необходимо выяснить, что называть темпераментом, типом, характером ребенка и какие его свойства могут быть названы наследственными [2].

Под характерологическими свойствами мы понимаем совокупность нравственных качеств, определяющих сознательное отношение человека к окружающей среде.

С помощью стилей семейного воспитания прослеживается весь детерминированный процесс развития ребенка, позволяющий увидеть все причинно-следственные связи, устанавливающиеся в процессе семейного воспитания или учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, результаты, полученные с помощью диагностики, позволяют определить социально-психологические типы личности: гармоничный, конформный, доминирующий, сензитивный, инфантильный, тревожный, интровертивный.

Библиографический список

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Минон : ПРАМЕБ, 1992. – С. 202-382.
2. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений / П. Ф. Лесгафт. – М. : Изд-во ППН РСФСР. – Т. 1. – С. 269. -1951.
3. Петровский, П. В. Дети и тактика семейного воспитания / П. В. Петровский. М. : Знание, 1981. – С. 95.

А. М. Моисеева
МДОАУ № 25, г. Новотроицк

Развитие звуковысотного слуха детей 5-6 лет в процессе пения как инновационный вариативный аспект художественно-эстетического воспитания дошкольников в свете ФГОС

Современный взгляд на художественно-эстетическое развитие дошкольника ориентирован на становление его творческого потенциала, развитие ассоциативного и образного мышления, воображения, проявление самостоятельности и творческой активности. Интегративный подход с учетом других образовательных областей: коммуникативно-личностной, познавательной, речевой и физического развития – создает целостное поле смыслов о возможностях и путях реализации не только основной, но и вариативной частях программы художественно-эстетического развития.

Важной особенностью ФГОС является направленность на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей перспективы позитивной социализации ребёнка, его всестороннего личностного, нравственного, познавательного и физического развития, развития инициативы и творческих способностей, сотрудничества с взрослыми и сверстниками в зоне ближайшего развития.

В свете данных позиций ФГОС, представляется важным описание опыта, осуществляемого на основе инновационного проекта «Развитие звуковысотного слуха детей 5-6 лет в процессе пения» в МДОАУ № 25 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением художественно-эстетического воспитания детей г. Новотроицка.

Хоровое пение представляет собой одно из определяющих, системообразующих начал многовековой российской культуры. Оно выступает экономически наименее затратной формой организации досуга, культурного просвещения, гражданского, патриотического и нравственного воспитания подрастающего поколения. Усиление внимания к хоровому пению связано с тем, что развитие хоровой культуры является гарантией развития страны в целом [8].

Начинать формировать хоровую культуру следует с дошкольного возраста (К. А. Тарасова [8], Н. А. Метлов [5]). Обращение к интернет-ресурсам как по области, так и стране в целом показало, что дошкольные хоры практически отсутствуют.

Анализ сложившейся ситуации позволил сделать вывод о том, что одной из причин отсутствия дошкольных хоровых коллективов является слабое интонирование детей повсеместно по России (Н. А. Ветлугина [1], К. В. Тарасова [8]).

Обращение к отечественной музыкальной психологии показало, что качества личности и способности ребенка развиваются в деятельности. По мнению Б. М. Теплова [9], ведущей музыкальной способностью, которую следует развивать у детей, выступает звуковысотный слух [20].

Анализируя возможности хорового пения с позиции ребенка – субъекта педагогического процесса, мы пришли к выводу о его способности вызывать у детей чувство защищенности, радости от взаимного общения. Оно снижает тревожность на этапах освоения правильного пения, развивает легочную систему при работе над певческим дыханием и способствует физическому развитию, укреплению здоровья детей. Пение улучшает дикцию, приобщает к культуре речи и культуре отношений ребенка с самим собой, с ровесниками, с природой, обществом на примере текстов и мелодий песен, специально написанных или адаптированных к детским голосам и возрасту. Оно расширяет познавательный кругозор детей. Хор положительно влияет на проявление творческой активности детей в самобытном по энергии, тембру, выразительности исполнении, позволяет гармонично происходить социализации детей в широком диапазоне: от группы, детского сада – до муниципального признания их хоровой деятельности. В целом создается уникальная возможность интеграции направлений ФГОС в русло одного образовательного процесса.

Работа над темой инновационного проекта, ставшего теоретической основой опытной работы, предполагает изучение психолого-педагогической литературы, в процессе которого было выявлено противоречие между насущной необходимостью развития звуковысотного слуха детей 5-6 лет и недостаточным использованием возможности совершенствования данной ведущей музыкальной способности в дошкольном учреждении.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему: поиск наиболее эффективного содержания образовательного процесса для развития звуковысотного слуха у детей 5-6 лет в процессе пения. Тот факт, что данный возраст наиболее благоприятен для развития исследуемой музыкальной способности и что традиционная методика музыкального воспитания детей ДОО показывает слабую эффективность в становлении звуковысотного слуха детей, тем самым препятствуя развитию хорового пения в ДОО, стал отправной точкой в определении актуальности темы.

Развитие звуковысотного слуха детей в пении позволило создать дошкольный хор, что открывает новые возможности для всех участников образовательного процесса ДОО: повышение компетентности педагогов в вокальной работе, внедрение инновационных и дистанционных форм сотрудничества с семьей, использование информационных технологий в работе с детьми. Все это ведет к повышению качества образования и созданию устойчивого положительного имиджа МДОАУ № 25 г. Новотроицка.

Несмотря на значительное внимание, уделяемое проблеме исследователями, на сегодняшний день нет общепризнанного понимания структуры звуковысотного слуха, отсутствует единая, удобная система выделения показателей, критериев развития ведущей музыкальной способности, нет методики постановки голоса дошкольников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что к 5-6 годам дети могут достаточно чисто интонировать контрастные звуки по высоте. Однако уровень музыкального развития у них еще очень разнороден (Н. А. Зимина [4], О. П. Радынова [6, 7]). Тот факт, что ребенка не обучают правильному пению, не занимаются с ним постановкой голоса (К. В. Тарасова [8]) выступает основной причиной этого.

По мнению К. В. Тарасовой, «сегодня педагоги в большинстве случаев не занимаются постановкой детских певческих голосов в собственном смысле этого слова (этому много причин, в том числе отсутствие специальной методики постановки певческого голоса ребенка-дошкольника), нанося ущерб не только певческому и общему музыкальному развитию детей, но и их здоровью» [8, 10].

Нами выявлены сущность, содержание и дано авторское определение звуковысотного слуха на основе анализа психолого-педагогической литературы; выделены критерии и уровни развития ведущей способности на базе нового определения и применены в диагностике (мониторинге); определено содержание образовательного процесса, посредством которого реализуется цель исследования; использован метод творческого вокально-хорового проекта для совместной деятельности с детьми, воспитателями, родителями; осуществлена раз-

работка содержания работы по постановке голоса детей; проведена адаптация дыхательной гимнастики к возрастным особенностям детей и цели данного исследования; создан хор дошкольников «Соловухи».

Цель данного исследования – выявить и проверить в опытной работе эффективность особенностей образовательного процесса, направленного на развитие звуковысотного слуха у детей 5-6 лет в процессе пения.

Содержание специально организованного образовательного процесса как наиболее эффективного решения проблемы проекта включает в себя мониторинг исследуемой способности и описание формирующей части опытной работы. Для проведения констатирующей диагностики нами были выбраны диагностические методики авторов А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской [2]: «Кот и котенок», «Куда идет мелодия», «Пение знакомой песни с сопровождением», «Пение знакомой песни без сопровождения», «Повторение за музыкальным руководителем голосом играемые на инструменте звуки», которые позволили определить исходный уровень развития звуковысотного слуха детей, а затем они были применены для выявления эффективности проведенной с детьми опытной работы [2].

Формирующая часть исследования состоит из четырех этапов.

На первом этапе нами специально подобраны музыкально-дидактические игры для обогащения музыкально-слуховых представлений (развиваем внутренний аспект звуковысотного слуха), а именно ознакомление с характером звучания контрастных регистров, слуховое освоение высоких, низких и средних звуков; освоение направления восходящего и нисходящего движения мелодии, а также слуховое освоение мелодии на одной высоте. На этом этапе применяется фонетический метод развития голоса В. В. Емельянова [3]. Нами были адаптированы дыхательные упражнения А. Н. Стрельниковой для постановки голоса детей [10], а также применялись народные методы «пение в пояс», «дуем на снежок» и т. д.

Второй этап опытной работы состоял в развитии звуковысотного слуха детей при разработке и реализации частных вокально-хоровых проектов: «Космические дали», «Солнечный зайчик», «Ветераны идут на парад» (представлены на сайте МДОАУ) и др.

Третий этап опытной работы осуществлялся чаще всего вне непосредственной образовательной деятельности (НОД) и заключался в проведении подгрупповой и индивидуальной работы с детьми в зависимости от особенностей развития их ведущей музыкальной способности: в первую очередь с детьми, показавшими низкий уровень развития звуковысотного слуха, а также с детьми со средним развитием этой ведущей музыкальной способности. Певческий и игровой материал применяется тот же. На основе индивидуального прослушивания дети были поделены на группы по типу голосов: низкий, средний, высокий. Вокальная работа строилась с учетом типов голосов.

На четвертом этапе организованы консультации для воспитателей, родителей с целью разъяснения важности работы над звуковысотным слухом детей,

организованы лекции-концерты для родителей и информирование их о музыкальных мероприятиях на сайте детского сада.

Таким образом, можно констатировать, что развитие звуковысотного слуха детей 5-6 лет в процессе хорового пения позволило достичь цели, так как 80,2% детей показали высокий и средний уровни проявления способности в интонационно-чистом пении и адекватных музыкально-слуховых представлениях. Достигнутый результат благоприятно влияет в целом на здоровье детей, способствует созданию дошкольного хорового коллектива, оптимизирует творческие отношения педагогов, детей, родителей и повышает вокально-хоровую культуру всех участников педагогического процесса.

Библиографический список

1. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду : пособие для студентов пединститутов, уч-ся педучилищ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей детского сада / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1989. – 289 с.

2. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебн. пособие для студ. высш. уч. завед. / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : Изд. центр Академия, 2010. – 320 с.

3. Емельянов, В. В. Фонопедический метод развития голоса : методическое пособие / В. В. Емельянов. – М. : Просвещение, 1999. – 98 с.

4. Зиминая, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учебн. пособ. для студ. высш. учебн. завед. / А. Н. Зиминая. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с. : ноты.

5. Метлов, Н. А. Музыка – детям : пособ. для воспит. и муз. рук. дет. сада [Ноты] / сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

6. Радынова, О. П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников : пособие для студентов пед. институтов, уч-ся пед. училищ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / О. П. Радынова, А. Н. Катинене, М. Л. Палавандишвили ; под ред. О. П. Радыновой. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – 223 с.

7. Радынова, О. П. и др. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников : учебн. пособ. для студентов высш. и средн. пед. учебн. завед. – М. : Академия, 1999. – 176 с.

8. Тарасова, К. В. О развитии детского певческого голоса / К. В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – № 1. – 2014. – С. 10-14.

9. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика. – Т. 1. – 1989. : ил.

Интернет ресурсы:

10. Щетинин, М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / М. Н. Щетинин. – М. : Метафора, 2007. – 62 с.

<http://lib100.com/book/health/strelnikova/Дыхательная%20гимнастика%20А.%20Н.%20Стрельниковой.pdf>

Влияние педагогического общения на социально-психологический климат детского коллектива

Формирование и совершенствование социально-психологического климата – это постоянная практическая задача классных руководителей, педагогов-предметников, школьного психолога и администрации. Создание благоприятного климата является делом не только ответственным, но и творческим, требующим знаний его природы и средств регулирования, умения предвидеть вероятные ситуации во взаимоотношениях членов детского коллектива, позитивное педагогическое общение между педагогами и учащимися.

Для создания благожелательного социально-психологического климата в коллективе учитель должен выяснить положение каждого ребенка в системе межличностного общения и факторы, которыми оно определяется.

Первый шаг – выявление самого факта причин изоляции.

Второй этап – изучение причин неблагоприятного положения ребенка. Педагогу, прежде всего, следует проанализировать, продумать свое личное отношение к нему. Нередко, именно воспитатели, сами того не подозревая и не желая, ухудшают положение ребенка. Нередко, особенно в детском саду и младших классах, отношение педагога к детям оказывает решающее влияние на их отношение друг к другу. Иногда педагог невольно своими непродуманными замечаниями и оценками вызывает недоброжелательность к тому или иному ребенку.

Отрицательное влияние на положение ученика могут оказывать не только замечания, отрицательно характеризующие ребенка, но и неумеренное захваливание. Особенно, если это захваливание сопровождается противопоставлением.

Для формирования дружбы в коллективе сверстников Я. Л. Коломинский предлагает следующие пути:

- 1) вовлечь ученика в интересную деятельность;
- 2) помочь достигнуть успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (преодоление неуспеваемости и т. д.);
- 3) постараться преодолеть аффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая часто является причиной (и, конечно, следствием!) психологической изоляции;
- 4) у некоторых детей рекомендуется выработать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;
- 5) хорошие результаты можно получить и различными косвенными мерами: например, иногда полезно, чтобы робкого, одинокого ребенка поддержали авторитетные сверстники [1].

Часто самое важное – наладить контакт ученика с педагогом. Дети должны увидеть, что педагоги внимательны к ребенку и хорошо к нему относятся.

Очень важно создать в классе атмосферу дружелюбия и искреннего желания помочь товарищу.

Активный стиль характеризуется единством внутренней эмоционально-положительной направленности по отношению к детям и положительных форм общения.

Пассивно-положительный стиль – при общей эмоционально-положительной направленности чаще всего демонстрирует сдержанность и некоторую холодность общения. Таким учителям порой присущи сухость, замкнутость, категоричность. Если учителя первого типа как руководители чаще всего проявляют черты демократического стиля, то вторые нередко выступают как «диктаторы».

Учителя, которых можно отнести к ситуативному типу, при общем положительном отношении к детям внешне проявляют себя то как весьма либеральные руководители, то как «диктаторы».

Иногда встречаются учителя, которые не любят детей, относятся к ним негативно. Это иногда проявляется явно (пассивно-отрицательный стиль), а порой и маскируется формализмом, сухостью или излишним либерализмом, за которым скрывается безразличие к детям. Важно отметить, что нередко у таких, казалось бы, противоположных стилей руководства, как диктаторство и либерализм, одна и та же внутренняя психологическая основа – негативное отношение к людям и своему делу.

В ходе проведенного нами исследования ученикам был задан вопрос: «Кого, как тебе кажется, учительница любит больше других и кого – меньше других?»

Анализ показал следующие результаты:

- при активно-положительном стиле результаты были: 45,4% и 35,2%;
- при пассивно-положительном стиле – число детей, которых, по мнению одноклассников, учительница любит, снизилось до 16,8%, а «не любит» – увеличилось до 65,3%;
- при ситуативном стиле – показатели соответственно равны: 6,7% и 76,4%;
- при активно-отрицательном в первую категорию (учительница любит) не попал ни один ученик, а во вторую (не любит) – 94,5% (!);
- при пассивно-отрицательном – показатели похожие – 4,4% и 73,2%.

Не менее впечатляющие результаты были получены при анализе ответов на вопрос: «Представь, что тебя переводят в соседний класс. С кем бы ты перешел? С учителем? С друзьями? Один?».

С учителями активно-положительных стилей хотело перейти 74,8% учащихся; ситуативного – 46,7%; отрицательного 38,4%.

Сопоставление всех рассмотренных показателей личных взаимоотношений с типом педагогического общения убедительно доказывает, что учитель и прямо, и косвенно способен существенно влиять на отношения между учениками.

Данные экспериментального изучения общения между детьми важны не только для педагога как источник информации о положении каждого ученика, об отношениях между школьниками, группировках и т. д. Результаты опытов, как показывают специальные исследования, могут быть непосредственно использованы в воспитательной работе.

Изучение влияния стиля педагогического общения на социально-психологический климат детского коллектива еще раз доказывает необходимость профессионального самовоспитания.

Таким образом, для изучения и формирования социально-психологического климата в классе используются различные психолого-педагогические приемы, направленные на [2]:

- определение неформальной структуры класса, выявление лидера и его роли в группе;
- коррекцию формальной и неформальной структуры класса (например, посредством перевыборов формального лидера);
- определение уровня сплоченности класса и его психологической атмосферы;
- применение игр, направленных на сплочение коллектива;
- определение причин конфликтов в классе и применение социально-психологических способов их конструктивного разрешения;
- изучение индивидуальных особенностей школьников;
- развитие коммуникативных навыков;
- определение влияния личности педагогов и классного руководителя, их педагогических стилей на взаимодействие со школьниками;
- социально-психологическую коррекцию взаимоотношений в коллективе (проведение социально-психологических тренингов и психологических консультаций).

К условиям, определяющим эффективность влияния педагогов на психологический климат в детском коллективе, относятся следующие:

- личностные качества педагогов (открытость, расположенность к детям, чувство юмора, инициативность, коммуникабельность, креативность);
- профессиональные качества педагогов (теоретическая и методическая вооруженность);
- ориентация педагогов на эмоциональный комфорт школьников, что является следствием личностной и профессиональной подготовленности к действиям, формирующим благоприятный психологический климат.

Библиографический список

1. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учебн. пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск : Тетра Системс, 2000. – С. 204-292.
2. Филиппова, Г. Г. Как обучать искусству общения / Г. Г. Филиппова // Классный руководитель. – 2003. – № 1. – С. 100-107.

Социальные сети: за и против...

Современный мир предоставляет широкий спектр информационных услуг, мир становится ближе, расстояние и время сокращается. Главная заслуга в этом принадлежит Интернету и социальным «сетям». Родители, педагоги, психологи и врачи бьют тревогу о том, что современные подростки большую часть свободного времени проводят в сети Интернет.

Сегодня актуально виртуальное общение, которое на данный момент занимает одно из первых мест среди молодежи. Разговаривать с помощью компьютера намного проще. Виртуальный мир и общение в Интернете стало настолько популярно, что многие школьники порой забывают о реальном общении. Сейчас существуют сайты, где можно найти человека, которого не видел много лет. Наиболее универсальное средство компьютерного общения – это электронная почта, позволяющая пересылать сообщения, фотографии, презентации, документы за считанные секунды в любой уголок мира. Каждый пользователь e-mail имеет свой электронный адрес, что является средством ускоренного простого и продуктивного общения.

Виртуальный мир позволяет каждому человеку рассказывать о своих переживаниях, впечатлениях, предоставляет доступ к личной информации других людей. Но здесь возникает вопрос: почему многие из нас готовы делиться своей личной информацией с всемирной паутиной, а не с близкими людьми?

Социальные сети в настоящее время стали неотъемлемой частью жизни миллионов людей во всем мире. Эти сервисы позволяют людям объединяться в группы с теми, кто разделяет их интересы. Кроме того, с их помощью удобно искать бывших одноклассников, сослуживцев, однополчан и знакомых из других городов. По этой причине огромное количество людей проводит массу времени на этих сайтах, общаясь со старыми друзьями и находя новых приятелей. Вряд ли при этом они задумываются о преимуществах и недостатках социальных сетей. Каковы же они на самом деле?

Социальные сети имеют массу положительных качеств. Во-первых, как уже было сказано, они позволяют людям находиться на связи, даже если они проживают в разных городах и даже странах. При этом можно полноценно общаться с собеседниками, делиться с ними новостями из своей жизни, демонстрировать собственные фотографии, давать ссылки на интересные сайты. Впрочем, сегодня социальные сети используются не только в развлекательных целях. В настоящее время многие ищут с их помощью работу, занимаются самообразованием, а число тех, кто обрел свою вторую половину благодаря данным сервисам, постоянно растет. И, тем не менее, социальные сети имеют не только плюсы, но и минусы.

Каковы же их отрицательные черты? Как это ни удивительно, недостатки данных сервисов являются не чем иным, как обратной стороной их достоинств.

Так, все знают, что социальные сети являются удобными платформами для разностороннего общения. Однако многие настолько погружаются в это общение, что не замечают ничего вокруг. Целыми днями они просиживают на любимых сайтах, постоянно просматривая страницы друзей и обмениваясь сообщениями с ними. Работа и учеба при этом нередко уходят на второй план, ведь они гораздо менее интересны, чем возможность неотрывно следить за жизнью друзей. Если вы замечаете у себя признаки зависимости от социальных сетей, обязательно установите для себя определенные ограничения на их посещение (к примеру, пообещайте себе проводить там не более двух часов в день).

Каковы же причины обращения к виртуальному миру? Невостребованность собственных ресурсов, возможностей в реальной жизни. Человек не может найти себе место в жизни, среди реальных людей. Обычно это происходит с творческими людьми, их взгляды на жизнь часто не разделяют окружающие люди и не так трактуют их произведения искусства. Такое явление также актуально для подростков, которые начинают думать о своём будущем, и для взрослых, которые понимают, что выбрали неправильный путь в жизни. Недостаточное насыщение общением в реальных контактах. У человека очень мало друзей, людей, которые его поддерживают, понимают, это может быть связано со многими причинами, рассмотренными выше. Отсутствие объективной возможности «живого» общения, нехватка времени для реального общения. В условиях современной жизни большая часть времени уходит на работу, учебу и на удовлетворение потребностей, в связи с этим у человека нет сил и нет времени на устройство личной жизни и реальное общение.

Неумение и нежелание общаться в реальной жизни. Эта причина противоположна предыдущей, то есть у человека есть возможность реального общения, но он сознательно от него отказывается, так как не желает прикладывать усилия на развитие своих коммуникативных качеств. Нередко это можно наблюдать и в жизни: очень часто находясь среди людей, даже знакомых, человек достает телефон и выходит в Интернет, выбирая виртуальное общение.

Проблема свободного времени у молодежи. Многие выходят в Интернет «от нечего делать», чтобы скоротать время, что является признаком неправильного распределения свободного времени. Этому способствует отсутствие детских и молодежных клубов, нежелание самой молодежи принимать участие в активной деятельности, родительская невнимательность к развитию детей, которых не отдают в спортивные секции или другие кружки, где дети могли бы непосредственно учиться общению.

Что притягивает подростков посещать и днем и ночью просторы Интернета? Самая главная проблема состоит в том, что многие молодые люди становятся полностью зависимы от Интернет-общения, они уже не могут без online-переписки, они забывают про личное общение, некоторые пользователи начинают тратить свои деньги на платные ресурсы. Со временем у человека может развиваться патологическая возможность представить свою жизнь без нее. Острая тяга к пользованию сетевыми ресурсами – это своего рода болезнь, которая может возникать из-за каких-либо личностных или психологических проблем.

Так что же приводит людей к добровольной зависимости? Психологи давно столкнулись с такой проблемой в современном мире, как «одинокость в толпе»: человек, находясь в коллективе, все время остается одиноким, проводя большую часть своего времени наедине с компьютером, и это, конечно же, не может не накладывать свой отпечаток на особенности поведения личности. А между тем человеку нужна не только возможность чувствовать себя частью общества, но и также очень важно выделиться как личность, чему способствует нахождение в социальных сетях. Время, проводимое человеком за просмотром фотографий и видео из жизни знакомых, иногда сильно превышает время, отведенное на выполнение профессиональных обязанностей, это приводит к снижению работоспособности. Больше всего зависимости от Интернет-общения подвержены люди, ведущие достаточно скучный образ жизни, посредством сетей они повышают свою самооценку, пытаются выдать информацию, представленную на странице, за действительную, некоторые настолько верят в созданный ими образ, что начинают избегать личных встреч и общения. К сожалению, при знакомстве люди чаще стали давать адреса своей персональной страницы, нежели номера телефонов, и очень многим гораздо проще спросить простое «Как дела?» посредством Интернета, чем позвонить и поинтересоваться лично.

Выполняя данную исследовательскую работу, нам было необходимо с помощью анкетирования узнать, какая часть опрошенных школьников общается в социальных «сетях», какое общение они больше всего предпочитают и действительно ли виртуальное общение доминирует над реальным. Участники: учащиеся 4-5-х классов МОАУ «СОШ № 25 г. Орска», всего 115 человек.

Анализ проведенного исследования показал, что 89,6% опрошенных школьников пользуются интернетом несколько раз в день. Наиболее популярной социальной сетью для старшекласников является «ВКонтакте» – 93,7%, кроме этой социальной сети популярно общение «Одноклассники» – 86,9%. Преобладающая часть учеников (78,4%) проводит в социальных сетях более одного часа в день, где наиболее распространен временной промежуток 3-4 часа, что отрицательно влияет на психику и физическое здоровье школьников. Важной особенностью виртуального общения является возможность общаться анонимно (59,6% учащихся).

Таким образом в настоящее время интернет-общение является наиболее распространенным видом общения. Люди вследствие развития технологий и распространения Интернета стали больше времени проводить за виртуальным общением. В этом мире они чувствуют себя уверенней, здесь можно оставаться анонимным или просто не показывать эмоций, которые видны при реальном общении. Работая над темой, мы пришли к следующим выводам:

1. Большинство подростков в свободное время посещают Интернет.
2. Интернет используют для общения в социальных сетях.
3. Распространенным сайтом является «ВКонтакте», что составляет 47% опрошенного.
4. Подростки в день тратят примерно 3-4 часа в соц. сетях.
5. Многие общаются при помощи интернета из-за анонимности.

6. 40% опрошенных считают, что виртуальное общение не заменило реальное.

Таким образом, гипотеза, что виртуальное общение заменило реальное, пока не подтвердилась. Однако тенденции уже наметились и давно! Но стоит ли тратить все свое свободное время на социальные сети? Тем более, если у вас нет никаких интересов, кроме как бродить бессмысленно по просторам Интернета. Возможность посещать Интернет безгранична: можно общаться с друзьями, поиграть, послушать музыку, посмотреть фильмы, найти материалы, необходимые для учебы, но не становиться рабом своего компьютера. Стоит очень серьезно задуматься, не являетесь ли вы зависимыми от Интернета.

Симптомы Интернет-зависимости: частая проверка почты; сокращение времени на прием пищи, еда перед монитором; жалобы окружающих на долгое сидение за компьютером; игнорирование обязанностей; невозможность сократить время пребывания в Интернете; пропуск еды, учебных занятий, встреч или ограничение времени для сна ради возможности быть в Интернете; вход в Интернет с целью уйти от проблем. Однако виртуальный мир интересен. В него мы пытаемся убежать от реальных проблем, и даже от самого себя. Порой только в виртуальном мире мы можем раскрыться, рассказать то, чего мы не можем сказать в реальном мире даже близким друзьям.

Исходя из вышеизложенного можно отметить, что возможность реализовать качества личности, проигрывание ролей, переживание эмоций, по тем или иным причинам не удавшихся в реальной жизни, с помощью общения в «Сети» позволяют сделать некоторые особенности Интернета, такие как анонимность, нежесткая нормативность, своеобразие процесса восприятия человека человеком. Но, виртуальное общение не может заменить контакт с живыми людьми.

Библиографический список

1. Аксак, В. А. Общение в сети Интернет. Просто как дважды два / В. А. Аксак. – М. : Издательство «Эксмо», 2006. – С. 22-48.
2. Климкович, Е. А. Компьютерная зависимость : реальная и виртуальная жизнь современных подростков / Е. А. Климкович. – М. : Издательство «Красико-Принт», 2011. – С. 24-83.

И. Н. Оськина

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

Система работы по обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Вашему вниманию представлен опыт наполнения содержанием основной образовательной программы дошкольного образования в части, формируемой

участниками образовательного процесса, обобщенный в рамках федерального проекта «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования»

Система работы направлена на подготовку к овладению чтением детей дошкольного (от 5 до 7 лет) возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Содержание предусматривает обогащение детей специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного овладения чтением.

Чтение – вид речевой деятельности, основой для которого является устная речь. Многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) позволяет утверждать, что более половины школьников испытывают трудности в овладении грамотой. Наиболее эффективным для использования богатых возможностей ребенка в освоении грамоты является возраст 5-7 лет, так называемый период «языковой одарённости» особой восприимчивости дошкольника к речи. Поэтому обучение грамоте детей дошкольного возраста с ОНР обусловлено рядом факторов:

- требования начальной школы стали выше, и многие родители искренне заинтересованы в обучении детей грамоте;
- появилось много трудностей в обучении детей письму и чтению в школе;
- не все дети справляются с темпом, предложенным школьной программой;
- физиологическая и психологическая готовность к школьному обучению формируется задолго до поступления в школу и не заканчивается в первом классе;
- обучение грамоте в дошкольном учреждении является пропедевтикой дислексии, дисграфии и поможет ребенку избежать некоторых специфических ошибок;
- занятия по обучению грамоте в дошкольном учреждении – это начальная ступень последующего систематического изучения языка в школе.

Содержание работы осуществляется по следующим направлениям:

Звук, слог. Основными целями являются: научить правильно произносить гласные и согласные звуки; развивать фонематический слух путем различения на слух звуков в словах; совершенствовать дикцию, отчетливое произношение слов и словосочетаний; учить определять место звука в слове (начало слова, середина, конец); работать над интонацией и выразительностью речи.

Слово. Основными целями являются: уточнять, обогащать, активизировать словарь детей; учить правильно употреблять слова – названия предметов, признаков, действий и давать объяснение их значения; объединять и различать по существенным признакам предметы, правильно употреблять видовые и родовые слова-названия; учить определять и называть местоположение слова в предложении.

Работа над предложением и устной речью. Основными целями являются: обучение детей правильному согласованию слов в предложении; обучение составлению предложений по заданной конструкции; совершенствование диалогической речи детей; формирование умения задавать вопросы и отвечать на них.

Работа по обучению дошкольников с ОНР элементам грамоты проводится в несколько этапов:

1 этап – Знакомство со звуками и буквами.

2 этап – Читаем слоги разной степени трудности.

3 этап – Читаем и понимаем смысл прочитанного слова.

4 этап – Читаем и понимаем смысл прочитанного слова как часть какого-то смыслового целого словосочетания, предложения, текста.

1 этап – Знакомство со звуками и буквами

Первое, чему необходимо научить, – это умению отличать одну букву от другой, узнавать их в многообразии графического изображения. Начинать работу нужно со знакомства с гласными звуками. Необходимость данной работы в том, чтобы научить ребёнка слышать гласные звуки, не пропускать их. Это поможет избежать нарушений слоговой структуры и верной постановки ударения. Благодаря правильному произношению гласных звуков, также формируется дикция. Предлагаемые игры: «Немые звуки», «Припоминание слов на заданный звук», «Разложи картинки», «Фотография звука» – педагог произносит звук, а дети показывают карточку-символ и наоборот. После знакомства со звуками ведётся работа по дифференциации гласных, для уточнения артикуляции, умения слышать данный звук. Далее следует работа по знакомству с согласными звуками. При знакомстве даётся полная характеристика звука, опираясь на тактильный, зрительный, слуховой и двигательный анализаторы. Дети усваивают, что звук можно услышать, артикуляцию – увидеть и почувствовать. Теперь переходим к знакомству с буквами. Сначала говорим, что буква читается, затем помогаем ребёнку запомнить букву через ассоциацию. Можно применять приём «дермолексии» (педагог на руке ребёнка рисует букву, а ребёнок опознаёт её с закрытыми глазами, или ребёнок рисует букву на руке другого ребёнка). Можно предложить детям с родителями изготовить букву из различных материалов. Также предлагаем детям наложенные буквы, буквы по зеркальному изображению. Очень нравятся игры: «Буквы спрятались», «Волшебные домики». Упражнение «Стилизованные буквы» помогает запомнить буквы и учит отличать в облике буквы существенные черты независимо от размера, цвета и второстепенных графических деталей, то есть сформировать навык быстрого узнавания буквы. Игра «Волшебные дощечки» помогает развивать умение соотносить конкретный звук с буквой, закрепляет зрительный образ букв.

2 этап – Читаем слоги разной степени трудности

Главная конечная цель данного этапа – закрепить связи между видом слога и его произнесением. Чтобы сделать этот процесс более лёгким, в материалы для чтения мы вводим подсказки для детей (наглядные схемы – подстрочные дуги и точки). Для того чтобы, читая, ребёнок одновременно проводил пальчиком по дугам и точкам. Дуги подсказывают ребёнку, что две буквы нужно прочитать вместе, плавно (этому соответствует плавное движение руки). Этот приём является наиболее простым и эффективным. Как только ребёнок усвоит буквы, предлагается упражнение «Катаемся на горке»: педагог проводит пальчи-

ком ребёнка по дугам и читает слоги, поднимаясь на горку – медленно выделяя голосом гласные, «спускаясь» с горки – быстрее. Очень нравится детям читать слоги, в которых графические образы букв являются необычными для детского восприятия или напоминают им знакомые предметы, так называемые стилизованные слоги. Упражнение очень полезно выполнять детям, которые с трудом усваивают правильное прочтение слогов, типа согласный + гласный. Кроме того, тренировка в умении быстро узнавать буквы в разном их облике будет способствовать их лучшему зрительному запоминанию. Ещё один эффективный приём работы на этом этапе – «Марсианские стихотворения» – этот приём избавит детей от многих трудностей, так как их внимание будет сосредоточено лишь на технической стороне процесса. Дети не запоминают набор слогов, поэтому их прочитывание может использоваться многократно. Упражнение для автоматизации прочтения слогов разной трудности – это чтение «слоговых таблиц». Этот вид работы также позволяет развивать подвижность артикуляционного аппарата (известно, что чем большую нагрузку испытывают при чтении органы речи, тем больше полученный эффект). Кроме того, отрабатывается чтение слоговых цепочек разной структуры. Тем самым мы готовим детей к прочтению слов разной степени трудности.

3 этап – Читаем и понимаем смысл прочитанного слова

Итак, на первых двух этапах поднимается техника прочтения слогов до того уровня, при котором становится возможным усвоение смысла читаемых слов. При слишком большой растянутости во времени слогов читаемого слова, у большинства детей не возникает смысловой догадки даже в том случае, когда буквы совершенно правильно объединены в слоги и слоги произносятся в правильной последовательности, то есть ребёнок, дочитывая последний слог слова, забывает, какой же слог он прочитал первым. Если в результате проделанной работы удаётся научить ребёнка узнавать слоги «в лицо», то и объединение слогов в слова, как правило, не вызывает у ребёнка больших затруднений. Таким образом, читая слово, ребёнок одновременно будет понимать и смысл прочитанного, ему не придётся многократно повторять одно и то же. На этом этапе очень помогают такие дидактические пособия, как «Украсим ёлочку», «Теремок». При работе с пособием «Украсим ёлочку», например, даётся задание: шарики со словами из двух слогов повесь на верхушку ёлочки, шарики со словом 3-4 слога повесь внизу ёлочки. Аналогично работаем с пособием «Теремок». Дидактическое пособие «Колодец» – дети читают односложные слова, выставляя, например, букву «О» на ведёрке при помощи верёвочки, составляют слова и читают их. Игра «Буква потерялась» активизирует мышление и воздействует на эмоции детей. Игра «Слово закружилось» требует достаточно высокого уровня навыка чтения и концентрации внимания. Одновременно предлагается для чтения не более 2-4 слов.

4 этап – Читаем и понимаем смысл прочитанного слова как часть какого-то смыслового целого словосочетания, предложения, текста

Для формирования у детей умения прочтения словосочетаний, предложений и текстов проводятся следующие игры, задания и упражнения: составление

схемы к предложению; составление предложений по схеме; соединение частей разорванных предложений; распространение предложений. Игра «Умные рыбки» направлена на закрепление навыка чтения слов, придумывание предложений с прочитанными словами и составление из них предложения. Пособие «Читалочка» – дети читают не просто текст, а текст с картинками. Игра «Серпантин» направлена также на закрепление навыка чтения слов и предложений. Ребенок помогает герою пройти по дорожке, при этом должен прочитать слова или предложения. Пособие «Разноцветные вкладыши» – при проведении работы с этим пособием ребёнок оперирует вкладышами со специальными обозначениями звука, слога, слова и предложения в убывающем или возрастающем порядке либо выставляет «башенку».

На всех этапах можно использовать интерактивные ресурсы, так как одной из важнейших функций компьютерных игр является обучающая. Компьютерные игры – это не просто красивая и яркая наглядность, они составлены так, что ребенок с ОНР может представить себе не единичное понятие или конкретную ситуацию, но получить обобщенное представление обо всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом, у него развиваются такие важные операции мышления, как обобщение и классификация. В процессе занятий детей на компьютере улучшаются их память и внимание. Занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики.

Библиографический список

1. Бугрименко, Е. А. и др. Учимся читать и писать / Е. А. Бугрименко, Р. А. Цукерман. – М. : «Знание», 1994.
2. Галкина, Г. Г. Звуки, буквы я учу! Методическое руководство к альбому упражнений № 3 по обучению грамоте дошкольника / Г. Г. Галкина. – М., 2003.
3. Кобзарева, Л. Г. И др. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция / Л. Г. Кобзарева, Т. И. Кузьмина. – М. : ТЦ «Учитель», 2001.

Н. Ю. Попельши

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

Формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе реализации программы «Совёнок. Лучший друг природы»

Экологическое образование детей дошкольного возраста имеет важное значение, так как в этот период ребёнок проходит самый интенсивный духовный и интеллектуальный путь развития. Самоценность дошкольного детства очевидна: первые семь лет в жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических

и психических возможностей, начало становления личности. В этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры.

Последние десятилетия можно назвать временем развития двух значимых, с точки зрения экологии, процессов: углубления экологических проблем планеты до кризисного состояния и их осмысления человечеством. Экологическая обстановка наших городов, особенно с развитой промышленностью, складывается из целого ряда факторов, в том числе показателей состояния воздуха, почвы, употребляемой питьевой воды и др. Экологические проблемы, с которыми сталкиваются люди, все чаще становятся первоочередными. Настало время, когда надо переосмыслить наше отношение к окружающей среде и место в ней человека. Одной из главных проблем на современном этапе становится формирование разумного взаимодействия человека с природой. Охранять то, что еще не разрушено окончательно, восстанавливать разрушенное, будь то остатки бывшего парка, родник, естественный водоем или отдельные вековые деревья – значит сохранять живую природу в родном городе. Без истинного понимания природы не может сформироваться экологическое мировоззрение человека. Сензитивным периодом формирования экологического мировоззрения является дошкольное детство, и тогда человек будет считать себя частью природы. Такое сознание называется биоцентризм.

Поскольку состояние экологии затрагивает интересы всех слоев населения, то становится очевидным необходимость раннего экологического воспитания детей.

Как начальное звено, экологическое воспитание детей дошкольного возраста имеет важное социальное значение для всего общества: своевременно закладываются основы экологической культуры в человеческой личности, одновременно к этому процессу приобщается значительная часть взрослого населения страны – работники сферы дошкольного воспитания и родители детей, что, безусловно, имеет значение для всеобщей экологизации сознания и мышления.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли.

К. Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития.

В. С. Липицкий считает, что целью экологического воспитания является «глубокое осознание людьми идеи оптимального взаимодействия общества и природы, /социально-экологического идеала/, своей взаимосвязи с природной средой и ответственности за ее состояние, реализующееся в соответствующей деятельности и образе поведения».

В целом с ним солидарны Н. В. Илларионова и Н. С. Илларионов. Целью экологического воспитания они полагают «социально-организованный процесс целенаправленного формирования у людей экологического сознания, экологизации мировоззрения, развитие навыков правильного бережного отношения к

окружающей среде (как природной, так и социальной), внедрения знаний о принципах и методах оптимизации этих отношений».

Советские педагоги и психологи (Н. М. Аксарина, П. П. Блонский, А. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. А. Менчинская, Б. М. Теплов, Е. А. Флерина, В. Н. Шацкая и другие) считали, что способность эстетически воспринимать мир развивается уже в дошкольном возрасте, при этом в процессе усвоения включаются не только элементы познания ее красоты, но и выработка определенного отношения к природе.

Создание системы формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста происходит в процессе реализации программы «Совенок. Лучший друг природы», которая разработана на основе федерального государственного образовательного стандарта и предусматривает расширение компонента образовательной области «Познавательное развитие». Главная цель программы – повышение уровня экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования осознанного отношения к природе, стимулирования к соблюдению природоохранного поведения.

Реализация программы «Совенок. Лучший друг природы» предусматривает решение образовательных задач в режимных моментах, совместной и самостоятельной деятельности детей. Ведущими принципами программы являются: интеграция образовательных областей, чередование видов детской деятельности в процессе освоения программного материала; тесное взаимодействие специалистов дошкольного учреждения (воспитателя, музыкального руководителя), что позволяет обеспечить межпредметные связи и взаимопроникновение содержания образовательной деятельности.

Целью экологического развития дошкольников является формирование элементарных экологических представлений, осознанного отношения к природе, природоохранного поведения.

Разработанная программа «Совенок. Лучший друг природы» по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста предполагает реализацию следующих задач:

- формирование элементарных экологических знаний и представлений, а также азов экологического мировоззрения;
- обучение пониманию причинно-следственных связей внутри природного комплекса: знакомство с особенностями жизни животных в зависимости от среды обитания;
- формирование первичных представлений о себе как о жителе планеты Земля и о себе как части природного мира;
- развитие интереса и любви к родному краю, формирование представлений об экологических проблемах города;
- формирование умения рационально использовать природные ресурсы для гармоничного развития личности;
- воспитание гуманного, эмоционально-положительного, бережного, заботливого отношения к миру природы и окружающему миру в целом, развитие чувства эмпатии к объектам природы.

Одним из важных условий реализации системы экологического образования в дошкольном учреждении является правильная организация и экологизация предметно-развивающей среды.

Непременным условием построения развивающей среды в группе является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми. Предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы. Для организации самостоятельных экспериментов и реализации программы «Совёнок. Лучший друг природы» создана рабочая тетрадь исследований для фиксации детьми результатов опытов.

Содержание программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и выстроено в соответствии со следующими принципами: принцип развивающего образования; единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста; принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей.

Содержание программы основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса. Предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей не только в рамках образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов, адекватных возрасту форм работы с детьми в соответствии со спецификой дошкольного образования.

Содержание программы предусматривает последовательный переход от представлений об отдельном объекте к выделению существенных характеристик групп объектов, установлению связей и зависимостей между объектами и явлениями, формированию способов познания разных сфер жизни (сенсорный анализ, построение и использование наглядных моделей и т. п.). Это приводит к постепенному формированию целостной картины мира.

Основными формами организации деятельности детей при ознакомлении их с природой являются совместная деятельность педагога и детей, экскурсии, прогулки, работа в уголке природы, работа на земельном участке.

Для этого используются разнообразные методы: наблюдение натуральных объектов, труда взрослых, дидактические игры, работа с картинками, чтение художественной литературы, рассказы, беседы, экскурсии, труд на земельном участке, работа в уголке природы. Большое внимание при организации образовательной деятельности с детьми по данному направлению уделяется методу проектов, так как он является методом целенаправленного практического действия, открывает возможности формирования собственного жизненного опыта ребенка по взаимодействию с окружающим миром, помогает осуществить интеграцию содержания образовательных областей, интеграцию детских видов деятельности, позволяет объединить все субъекты образовательного процесса (дети, родители, педагоги).

Главным результатом освоения детьми экологических знаний становится развитие экологического (гуманного, природоохранного) отношения к природе, проявляющегося в ответственности за жизнь живого существа, сочувствии, сострадании и стремлении оказывать помощь.

Реализация программы «Совенок. Лучший друг природы» позволяет сформировать у ребенка следующие представления и навыки: о климатических особенностях родного края, особенностях мира природы Оренбургской области; умение устанавливать элементарные причинно-следственные связи между природными объектами и человеком, сезонными изменениями, явлениями природы объяснить, доказать и защитить, формулировать умозаключения; способность видеть и выдвигать с помощью взрослого гипотезу; определять способы действия; работать со схемой, моделью, ориентироваться по карте-схеме города; идентифицировать себя как часть природы, замечать красоту природы родного края; проявлять стремление к природоохранной деятельности; испытывает чувство гордости за результат трудовой, творческой деятельности; проявлять эмоциональный отклик от общения с объектами природы.

Программа может быть использована при организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях, в организациях дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Горбатенко, О. Ф. Система экологического воспитания в ДОУ / О. Ф. Горбатенко. – Волгоград, 2006.
2. Киреева, Л. Г. И др. Формирование экологической культуры дошкольников / Л. Г. Киреева, С. В. Бережнова. – Волгоград, 2008.
3. Николаева, С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве / С. Н. Николаева. – М., 1995.

Е. В. Пономарева

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

Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений в развитии ребенка дошкольного возраста.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Ружская), влияют на общий уровень его деятельности (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин). Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М. И. Лисина, А. Г. Ружская, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты формирования коммуникативных умений остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс их формирования.

Имеющиеся исследования позволяют выделить противоречие между признанием значимости коммуникативных умений в воспитании личности ребенка как субъекта коммуникативной деятельности и неразработанностью педагогической технологии и методического инструментария формирования данных умений. Это противоречие позволило сформулировать проблему исследования: как в соответствии с обозначенной в педагогике значимостью общения в развитии личности дошкольника сделать процесс формирования коммуникативных умений наиболее успешным.

Назначение опытно-экспериментальной части исследования состояло в определении педагогических условий, обеспечивающих оптимальное формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель работы на этапе констатирующего эксперимента заключалась в изучении специфики развития коммуникативных умений у дошкольников старшего возраста. Для реализации данной цели мы использовали модифицированную методику «Изучение коммуникативных умений детей» Г. А. Урунтаевой и наблюдение за общением детей в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками.

Общий уровень владения коммуникативными умениями детьми старшего дошкольного возраста определялся на основе обобщения результатов по двум методикам. Анализ результатов констатации показал, что 27% детей старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень развития коммуникативных умений. Данные дети владеют вербальными и невербальными средствами общения, эмоционально положительно относятся к партнерам по общению, имеют широкую сферу контактов со сверстниками, способны к конструктивному разрешению конфликт-

ных ситуаций, согласуют свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров по общению, обладают способностью к рефлексии собственного поведения и поведения сверстников.

53% детей старшего дошкольного возраста имеет средний уровень развития коммуникативных умений. Данные дети обнаружили недостаточность развития операционально-технических средств и способов общения.

Низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков зафиксирован у 20% детей из числа обследованных. Коммуникативные контакты детей данного уровня эпизодичны, неустойчивы. Основную часть времени дети проводят в одиночестве, часто конфликтуют, не владеют способностью конструктивно разрешать конфликтные ситуации, испытывают состояние негативного отношения к сверстникам, не владеют средствами и способами установления контактов со сверстниками, собственными эмоционально-экспрессивными реакциями, проявляют несдержанность в общении, не способны к рефлексии собственного поведения.

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе, легли в основу разработки технологии формирующего обучения.

Цель формирующего эксперимента заключалась в определении педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели на формирующем этапе исследования решались следующие задачи:

- развивать коммуникативные навыки общения (вербальные и невербальные);
- формировать способность к рефлексии, эмпатии, конструктивному разрешению конфликтов, согласованию своих действий с действиями сверстников;
- расширять сферы контактов детей в общении.

Решение поставленных задач осуществлялось в процессе группового взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста, в ходе специально организованной деятельности. Взаимодействие с детьми происходило в два этапа.

Цель первого этапа заключалась в создании у детей мотивации на общение и формировании коммуникативных умений (развитии вербальных и невербальных средств общения). Средством формирующего воздействия на данном этапе выступали дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные игры, занятия, направленные на обогащение мотивации общения, развитие способности ребенка слушать и понимать речь, умение строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт с детьми, ясно и последовательно выражать свои мысли. Особое внимание уделялось формированию у детей способности распознавать и понимать эмоциональное состояние другого человека. Кроме того, большое место отводилось лингвистическим играм. Использование словесных игр было направлено на обогащение словарного запаса, формирование грамматической правильности речи, интонационной выразительности и, главное, на умение использовать уже имеющиеся средства в речевой деятельности. Ценность таких игр заключалась в том, что дети не только получали и анализировали

языковую информацию, но и оперировали ею, что, несомненно, стимулировало их собственную речевую активность.

Таким образом, взаимосвязь речевых занятий с самостоятельной деятельностью содействовала осознанию необходимости осваиваемых речевых умений и навыков в жизненной практике. Словесные игры развивали лексический запас детей, формировали грамматический строй, связную речь и способствовали повышению коммуникативной активности дошкольников.

Вторым этапом формирующего воздействия являлось закрепление коммуникативных умений путем включения детей в разные виды совместной деятельности и сферы общения. С этой целью мы использовали упражнения, основанные на моделировании различных игровых ситуаций, возникающих в процессе речевого общения, разнообразные виды совместной продуктивной деятельности, игры-драматизации, игры-инсценировки.

Эффективность разработанной системы работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста проверялась на контрольно-оценочном этапе исследования.

Задача контрольного этапа исследования состояла в выявлении динамики в развитии коммуникативных умений и проверке эффективности разработанных педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации поставленной задачи мы использовали модифицированную методику «Изучение коммуникативных умений детей» (Г. А. Урунтаева), наблюдение за детьми в совместной деятельности со сверстниками по критериям, описанным на этапе констатирующего эксперимента.

Как показывают данные сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов, после формирующего взаимодействия наметилась позитивная динамика в развитии коммуникативных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста. Число детей, имеющих высокий уровень развития коммуникативных умений, возрос на 17%, процент по среднему уровню составил 67%, что превышает показатели констатирующего эксперимента на 13%, испытуемых с низким уровнем коммуникативных умений и навыков не выявлено, динамика составила 20%.

Таким образом, результаты контрольно-оценочного этапа исследования свидетельствуют о позитивной динамике в развитии коммуникативных умений и навыков детей, что подтверждает эффективность экспериментальной программы, в которой содержание формируемых коммуникативных умений определялось с учетом функций и структуры коммуникативной деятельности, объединяло в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения и умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения.

Библиографический список

1. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М. : Воронеж : МОДЭК, 2009. – 384 с.

2. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / под ред. Е. О. Смирновой. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 142 с.

3. Репина, Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1989. – 150 с.

4. Смирнова, Е. О. и др. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина // Вопросы психологии. – 2014. – № 3. – С. 5-14.

5. Смирнова, Е. О. и др. Межличностные отношения детей : диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 125 с.

Е. В. Разбойкина

МКДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления № 7 «Крепыш», г. Шадринск

Развитие кадрового потенциала педагогов дошкольного образовательного учреждения в условиях введения и реализации ФГОС ДО

Введение и реализация ФГОС ДО в дошкольном учреждении предъявляет особые требования к системе развития кадрового потенциала, которая зависит от системы взаимосвязанных, организационно-экономических и социальных мер по созданию условий для эффективного функционирования и использования кадрового потенциала.

В результате мониторинга готовности педагогов Учреждения к введению и реализации ФГОС ДО, мы выделили приоритетные направления кадровой политики:

- организационно-штатная политика – планирование потребности в трудовых ресурсах, формирование структуры и штата персонала Учреждения;
- информационная политика – создание и поддержка системы движения кадровой информации;
- финансовая политика – формирование принципов распределения средств, обеспечение эффективной системы стимулирования труда на современном этапе;
- политика развития персонала – обеспечение Программы развития МКДОУ «Детский сад № 7», профессиональная компетенция и адаптация сотрудников, планирование индивидуального продвижения, развитие корпоративной этики, профессиональная подготовка и повышение квалификации в условиях реализации ФГОС ДО.

Был осуществлен подбор эффективных методов по признаку принадлежности к каждому из направлений, что позволило выстроить их в технологическую цепочку всего цикла работы с персоналом.

Подбор и расстановка кадров в нашем учреждении происходит с привлечением педагога-психолога детского сада, который совместно с методической службой, планирует работу по адаптации молодых специалистов. При необхо-

димости разрабатывается индивидуальный профессиональный маршрут, используются актуальные методики профессиональной адаптации.

Эффективным методом является метод наставничества. Он не новый, но эффективный, так как в коллективе имеются педагоги с высоким профессиональным уровнем. Результат наставничества мы оцениваем как мобильный, профессионально-плодотворный и двусторонний. Деятельность наставника регламентируется положением «О наставничестве». Высокопрофессиональные педагоги-наставники применяют такие формы взаимодействия с молодыми специалистами, как деловые игры, анализ ситуаций, взаимопосещения и прочее, что способствует снижению проблем адаптации и успешному вхождению в профессиональную деятельность молодого специалиста.

В нашем Учреждении существует кадровый резерв, разработана программа развития персонала с целью осуществления прогноза изменения кадрового состава. В рамках этой программы педагоги Учреждения прошли курс дополнительного образования по специальности «Дошкольная педагогика и психология» на базе Шадринского государственного педагогического университета, два младших воспитателя обучаются на заочном отделении педагогического факультета ШГПУ по квалификации «Дошкольная педагогика и психология», по окончании вуза будут переведены на должность воспитателя.

Исходя из запроса МКДОУ «Детский сад № 7», с учётом потребностно-мотивационных установок педагогов, нами была организована система повышения квалификации нашей организации в условиях внедрения профессионального стандарта, которая включает целевые курсы повышения квалификации, дистанционное обучение. 100% педагогов нашего Учреждения прошли повышение квалификации, из них 100% по проблеме введения ФГОС ДО. Заведующий МКДОУ прошла профессиональную переподготовку по программе «Менеджмент образования».

Процесс подготовки к аттестации педагогических кадров также является одним из эффективных методов повышения качества образования педагогического персонала в условиях реализации ФГОС ДО. В МКДОУ сложился системный и эффективный механизм подготовки к аттестации. Он представляет собой определенную систему:

- диссеминация педагогического опыта на учрежденческом уровне;
- установление обратной связи с методической группой Учреждения;
- обеспечение вовлеченности коллег, интеграция их усилий.

Оценка персонала – очень важный инструмент в системе управления кадрами. В Учреждении существует регулярная и систематическая оценка деятельности персонала в условиях внедрения ФГОС ДО. Её результаты помогают принимать обоснованные решения:

- расчет ежемесячного, квартального, полугодового, годового материального стимулирования;
- премиальные выплаты;
- планирование обучения;
- формирование кадрового резерва организации.

Анализируя листы оценки эффективности профессиональной деятельности всех категорий сотрудников, мы выявляем степень подготовленности к выполнению профессиональных действий, определяем уровень потенциальных возможностей для оценки перспективы. Оценивать работу педагогического и учебно-вспомогательного персонала нам также помогают методы самооценки, рейтинга, анализа документации, дискуссии и др.

По нашему мнению, развитие корпоративной этики является эффективным средством развития кадрового потенциала на современном этапе, так как она определяет порядок разрешения конфликтных или нерегламентированных ситуаций; определяет и регулирует нормы поведения и морали в корпоративной среде;

Корпоративная этика координирует внутренние взаимоотношения учреждения, а также позволяет нам формировать профессиональный имидж МКДОУ. Сегодня это довольно широко распространенное понятие. Мы выстраиваем эту работу как целостную структуру, расставляя акценты на различные ценности: духовные и моральные, что позволяет управлять конфликтными и стрессовыми ситуациями и, конечно, избегать их. Мероприятия по сохранению традиций, корпоративные праздники, дни открытых дверей, мероприятия по формированию здорового образа жизни всех участников образовательных отношений, презентации, творческие встречи – данные мероприятия сплачивают коллектив сотрудников.

Решая проблему мотивации и стимулирования труда сотрудников, мы совмещаем материальные и нематериальные методы стимулирования, используем те и другие.

В нашем учреждении стало хорошей традицией проводить совещания, где мы поздравляем сотрудников и награждаем их за труд, информируем о творческих и профессиональных достижениях, подводим итоги деятельности коллег, обсуждаем кандидатуры для стимулирования. Обстановка получается одновременно деловая и праздничная. 65% педагогов нашего учреждения имеют профессиональные награды областного и федерального уровня.

Один из способов мотивации и морального стимулирования – создание условий для реализации творческих способностей самого работника, получения удовлетворения от трудовых достижений в результате самовыражения. Средством творческой самореализации являются конкурсы и участие педагогов в различных мероприятиях по обобщению педагогического опыта на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. В период с 2014 по 2016 гг. педагоги нашего Учреждения дважды являлись участниками муниципального конкурса «Педагог года», проявили себя как высоко квалифицированные специалисты, заняли призовые места. Педагоги МКДОУ являются участниками заседаний творческой группы по обобщению передового педагогического опыта воспитателей Курганской области и Уральского региона, а также большинство педагогов имеют собственные портфолио на Международном образовательном портале «МААМ.ру», на котором осуществляется обмен педагогическим опытом с коллегами.

В МКДОУ систематической является работа по улучшению условий труда. Комфортные, безопасные условия труда, с соблюдением требований для оптимального функционирования сотрудников. Каждое рабочее место продумывается индивидуально. Временной творческой группой разрабатывается дизайн-проект, который утверждается, и идея воплощается. В результате рабочие места оформлены в авторском исполнении. Работать в таких условиях приятно, комфортно, безопасно и престижно. Каждый сотрудник Учреждения дорожит своим рабочим местом и старается быть полезным своему коллективу.

Таким образом, реализация системы развития кадрового потенциала ДОУ по отдельным направлениям, в первую очередь развития способности педагогов к внедрению инноваций в педагогический процесс в условиях реализации ФГОС ДО, способствует созданию условий для обеспечения профессионального роста педагогов, для активизации творческого потенциала с целью дальнейшего повышения качества образовательной деятельности в МКДОУ.

Библиографический список

1. Дубинина, М. В. Корпоративная этика в системе управления трудовыми отношениями на предприятии : теоретико-методологические аспекты / М. В. Дубинина. – М., 2003.

2. Полухина, У. Г. и др. Организация непрерывного повышения квалификации педагогов дошкольной организации по проблеме введения ФГОС ДО / У. Г. Полухина, А. В. Копылова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XII Межд. научно-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 2 / Межд. академия наук пед. образования ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 328 с.

3. Ресурсы образования [Электронный ресурс] : Режим доступа : URL : <http://www.resobr.ru/materials/46/39808/> (дата обращения: 14.14.2015 г.).

4. Третьяков, В. П. Корпоративная культура делового общения / В. П. Третьяков // http://www.elitarium.ru/2007/09/14/kultura_delovogo_obshhenija.html.

Л. В. Рогова

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

Использование опорных схем на уроках в начальных классах как средство формирования познавательных универсальных учебных действий

Человек – это существо, способное к самообучению. Единственное, в чём нуждается человек извне – это в инструменте, с помощью которого он сумеет организовать хаос информации окружающего мира в понятную и простую упорядоченность, гармонию.

В современной педагогике существуют разные ответы на вопрос, как сделать обучение доступным каждому ребёнку. Как правило, в классе перед учите-

лем сидят двадцать пять разных, непохожих друг на друга и внешне, и внутренне ребёнка. Каждый из них по-своему будет воспринимать информацию, предназначенную для всех одновременно. Казалось бы, «начинка урока» одинаковая, а материал, полученный на уроке, каждый усваивает в разной степени понимания, а для кого-то информация останется совсем недоступной. Современная начальная школа страдает от перегрузки учащихся, причём в качестве основного её источника обычно указывается перенасыщенность программ и учебников теоретическим материалом. Что делать в таком случае ученику со слабой техникой чтения и кратковременной памятью? А если у него отсутствует мотивация к учению, то совсем не приходится надеяться на то, что даже 25% информации будет усвоено как теоретически, так и практически. Как такому ученику запомнить сплошной текст правила по русскому языку «Времена глаголов» и, тем более, оперировать им на практике? Сравним это с тем, что взрослому человеку будет предложено прочесть роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» за один вечер и приготовить его подробный пересказ. Прочтёт-то прочтёт, но вот что делать с полученной информацией? Такое задание наверняка поставит психологический барьер к восприятию произведения.

Механическим запоминанием мы можем добиться того, что ученик выучит правило через несколько дней. Но вот что делать с пониманием того, что далось ему в результате механической зубрёжки, а не стало для него «радостью открытия» на уроке? Может, показать, что механическое запоминание совсем не нужно, так как оно неэффективно. Не всегда можно прибегнуть только к осмысленному запоминанию. Очень важно умело сочетать механическое запоминание с осмысленным. Как дети запоминают цвета радуги? Для этого достаточно выучить стихотворение: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Другими словами, мы осмысленно закодировали информацию, вспомнив стихотворение и соотнеся первые буквы в словах. Каждый ребёнок легко воспроизведёт последовательность цветов радуги – красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый. Словарный слова запоминаются легче, если осмысленно подобрать к ним ассоциативный ряд: *песок – берег*, так как песок можно увидеть на берегу моря или реки. Дети с радостью включаются в такую работу и становятся (именно они, а не учитель) авторами слов для запоминания. Ведь успешность запоминания прямо зависит от активности ученика и самостоятельности его деятельности. Запоминаемый материал должен быть объектом деятельности школьника. Чем активнее ученик работает с материалом, тем лучше он его запоминает.

Вернёмся к правилу по русскому языку, которое было написано сплошным текстом и требовало умения определять время глагола. Проведем параллель с одним американским экспериментом. Двум группам предлагалось решить одну и ту же задачу. Первой группе задача была дана обычным шрифтом, каким печатают учебники. Второй группе текст задачи был дан узорным шрифтом, непривычным для глаза человека. В результате, во второй группе задача не была решена, так как возникла трудность восприятия информации, что нельзя было сказать о первой группе, где трудности в восприятии не возникло, а сле-

довательно, не возникло и трудности в её решении [5]. Вот почему для ребёнка очень важно, в каком виде преподносится ему учебный материал. Детский мир очень предметный, а заучивать чаще всего приходится что-то абстрактное, не всегда понятное. Зачастую просто необходимо перекодировать новую или уже имеющуюся информацию в другой формат, доступный для детского понимания и запоминания. Именно в таком порядке должно проходить усвоение: понять – запомнить.

Одним из способов перекодирования информации, доступным младшему школьнику, является опорная схема. Она позволяет не только выучить материал, но и осознать его, что необходимо, в первую очередь, для успешного обучения. Основными инструментами опорной схемы являются знак и слово-опора. Знаком может быть геометрическая фигура, буква, символ. С помощью этих инструментов мы выстраиваем в краткой упрощённой форме материал для запоминания, где прослеживается и алгоритм действия, что необходимо для самостоятельной работы. Это вносит в урок элемент новизны, активизирует детей, заставляет включиться в работу каждого. Почему ребёнку это понятно? В «Философском энциклопедическом словаре» даётся такое определение: *знак* – «материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний)» [3]. В словаре С. И. Ожегова *знак* – «1. пометка, изображение, предмет, которыми отмечается, обозначается что-нибудь; 2. внешнее обнаружение, признак чего-нибудь [2]. Следуя определениям можно сделать вывод, что опорная схема помогает извлекать информацию, работая с текстом, перерабатывать и хранить её. Имея опорную схему под рукой, ребёнок всегда может вернуться к повторению, закрепить усвоение материала. Школьники строят свой ответ, пользуясь схемой, читают её, работают с ней, при этом они оказываются в ситуации успеха.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования второго поколения отмечено, что младшие школьники должны «использовать знаково-символические средства представления информации для решения задач» [1]. Таким образом, использование опорных схем на уроке остаётся актуальной темой в современном образовании.

Одним из пионеров в этой области по праву считается В. Ф. Шаталов. За сорок лет эксперимента Шаталова из самых слабых учеников, специально подобранных, вышли 57 кандидатов и 11 докторов физико-математических и технических наук [4]. Мне кажется, только этого факта достаточно в пользу использования опорных схем в обучении.

В современных учебниках можно найти материал, приближенный к опорной схеме, но именно работа со слабоуспевающими детьми предполагает упрощение и этой информации до минимума. Приведу несколько примеров опорных схем из опыта своей работы.

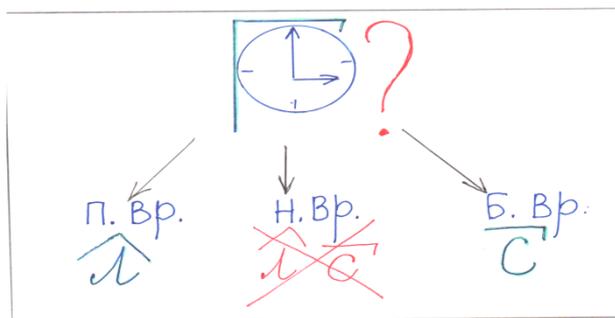


Рис. 1. Опорная схема-алгоритм «Определение времени глагола»

Материал, который дан в учебнике на полстраницы сплошным текстом, я постаралась сократить до понимания уровня младшего школьника. Схема одновременно является руководством к действию:

1. Чтобы определить время глагола, задаем вопрос.
2. Если в вопросе есть суффикс -л-, значит, это – прошедшее время.
3. Если нет суффикса -л-, нет приставки с-, значит, настоящее.
4. Если нет суффикса -л-, но есть приставка, значит, это – прошедшее время.

После таких рассуждений приходит и осознание категории времени глагола.

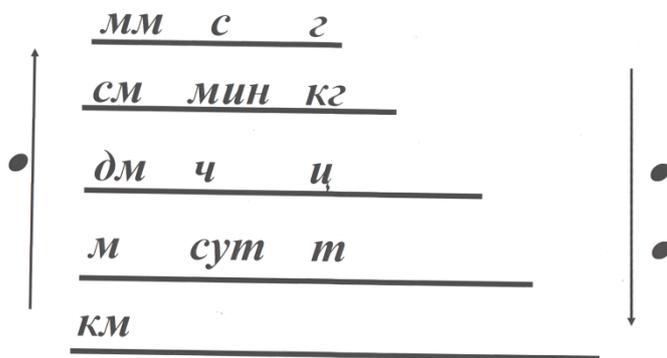


Рис. 2. Опорная схема-алгоритм «Перевод величин»

Не каждому школьнику удаётся перевод величин. Дети не понимают, что с увеличением размера мерок, уменьшается их количество, поэтому, чтобы перевести *м* в *км*, необходимо выполнить деление. Но такая схема, где прямая символизирует меру величины, диктует алгоритм действий.

Чтобы узнать, каким действием надо выполнить перевод *дм* в *мм* надо :

1. Выяснить, что $1 \text{ дм} = 100 \text{ мм}$.
2. Найти *дм*.
3. Двигаемся к *мм* – вверх.
4. Делаем вывод о действии – умножение на 100.

Таким образом, можно сделать перевод любой величины. Как правило, перевод величин с помощью этой опорной схемы происходит безошибочно.

Опорная схема для решения задач с помощью таблицы

Один (в, за, на одном) <	Количество	Всего >
 (кг)	 (ящики)	 (кг)

Геометрические фигуры символизируют наименование чисел в задаче. Видно, что число в первом столбике должно быть меньше и иметь такое же наименование, что и число в третьем столбике. Достаточно нескольких уроков работы с такой таблицей, и ребёнок понимает закономерность заполнения таблицы 1. Он сможет осуществить самоконтроль при решении задачи, что очень важно для успешного её решения.

Опорные схемы для решения уравнений

В каждом классе есть процент детей, которые не могут выучить правила зависимости компонентов различных действий, чтобы потом применять его на практике при решении уравнений. Используя такую опору, легко осознать эту зависимость. Для этого ребёнка надо научить оперировать такими терминами – *целое и часть*.

$\square + \square = \square\square$	$\square\square - \square = \square$	$\square \times \square = \square\square$	$\square\square : \square = \square$
--------------------------------------	--------------------------------------	---	--------------------------------------

Решим уравнение: $37 + X = 42$.

1. Неизвестное число – это часть.
2. Часть находится действием вычитания.
3. Вывод: чтобы найти неизвестное число, надо из $42 - 37$ (или: чтобы найти слагаемое, надо из суммы вычесть известное слагаемое).

Решение уравнения с опорой на схему делает работу на уроке для отстающего ученика более продуктивной и осознанной.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Найди П и С 2. В.ч. = словосочетаний 3. П → В.ч. (прил.) 4. С → В.ч. (сущ., нареч.) 5. В.ч. → В.ч. 6. Проверь: каждый В.ч. должен быть в правом столбике только один раз! |
|--|

Рис. 4. Опорная схема «Как найти словосочетание»

Приведем пример рассуждений по такой схеме.

1. Найду подлежащее (П) и сказуемое (С), выписывать их не буду – это не словосочетание.

2. Сосчитаю второстепенные члены (В.ч). Сколько В.ч., столько надо найти словосочетаний.

3. Чтобы найти словосочетание, зададим сначала вопрос от П к В.ч. (прилагательному).

4. Зададим вопрос от С к В.ч. (сущ., наречие).

5. Зададим вопрос от В.ч. к В.ч.

6. Проверю – все ли я выписал словосочетания.

Главная задача учителя – научить ребёнка из большого потока информации выделять нужную, главную, делая это осознанно, превращая её в продукт своей деятельности. И от того, каким инструментом познания будет пользоваться ученик, будет зависеть, насколько успешна его дорога в мир школьных наук.

Библиографический список

1. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.

3. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

4. Шаталов, В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

5. http://mel.fm/2016/03/11/learning_aid

А. Ю. Саканян

ГБУЗ СО «Тольяттинский психоневрологический диспансер», г. Тольятти

Особенности развития личности ребенка в полиэтнической семье

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 качестве нового типа социальных отношений. В этом плане значительный интерес представляет исследование и анализ особенностей формирования и трансформации этнического самосознания, определенных стереотипов поведения в обществе у детей из смешанных семей, протекающих в процессе их социализации и дальнейшей жизни.

А. В. Мудрик определяет смешанную семью как полиэтничную среду, 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 [3].

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.

«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 подростков 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].

Ситуация межэтнического общения дает человеку больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуни-

кативных 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 [4].

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. 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. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 5-е изд., доп. – М. : «Академия», 2005. – 196 с.
4. Шубина, Н. В. Межкультурное взаимодействие как ключевой аспект воспитанности школьника / Н. В. Шубина // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 227-231.

Инновационные технологии обучения и воспитания в детском дошкольном учреждении

Инновацией называют создание и использование нового компонента, вызывающего изменение среды из одного состояния в другое. Соответственно, под инновационными технологиями в образовательном процессе понимается создание нового, ранее не существующего компонента .

Инновационные педагогические технологии и системы обучения и воспитания дошкольников отличаются вариативностью, своеобразием и спецификой проявления на практике, ибо они отражают уровень педагогического мастерства и творчества. Появление педагогических систем и технологий продиктовано социальным заказом, уровнем психолого-педагогической науки, кадровым потенциалом работников.

Существуют разнообразные виды инновационных технологий, применяемых в дошкольных учреждениях: здоровьесберегающие, развивающие, коррекционные, личностно-ориентированные технологии; проектная, познавательно-исследовательская деятельность.

Одной из форм здоровьесберегающих технологий является закаливание.

Закаливание организма – одно из лучших средств укрепления здоровья.

Основные задачи закаливания:

- укрепление здоровья детей;
- развитие выносливости организма при изменяющихся факторах внешней среды, повышение его сопротивляемости к различным заболеваниям.

Это система мероприятий, которая является неотъемлемой частью физического воспитания детей как в дошкольном учреждении, так и дома.

Закаливание, как средство совершенствования защитных реакций организма, основывается на тренировке – систематическом повторении воздействия определенных факторов, начиная с кратковременных и слабых их воздействий и постепенно нарастающих по силе и длительности.

Закаливание играет огромную роль в формировании здоровья детей. Оно необходимо для того, чтобы повысить их устойчивость к воздействию низких и высоких температур воздуха и за счет этого предотвратить частые заболевания.

К основным эффектам закаливающих процедур можно отнести:

- укрепление нервной системы,
- развитие мышц и костей,
- улучшение работы внутренних органов, активизация обмена веществ, невосприимчивость к действию неблагоприятных факторов природных изменений.

Закаливание проводится при обязательном соблюдении следующих условий:

- учет индивидуальных особенностей ребенка при выборе метода закаливания;
- систематичность закаливания – оно осуществляется круглый год, но виды его и методики меняются в зависимости от сезона и погоды;
- никогда не выполнять процедуры, если ребенок замерз, то есть не допускать переохлаждения ребенка;
- избегать сильных раздражителей: продолжительного воздействия холодной воды или очень низких температур воздуха, а также перегревания на солнце;
- постепенность в увеличении силы воздействия природного фактора;
- закаляться всей семьей.

Начинать закаливание ребенка можно в любом возрасте после осмотра малыша врачом-педиатром.

Все процедуры по закаливанию детей не должны им приносить отрицательных эмоций и дискомфорта. Надо помнить и о том, что для детей с хроническими заболеваниями к закаливанию необходима и соответствующая терапия. В совокупности с лечением закаливание принесет положительный результат, укрепит здоровье ребенка, позволит ему расти крепким, адаптированным к неблагоприятным воздействиям человеком.

Закаливание следует проводить систематически, а не от случая к случаю. Длительные перерывы ведут к ослаблению или полной утрате приспособительных защитных реакций организма.

В качестве средств закаливания широко используются естественные факторы: воздух, вода и солнце. Однако влияние каждого из перечисленных факторов будет положительным лишь в том случае, если они отвечают определенным гигиеническим требованиям.

Закаливание водой

Закаливающее действие воды определяется не только ее температурой, но и площадью кожных покровов, смачиваемых водой, продолжительностью процедуры и силой давления массы воды.

Начинать закаливание водой надо всегда с наименее резких воздействий – местных обтираний или обливаний, постепенно переходя к общим. Температуру воды снижают постепенно. Чем короче по времени влияния и ограниченнее по площади воздействия процедура, тем холоднее может быть вода.

Закаливание водой проводится в помещении, при обычной комнатной температуре воздуха. В качестве местных закаливающих водных процедур можно использовать умывание после ночного и дневного сна; мытье рук перед едой, после прогулки и пользования туалетом; мытье ног перед сном; обтирание; игру с водой. Все эти процедуры обычно проводятся в одно и то же время, соответственно режиму дня в дошкольном учреждении.

Закаливание воздухом

Действие воздуха на организм человека начинается с момента рождения. Пожалуй, нельзя назвать ни одной физиологической функции, на которой бы не отразилось изменение состава окружающей воздушной среды. Свежий воздух

действует как комплексный раздражитель, под его влиянием активизируется регулирующая роль центральной нервной системы, усиливаются процессы обмена веществ, увеличивается количество гемоглобина и эритроцитов, повышается защитная функция крови. Совокупность всех изменений способствует улучшению общего развития организма ребенка, укреплению его защитных сил и сопротивляемости вредным факторам. Благоприятное действие свежего воздуха проявляется и в настроении ребенка. Он становится бодрым, жизнерадостным.

Использовать воздух в качестве закаливающих средств можно и надо постоянно, во все времена года. Воздух, прежде всего, должен быть свежим и чистым. Закаливание воздухом, как и любым другим средством, начинается с использования слабых, мягкодействующих процедур. Для этого первые *воздушные ванны* проводят в хорошо проветренном помещении. Начальная температура воздуха не должна вызывать напряжения механизмов терморегуляции, когда ребенок не ощущает ни избыточного тепла, ни охлаждения (находится в состоянии теплового комфорта). Как всегда, возможны индивидуальные варианты, поэтому необходимо следить за самочувствием каждого ребенка. Признаками избыточного охлаждения у дошкольников при охлаждении являются рефлекс «гусиной кожи» и дрожание.

Большое значение для укрепления здоровья имеют *прогулки*. Закаливающее действие воздуха на организм способствует повышению тонуса нервной и эндокринной систем, улучшаются процессы пищеварения, совершенствуется деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем,

Пребывание на свежем воздухе улучшает общее самочувствие организма, оказывая влияние на эмоциональное состояние, вызывает чувство бодрости, свежести.

Закаливание солнцем

Поскольку солнечные лучи оказывают на организм сильное физиологическое влияние, применение их в целях закаливания детей ограничено. Использование солнечных лучей можно начинать только после подготовки организма ребенка воздушными ваннами.

Солнечные ванны, так же как и воздушные, проводятся во время прогулки. По мере соответствующего изменения одежды увеличивается площадь обнаженных участков тела, благодаря чему достигается постепенность закаливания солнцем. На голове ребенка в солнечную погоду обязательно должен быть головной убор.

Лучшим временем для пребывания детей под лучами солнца в летний сезон является время от 10 до 12 часов дня. Солнечные ванны можно принимать не ранее чем через 1,5 часа после еды и заканчивать не позднее, чем за 30-40 минут до еды.

Закаливание солнечными лучами следует сочетать с различной деятельностью детей, составляющей содержание прогулки в весенне-летний период. Продолжительность облучения индивидуальна для каждого ребенка: учитывается возраст, общее развитие, состояние здоровья, упитанность.

Хождение босиком относится к нетрадиционным методам закаливания, который является также хорошим средством укрепления сводов стопы и ее связок. Так как хождение босиком является средством закаливания, необходимо руководствоваться принципами постепенности и систематичности.

Начинать хождение босиком надо в комнате, сначала по 1 минуте и прибавлять через каждые 5-7 дней по 1 минуте, доведя общую продолжительность до 8-10 минут ежедневно. Хождение босиком рекомендуется во всех возрастных группах.

В дошкольных учреждениях широко используется метод солевого закаливания (рижский метод), который показан всем детям дошкольного возраста. Закаливание проводится после дневного сна под наблюдением воспитателя. Ребенок проходит босиком по фланелевому коврику, смоченному 10% раствором поваренной соли комнатной температуры. Топчутся на коврике в течение двух минут. Затем дети переходят на второй коврик, стирая соль с подошвы ног, а затем переходят на сухой коврик и вытирают ступни насухо. Важным моментом при проведении закаливания является то, что стопа должна быть предварительно разогрета. С этой целью используются массажёры для стоп, пуговичные и палочные дорожки. Данный метод закаливания доступен и прост, не требует больших материальных затрат и времени, доставляет удовольствие детям. А самое главное, обладает выраженным эффектом, играет существенную роль в профилактике простудных заболеваний у детей.

Оздоровительное значение воздушных, солнечных ванн, водных процедур, несомненно. Закаленные люди меньше болеют, легче переносят заболевания.

Таким образом, закаливание – важное средство профилактики негативных последствий охлаждения организма или действия высоких температур. Систематическое применение закаливающих процедур снижает число простудных заболеваний детей в 2-5 раз, а в отдельных случаях почти полностью исключает их.

Библиографический список

1. Апарин, В. О пользе хождения босиком / В. Апарин, В. Крылов // Наука и жизнь. – 2001. – № 3 – С. 40-43.
2. Артюхов, Ю. А. Как закалить свой организм / Ю. А. Артюхов. – Минск : Харвест, 1999.
3. Воронцова, И. М. Закаливание детей с применением интенсивных методов : метод. рекомендации / И. М. Воронцова, Л. А. Беленький. – С.-Петербург : Медицина, 2003.
4. Змановский, Ю. Ф. Закаливающие мероприятия в детских дошкольных учреждениях / Ю. Ф. Змановский // Медицинская сестра. – 1987.
5. Зуйкова, М. Б. Режим – путь к здоровью / М. Б. Зуйкова // Управление ДООУ. – 2006. – № 1. – С. 60-71.
6. Иванченко, В. Г. Тайны русского закала / В. Г. Иванченко. – М., 1991.
7. Корепанова, Г. Д. Организационные основы формирования здорового образа жизни в условиях ДООУ / Г. Д. Корепанова // Педагогический вестник. – 2000. – № 9. – С. 59-61.

Основы исследовательского подхода к обучению младших школьников

Концептуальные основания исследовательского подхода в современном образовании рассматриваются в работах А. И. Савенкова, В. И. Слободчикова, А. Н. Поддьякова, А. С. Обухова.

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.

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».

Под исследовательской активностью А. Н. Поддьяков понимает творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путём практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозированных результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания.

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.

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.

Исследовательская деятельность базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении, но в отличие от них является осознанной, целенаправленной, выстраиваемой культурными средствами. В различных условиях развития и бытия личности задаются специфические средства и формы реализации исследовательской деятельности.

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, утрачивает исследовательскую активность.

В. А. Иванников показывает, что исследовательская потребность человека изначально характеризует уровень природного субъекта. Но на уровне культурного субъекта она преобразуется в познавательную потребность, которая направлена на создание картины мира и обслуживает созидательную деятельность человека и общества в целом. На уровне нравственного субъекта исследовательская потребность реализуется в поисках смысла жизни, в формировании мировоззрения. Таким образом, исследовательская потребность относится к числу тех, которые имеют «вертикальный» характер, то есть пронизывают все уровни потребностей.

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.

Особой формой исследовательской деятельности В. И. Слободчиков считает квазиисследовательскую, учебную деятельность, понятие о которой ввёл в своё время В. В. Давыдов. Учебная деятельность – это освоение совершенной формы исследования в рамках модели конкретного научного предмета, выступающего перед учащимся в форме учебного предмета. Главным антропологическим смыслом данной деятельности полагается становление теоретических форм сознания (научного, художественного, этического, религиозного и др.). А образовательной целью – культивирование таких способностей, как планирование, анализ, рефлексия. Именно эти способности лежат в основе построения общего способа любой разумной самостоятельной человеческой деятельности. Таким образом, в квазиисследовательской деятельности происходит становление участника совместной учебной деятельности, а уже в собственно исследовательской работе – становление субъекта собственной учебной деятельности. Или по-другому: в первом случае происходит появление ученика, во втором – становление учащегося – человека, способного учить самого себя.

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.

А. В. Леонтович вводит понятие «исследовательский проект учащегося». Он рассматривает его как специфическую форму научной работы учащегося. Главной целью исследовательского проекта является получение представлений о том или ином явлении, ведущим методом реализации исследования является метод проектов.

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.

Фонд научных знаний, имеющийся в педагогике, позволяет предположить, что дальнейшее исследование проблемы организации проектной деятель-

ности связано с использованием теории и практики продуктивного обучения, объединяющего идеи и концепции продуктивного подхода (И. Бем, М. Вертгеймер, Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева, С. Н. Позняков, А. Н. Тубельский, С. И. Чистякова, Й. Шнейдер и другие), гуманизации обучения (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Н. Н. Михайлова, Н. А. Новиков, В. Д. Шадриков, П. С. Хейфец, С. М. Юсфин, И. С. Якиманская и другие), свободного самоопределения и самореализации (М. И. Башмаков, С. И. Гессен, Г. М. Коджаспирова, А. Маслоу, И. Г. Щендрик и другие), развития самостоятельной творческой деятельности обучающихся (В. И. Андреев, П. П. Блонский, Л. А. Дмитриева и другие).

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, направленности 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». – <http://www.abitu.ru/researcher...html>. 2009.
2. Савенков, А. И. Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. – № 4. – 2008. – С. 47.

С. В. Скоморохова

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

Приемы формирования познавательной активности младших школьников на уроках русского языка

Современная школа, имеющая богатый опыт обучения русскому языку, отраженный в трудах известных отечественных методистов К. Д. Ушинского,

П. О. Афанасьева, Н. С. Рождественского, Л. В. Щербы, А. М. Пешковского, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, В. Г. Горецкого и многих других, продолжает искать новые приемы активизации познавательной активности младших школьников. Познавательная активность побуждает ученика к постоянному поиску новой, неизвестной, предметной информации, формирует у него интерес к предмету, выявляет склонности к определенной области науки, развивает познавательные стремления ребёнка. Учителя начальной школы понимают, что именно перед ними стоит важнейшая задача поддержания интереса детей в их стремлении проникать в многообразие языковой культуры, и разрабатывают новые приёмы работы на уроках русского языка, помогающие школьникам осознавать сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности русского языка.

Формированию познавательной активности младших школьников способствуют приёмы, разработанные на теоретико-лингвистической основе, требующие развернутого ответа, умения логично, аргументированно излагать свою точку зрения, описывать языковые явления, прогнозировать. Использование приёмов формирования познавательной активности нацелено на такое овладение учебным материалом, которое помогает понять суть изучаемого и овладеть языковой формой, выражающей понимание этой сути. В связи с этим на уроках русского языка необходимо предлагать не только задания воспроизводящего характера, но и лингвистические задачи. Под лингвистической задачей мы понимаем не только ту задачу, решение которой приводит к самостоятельному получению новых знаний или новых способов решения проблем, то есть проблемную задачу, но и ту, что предполагает отработку изученного лингвистического материала на основе знания сути языковых фактов. Приведем примеры некоторых задач.

1. Из ряда предложенных слов выпишите существительные женского рода: *кеды, босоножки, сапоги, боты, кроссовки, бутсы*.

2. Составьте по два предложения со словами *коротко, утром, тепло* так, чтобы они выступали разными частями речи.

3. Выпишите из каждого ряда те слова, которые не являются однокоренными для других.

- а) Болтливость, болтовня, болтик, болтун;
- б) избирать, подборка, забрать, собрат;
- в) развалина, сваливать, валяться, провалить;
- г) голевой, оголить, наголо, голый.

Решение лингвистических задач, требующих напряжённой работы мысли и самостоятельности поиска решения, возможно при наличии знаний в разных областях русского языка, способствует формированию умения производить сопоставление, систематизацию, обобщение языковых фактов и закрепляет навыки морфемного, словообразовательного, этимологического, морфологического и синтаксического анализа.

В систему лингвистических задач входят задачи лексического характера. Они обнаруживают знания учащихся значений слов и выражений, умение раз-

личать употребление в тексте слов в прямом и переносном значении, способность выбирать лексические средства для правильного использования их в речи, оценивать уместность использования их в тексте. В качестве примера приведём следующие задачи по лексике и фразеологии.

1. Определите значение слова *лёгкий*, заменяя его в каждом отдельном сочетании синонимом.

Лёгкая ноша, лёгкая походка, лёгкая ткань, лёгкая пища.

2. Укажите различия в значениях слов.

Остановить – установить, оценить – уценить, одобрять – удобрять.

3. Найдите границы разных синонимических рядов.

Плохой, терпимый, удовлетворительный, хороший, сносный, отличный, неважный, славный, превосходный, скверный, подходящий.

4. Запишите слова, обозначающие «комнаты» в разных учреждениях: в гостинице, в зоопарке, в поликлинике, в поезде, в школе, в музее, в монастыре, в самолёте, в театре, в больнице, на корабле, на заводе.

В систему лингвистических задач входят задачи на определение способов действий, помогающих предотвратить орфографические ошибки в письменных работах, задачи на определение состава слова, особенностей его морфемной структуры, на определение грамматических признаков имён существительных, прилагательных, глаголов и других частей речи. Например, это могут быть такие задачи.

1. Назовите слова, которые состоят из приставки, корня, одного суффикса и окончания.

Перегородка, честный, пришкольный, водитель, связной.

2. Выпишите из предложенного ряда слов только однокоренные, родственные.

Дорога, дорожный, дорогой, подорожник, дороговизна, дорожить, дорогуша.

3. Запишите по три глагола, в которых приставка *с-* имеет следующие значения: а) «движение с разных сторон к одной точке, соединение в одном месте»; б) «движение сверху вниз»; в) «удаление чего-либо с какого-нибудь места, поверхности».

4. Выделите суффиксы в словах, подберите другие слова с такими же суффиксами.

Огонёк, лебединый, ивушка, молоток.

5. Сколько слов из данного списка можно понять и как имя существительное, и как глагол: *шила, мыла, выла, дела, жили, были, рыли, жил?*

Задания, проверяющие системность знаний о языке, могут быть комплексными, то есть предполагающими одновременное обращение к разным разделам лингвистики (лексикология и фразеология; фонетика, грамматика и орфография; синтаксис и морфология и т. п.):

Одним из приёмов, требующим активизации аналитических способностей учащихся и повышающим уровень заинтересованности предметом, является установление сходства и отличительных черт нескольких языковых единиц, их

систематизация. Результаты такого анализа можно предложить оформить в виде таблиц и схем. Например, при сравнении двух синонимичных слов таблица 1 может быть заполнена таким образом.

Таблица 1

Сравнение синонимов

Линии сравнения	Синоним 1 хмурый	Синоним 2 мрачный
Значение	1. Угрюмый, суровый, необщительный (он был человек хмурый). 2. Темный, пасмурный, бессолнечный (хмурый день). 3. Неласковый, сердитый (хмурый взгляд)	1. Темный (мрачная ночь). 2. Наводящий грусть (мрачная мысль). 3. Тяжелый (мрачные времена)
Сходство в значениях	1. Безрадостный. 2. Темный	
Фразеологизмы-синонимы	Туча тучей, чернее тучи, глядит сентябрём	

Заполнение таблицы создает условия для выработки навыка аргументирующего рассуждения, позволяет школьнику использовать свои знания в качестве доводов, подтверждающих излагаемую точку зрения.

При оценке выполнения этих заданий следует обращать внимание на ход рассуждения, весомость и точность аргументов, оригинальность мышления, неординарность примеров.

Формированию познавательной активности младших школьников способствуют занимательные и игровые приёмы, а также задания творческого характера. Занимательные задания требуют аналитического подхода, понимания системных связей внутри языка.

1. Составьте словарь добрых слов. Приведите примеры употребления этих слов.

2. Известный языковед Борис Норман придумал такую игру: придумать любому знакомому слову какие-нибудь необычные толкования. Например: застенок – «сосед», застенчивый – «живущий по соседству», спица – «любительница поспать». Придумайте новые толкования значений для слов: *заголовок, баранка, зазубрина, отрасль, терпкий, тысячелистник, чернослив, этажерка.*

3. Новое слово, которое получается при замене одной буквы в данном слове, называется его метаграммой (от греч. «meta» – «между», «после», «через» и «gramma» – «буква»). Путём постепенной замены звуков из слова *дом* образуйте слово *сад*.

В игровом задании, имеющем название «Начала и концы», предлагается найти такое слово, которое бы служило концом слова для букв, стоящих спереди, и началом слова для букв, стоящих сзади, например: *лук, каблук, лукошко*.

Слово может быть «спрятано» в середине другого слова. Обычно предлагается отыскать несколько слов, в которых «прячется» одно и то же слово. Например, слово *рот* можно обнаружить в таких словах, как *крот, грот, рота, дротик, ворота, ротмистр, сирота* и т. п.

Слово может «прятаться» и на стыке других слов. Составляется текст, в котором начало искомого слова совпадает с концом одного слова текста, а конец – с началом следующего слова, например, в предложении *Угол, овал, круг – это геометрические фигуры* можно обнаружить слово *голова*. Для зашифровки слова может быть задействовано и более, чем два слова, например, слово *Португалия* можно разместить в четырех словах: *Завтра в аэропорт, у Гали я долго не задержусь*.

Ещё одно игровое задание, связанное с поиском одного слова в другом – найти такое слово, в котором буквы другого, более короткого, слова расположены в нужном порядке, но с возможной перебивкой другими буквами. Можно предложить отыскать несколько слов с одним и тем же заданным «спрятанным» словом. Например, слово *крот* можно найти в таких словах, как *курорт, крокет, красота, крепость, скорость, куропатка, краткость, электролита*.

Задания творческого характера (например, написание текста на определенную тему, конкретного стиля или жанра) формируют у учащихся навыки построения связного текста, умение выбрать форму текста, соответствующую содержанию, умение применять средства связности предложений в тексте, использовать изобразительно-выразительные средства создания речевого произведения. Младшим школьникам могут быть предложены следующие задания.

1. Однажды многозначное слово *точка* в своём основном значении («маленькое круглое пятнышко») отправилось в комнату смеха. В необычных зеркалах отразились и другие её значения... Продолжите эту сказочную историю.

2. Повар получил приказ приготовить для королевы Морфологии обед. Для приготовления первого блюда необходимо было выбрать существительные мужского рода, для второго – женского рода, для десерта – среднего рода. Помогите повару: составьте список продуктов.

Названные выше приёмы показывают, что работа с языковым материалом предполагает развитие умений применять знания в новых условиях, что и способствует формированию познавательной активности младших школьников.

Становление взглядов на формирование геометрических представлений у детей дошкольного возраста

В истории дошкольной педагогики, на различных этапах ее развития, проблема формирования геометрических представлений занимала одно из центральных мест. Ребёнок, сталкиваясь с многообразием форм, в частности игрушек и предметов домашнего обихода, знакомится с окружающим миром. Его окружает природа со всеми её сенсорными признаками, при этом каждый ребёнок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе всё это воспринимает. Но усвоение нередко оказывается поверхностным, если оно происходит бессознательно, без компетентного педагогического руководства со стороны взрослых, педагогов. Ощущение и восприятие поддаются наиболее эффективному развитию, совершенствованию, особенно в период дошкольного детства. И тут на помощь приходит сенсорное воспитание. Многообразный сенсорный опыт дети дошкольного возраста получают в процессе обучения элементарной математике. Они сталкиваются с различными свойствами, особенностями предметов (величина, цвет, форма), их пространственным отношением.

Форма является важным свойством окружающих предметов, она получила свое выражение в геометрических фигурах. Другими словами, геометрические фигуры – это эталоны, при помощи которых можно определить форму предметов или их частей [3].

Первоначальные геометрические представления складывались постепенно, в результате практической деятельности человека. В глубокой древности люди не отделяли понятие формы предметов от самих предметов. Затем было замечено, что многие предметы имеют одинаковую форму. Взяв за основу один предмет, люди стали использовать его название для обозначения других, сходных по форме, то есть произошло абстрагирование формы предметов. Так, все предметы, имеющие форму, похожую на малярный валик, стали называть цилиндром («цилиндр» в переводе с греческого обозначает «валик», «катаю»). В дошедших до нас самых древних математических документах, написанных около 4 тысяч лет назад в странах Древнего Востока, уже встречаются геометрические понятия, проводятся вычисления площадей некоторых фигур. Возникновение геометрии было обусловлено практическими потребностями людей. Первые дошедшие до нас сведения связаны с задачами землемерия и вычисления объемов тел и площадей (Древний Египет, начало II тыс. до н. э.). Однако археологами были обнаружены геометрические орнаменты, которые выполняли наши предки за 25 000 лет до н. э. [1].

Колыбелью науки о геометрических фигурах считается Египет. В Древней Греции восприняли и переработали достижения науки Древнего Востока. В VI-V вв. до н.э. древнегреческие ученые систематизировали отдельные математические сведения, заимствованные у древних народов, особенно вавилонян. В

Древней Греции сложилась большая часть современных геометрических терминов. В дальнейшем они были переведены на латынь, которая служила на протяжении многих веков языком ученых. Отсюда многие математические термины связаны с греческим и латинским языками.

Научно доказано, что во времена использования людьми кремневых орудий для труда и охоты, они намеренно придавали им геометризованную форму таких геометрических фигур, как треугольник, ромб, трапеция. Именно эти геометрические фигуры оказались наиболее адаптированными к определенным видам труда, чтобы резать, рубить, скрести.

Дальнейший толчок к развитию геометрических представлений дали гончарное, строительное и другие ремесла, и особенно земледелие со своими насущными задачами проведения границ участков, определения площадей, длин. Наличие представлений о равенстве, подобии, симметрии фигур подтверждается соответствующими орнаментами на изделиях

Знаменательным для развития понятий о геометрических фигурах становится седьмой век до нашей эры, когда землемерная восточная мудрость находит свое распространение в Греции, представлена точками зрения таких деятелей истории, как Евклид, Пифагор, Платон.

Научная деятельность Пифагора неопределима для развития геометрии как науки. Большое внимание мыслитель уделял различным соотношениям чисел, пытаясь познать сущность бытия с их помощью. Его школа учила тому, что весь окружающий человека мир состоит из мельчайших частиц под названием единицы бытия. Эти частицы в определенных сочетаниях образуют различные геометрические фигуры и определяются числовым выражением.

Платон полагал: «Изучение геометрии приближает к бессмертным богам» – и воспитывал в этом духе своих учеников. Платон первый четко потребовал: математика вообще и геометрия в частности должны быть построены дедуктивным образом. Иначе говоря, все утверждения (теоремы) должны строго логически выводиться из небольшого числа основных положений – аксиом. Такая постановка – крупнейший шаг вперед [1].

Данный период ознаменован известными «Началами» Евклида. Именно Евклид в своем труде систематизировал геометрию как науку, где основными положениями выступали аксиомы.

Далее греческие, индийские, арабские ученые продолжали развивать «Начала» и обогащать своими открытиями, но новый качественный рывок развитие геометрии испытывает в XVII веке. Именно это время считается началом третьего периода, который прочно связан с именами Декарта и Ферма. Их называют создателями аналитической геометрии. Суть этой прикладной науки заключается в том, что свойства фигур начинают изучаться по их алгебраическим уравнениям, где за основу берется метод координат. Но качественное развитие геометрии не заканчивается на этом. Появляются еще две ее разновидности: дифференциальная, связанная с именами Монжа и Эйлера (изучаются свойства кривых, поверхностей и других геометрических многообразий с помощью методов математического анализа), и проективная, вклад в которую

внесли Паскаль и Дезарг (изучаются свойства фигур, не меняющихся при проективных преобразованиях).

В XIX веке история развития науки о геометрических фигурах ознаменована возникновением так называемой «неевклидовой» геометрии. Ее основателем принято считать Николая Ивановича Лобачевского. Именно он рассмотрел положение фигур, а именно параллельных прямых, в пространстве. Чуть позже еще одним ученым – Риманом – было сформулировано понятие пространства как совокупности любых однородных явлений и объектов. Здесь стоит уточнить, что ни геометрия Лобачевского, ни геометрия Римана не отрицают учения Евклида, они рассматривают свои положения с точки зрения теории пространственных отношений, что нисколько не умаляет заслуг Евклида.

Вопросами формирования у детей геометрических представлений занимаются многие методисты, педагоги, психологи, в частности А. М. Леушина, Л. А. Венгер, А. М. Пышкало, Е. И. Щербакова, А. А. Столяр и многие другие.

А. М. Леушина отмечает, что у детей дошкольного возраста наблюдается весьма низкий уровень обследования формы предметов, поэтому основную роль в восприятии предмета и определении его формы играет обследование, осуществляемое зрительным и двигательльно-осозательным анализаторами с последующим объяснением словом. Кроме того, исследования показали, что самостоятельно дети не могут познать особенности предмета, вычленив его форму, поэтому необходимо руководство со стороны педагога [2].

Л. А. Венгер говорит о том, что важно в целом максимально обогатить восприятие, накопить разнообразные представления для того, чтобы создать фундамент для последующего усвоения и использования сенсорных эталонов: прежде всего это действия с предметами (подбор предметов в пары и др.), продуктивные действия (простейшие постройки из кубиков и др.), упражнения и дидактические игры. Задачей педагога является формирование у ребенка умений узнавать в соответствии с эталоном (той или иной геометрической фигурой) форму разных предметов.

В последнее время психологами и педагогами осуществлялась попытка более глубоко проникнуть в процесс развития геометрического мышления, раскрыть и выяснить его специфику. С этой целью А. М. Пышкало определяет пять уровней мышления в области геометрии, которые условно называет «уровнями геометрического развития». Переход одного уровня к другому, более высокому, осуществляется постепенно и последовательно, и задача педагога – обеспечить этот переход и качественное усвоение знаний. При этом элементы более высокого уровня зарождаются «внутри» предшествующего, появляются до того, как осуществлен переход к этому новому уровню. Дети в дошкольном возрасте может быть достигнут лишь первый уровень геометрического развития. Однако А. М. Пышкало отмечает еще одну особенность в формировании геометрических представлений детей. Это то, что «работа по изучению геометрического материала должна проводиться как в естественнонаучной дисциплине», то есть свойства фигур «выявляются экспериментально, усваива-

ется необходимая терминология и формируются навыки. Поэтому важное место в обучении должен занимать лабораторный метод [1].

Е. И. Щербакова считает, что самым важным моментом при ознакомлении детей с формой является зрительное и тактильно-двигательное восприятие формы, разнообразные практические действия, развивающие его сенсорные способности. В организации работы по ознакомлению детей с формой предмета значительное место занимает показ (демонстрация) самой фигуры, а также способов ее обследования. Для развития у детей навыков обследования формы предмета и накапливания соответствующих представлений организуются разные дидактические игры и упражнения [4].

А. А. Столяр говорил, что основным способом распознавания формы предметов являются осязательно-двигательные и зрительные приёмы. Обследование фигур не только обеспечивает целостное их восприятие, но и позволяет ощутить их особенности, ребёнок учится чувственно выделять в любой фигуре образ в целом и его части. Большое значение в развитии геометрического мышления имеют действия по преобразованию фигур. Как и А. М. Пышкало, А. А. Столяр выделяет уровни развития геометрических знаний. Обучение необходимо организовывать таким образом, чтобы в связи с усвоением знаний о геометрических фигурах у детей развивалось и элементарное геометрическое мышление [3].

Анализ взглядов различных педагогов, психологов, методистов показал, что формирование геометрических представлений детей дошкольного возраста – проблема сложная и многоаспектная, которая решается как в методике математики, так и в психолого-педагогической науке, методика формирования геометрических представлений у дошкольников прошла долгий путь становления, что способствовало постепенному и глубокому изучению всех вопросов обучения детей элементам геометрии до школы.

Библиографический список

1. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / Т. С. Будько. – Брест : Издательство БрГУ, 2006. – 46 с.
2. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие // А. М. Леушина. – Москва : Просвещение, 1974. – 368 с.
3. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие // А. А. Столяр. – Москва : Просвещение, 1988. – 303 с.
4. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие // Е. И. Щербакова. – Москва : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

Формирование лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста

Актуальность исследования определяется значимостью сформированности лексической стороны речи как для речевого развития, так и для формирования личности ребенка в целом. Свободная устная (и письменная) речь опирается, прежде всего, на владение достаточным словарным запасом. Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И, напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и, прежде всего, в значениях слов [1].

По мнению ученых, работа над словом, направленная не только на расширение активного словаря, но и на формирование умений задумываться над смыслом слова и сознательно использовать лексические средства в самостоятельном высказывании, является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее усвоение языка и развитие культуры речи [2].

Становление системы лексических значений слов родного языка происходит постепенно, и к старшему дошкольному возрасту «основной каркас семантических отношений» складывается почти полностью, представляя собой итог предшествующего семантического развития. Между тем, как показывают исследования, не все дети овладевают семантическими единицами и отношениями одинаково успешно: многие дошкольники испытывают затруднения в подборе адекватных лексических средств при построении связного высказывания. Задачи речевого развития диктуют в качестве актуальной работу по ориентировке в смысловой стороне слова старшими дошкольниками и необходимость разработки оптимальных путей формирования у детей умения отбирать наиболее точные слова в соответствии с речевым контекстом.

Назначение опытно-экспериментальной работы состояло в изучении особенностей понимания смысловой стороны слова детьми 6-7 лет, в разработке системы формирования умений понимать семантические единицы и отношения и употреблять их в речевой деятельности. Реализация данной цели осуществлялась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный).

Констатирующий эксперимент был посвящен решению следующих задач: 1) изучить особенности функционирования лексических единиц в речевой деятельности детей; 2) рассмотреть семантические отношения, сложившиеся в языковом сознании ребенка; 3) выявить особенности осознания ребенком содержательной стороны лексических единиц.

Первая задача констатирующего этапа была нами определена в качестве ведущей, поскольку она раскрывает суть конечной цели словарной работы в дошкольном детстве – умение строить связные высказывания по правилам ос-

новного закона синтагматики. Данное умение требует от детей сознательного произвольного использования необходимых языковых средств, тех отношений, которые уже сложились к настоящему времени в их языковом сознании. Это и явилось содержанием второй задачи. Третья задача направлена на изучение особенностей понимания детьми семантических единиц и причин, вызывающих затруднения при построении детьми связных монологических высказываний. Задачи решались поэтапно.

Для решения первой задачи констатации использовалась диагностическая методика «Составь рассказ», которая выявляла умение детей отбирать слова в момент построения высказывания (тема по выбору), семантически согласовывать их в определенной синтаксической конструкции. В качестве критериев анализа рассказов использовалось следующее: умение отбирать слова; строить высказывания по закону синтагматики; использовать разнообразную, выразительную лексику. Данные критерии легли в основу определения уровня функционирования семантических единиц и отношений в ходе построения детьми связного монологического высказывания.

Назначение второго этапа констатации состояло в выявлении особенностей понимания и употребления ребенком многозначных слов в их семантических отношениях в речевой деятельности. Для реализации данных задач использовался ассоциативный эксперимент, в ходе которого дошкольникам предлагалось 2 серии заданий.

В первой серии в качестве речевого материала выступали слова-стимулы, в ответ на которые ребенок должен был назвать слово-реакцию (существительные: *ножка, ребенок, свет, молоко, верх*; прилагательные: *тонкий, чистый, низкий, длинный, плохой* и др.). Анализ ответов проводился по следующим критериям: понимание детьми значений слов-стимулов; характер связи между образовавшимися парами слов; соотношение реакций.

Во второй серии ребенку предлагалось объяснить свой выбор к слову-стимулу. В качестве критериев выступали следующие показатели: логичность объяснения, соотнесение слова-стимула и слова-реакции по смыслу; выделение несущественных признаков при объяснении выбора.

Результаты, полученные в ходе двух этапов констатирующего эксперимента, позволили определить уровень понимания детьми смысловой стороны слова. В ходе исследования было выявлено 3 уровня владения детьми семантическими отношениями слов. У незначительной части детей (10%), как в контрольной, так и в экспериментальной группе, был зафиксирован высокий уровень семантического развития. 60% детей контрольной группы и 50% детей экспериментальной группы показали средний уровень владения семантическими отношениями слов. Третья часть детей (30%) в контрольной группе и более трети детей (40%) в экспериментальной группе овладели низким уровнем понимания смысловой стороны речи. Для детей данного уровня характерна недостаточная ориентировка в смысловой стороне слова, наличие трудностей в подборе необходимых слов для формулировки своих мыслей при построении вы-

сказывания, в согласовании слов в синтаксической конструкции по закону синтагматики.

Анализ исследования проблемы понимания старшими дошкольниками семантики слова показал, что главной причиной испытываемых детьми затруднений является сложность перевода из пассивного словаря в активный семантических единиц и отношений. С учетом этого, важно было создать такие условия, чтобы вызвать у детей потребность использовать в речи лексическое богатство своего словаря, в том числе и семантические отношения.

Решению этой задачи было посвящено формирующее обучение, которое проходило в три этапа.

На первом этапе формирующего обучения велась работа с изолированными словами. Назначение данного этапа состояло в формировании у детей интереса к слову; умения замечать незнакомые слова в чужой речи и художественной литературе; систематизации знаний детей о семантических отношениях; синонимии, антонимии, полисемии.

Реализация данных задач осуществлялась как на специально организованных занятиях (речевых, музыкальных и т. д.), так и в повседневной жизни. В работе с детьми использовались различные методы: объяснение этимологии слова с помощью вербального определения как воспитателем, так и самими детьми; оценка словосочетаний и высказываний по смыслу; объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте; нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и в литературных произведениях.

Для эффективности упражнений в правильном употреблении слов, словосочетаний, в выборе слов, наиболее адекватных данной ситуации, детям предлагались задания на подбор синонимов и антонимов к речевым ситуациям. Речевые ситуации способствовали активизации таких частей речи, как прилагательные и глаголы, которые важны для развития производительности речи, умения сознательно выбирать наиболее уместные для данного высказывания языковые средства. С этой целью использовались стихотворные тексты, пословицы, поговорки и другие малые фольклорные жанры.

Детям нужно было не только найти выше обозначенные семантические отношения, но и объяснить их, что обуславливало более глубокое, осмысленное употребление их в речевой деятельности. Задания на выбор слова, на подбор синонимов и антонимов, как отмечают ученые, не только способствуют развитию понимания смысла слов, но и формируют способность отбора слов при составлении предложений и словосочетаний, при построении высказывания.

Цель второго этапа формирующего обучения состояла в подведении детей к умению включать семантические единицы и отношения в определенную синтаксическую конструкцию (словосочетания и предложения).

Для работы над лексической сочетаемостью использовались упражнения на составление словосочетаний и предложений с заданным словом, со словами синонимического ряда. Соединяя слова в предложения, дети тем самым обуча-

лись осмысленному употреблению слова в различных грамматических формах и значениях.

Как отмечают исследователи, показателем того, что слово понимается и действительно вошло в активный словарь, является введение его в определенную синтаксическую конструкцию – предложение или словосочетание. Для решения этой задачи использовались следующие приемы:

- нахождение третьего слова, которое бы несло в себе смысл первых двух слов (антонимы или синонимы) и составление предложений: горячий – холодный (утюг, солнце, больной ребенок);

- подбор синонимов и антонимов к словосочетаниям и объяснение смысла словосочетания в целом: свежая газета, поезд идет, летит снег, сухой лист, кислый помидор;

- составление словосочетаний и предложений с многозначными словами, словами синонимического ряда (игра «Я начну, а ты продолжи», «От каждого по словечку»).

Конечной целью словарной работы с дошкольниками является умение детьми строить связные монологические высказывания по закону синтагматики. Этому и была посвящена работа на третьем этапе экспериментального обучения. Детям предлагалось составить рассказы (сказки) на основе содержания четверостишия (смешной стишок). Этот прием помогает детям сочинить невероятные сказки; развивает чувство юмора; дает пример использования семантических отношений в речи.

Переход от таких «стишков» к сказкам требует от детей включения синонимов и антонимов в контекст, чтобы ярче, образней описать главный персонаж своей сказки.

Аналогично проводилась работа по составлению сказок, рассказов на основе содержания считалок, пословиц. Переход от считалки, пословицы к сочинительству осуществлялся в следующей последовательности: вначале дети вместе с воспитателем разучивали считалку (пословицу) наизусть, затем несколько раз обыграли ее в ходе подвижных игр, игр-драматизаций, и только после этого детям предлагалось загадочное начало сказки (истории), идущее от содержания пословицы (считалки). Данный прием вызывал у детей потребность использовать в своих историях, рассказах разнообразные лексические единицы для раскрытия основной идеи, заключенной в пословице, раскрытия значения многозначных слов.

Постановленные задачи на трех этапах решались как в ходе специально организованных занятий, так и включались в другие виды деятельности (музыкальная, изобразительная, конструктивная, ознакомление с окружающим и т. д.).

Учитывая психологические особенности и индивидуальные возможности детей, работа по формированию понимания семантики слова проводилась как индивидуально, так и с подгруппами.

Занятия с детьми проводились в системе. Задачи от занятия к занятию, от этапа к этапу усложнялись, что способствовало овладению детьми необходимыми умениями и навыками. Занятия характеризовались проблемностью, со-

держательной насыщенностью, мотивированностью для детей. В них наряду с широко известными методами (словесный, наглядный, практический) использовались игровые и проблемные ситуации.

Работа, проводимая нами на формирующем этапе, имела своей целью определение условий перевода из пассивного словаря в активный семантических единиц и отношений: ориентировка детей в семантике слова; включение семантических единиц и отношений в синтаксические конструкции (словосочетание, предложение); создание проблемных ситуаций, решение которых заставляет детей использовать лексическое разнообразие и богатство словаря при конструировании связного высказывания; активное использование семантических отношений взрослыми в своей речи.

Проверка эффективности экспериментальной системы формирования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на контрольно-оценочном этапе исследования в ходе использования диагностических методик «Составь рассказ» и «Подбери синоним».

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы в ходе формирующего обучения наметились позитивные изменения в уровне функционирования семантических единиц и отношений в речевой деятельности детей. Так, до обучения в экспериментальной группе отсутствовали дети с высоким уровнем семантического развития, на этапе контроля таких детей было выявлено в количестве 20%, детей со средним уровнем после обучения увеличилось на 40%, детей с низким уровнем осталось 20%, в отличие от 80% на этапе констатации. Показатели семантического развития детей в контрольной группе остались на неизменном уровне.

Таким образом, в процессе экспериментального обучения была доказана эффективность экспериментальной системы обучения, обеспечивающей формирование у детей глубоких и осознанных знаний о слове как основной лексической единицы языка и создании условий, побуждающих детей использовать лексическое разнообразие и богатство словаря при построении связного монологического высказывания.

Библиографический список

1. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2002. – 224 с.
2. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.

Формирование ролевого способа построения игры у детей среднего дошкольного возраста

Настоящее исследование посвящено проблеме формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста. Ученые рассматривают игру как ведущий вид деятельности детей в дошкольном возрасте, характеризуя ее как основу последующего развития.

К настоящему времени теоретические представления о сущности детской игры, развитые в отечественной психологии, в основном сводятся к следующему:

– игра является особой, социальной по происхождению, содержанию и структуре деятельностью;

– игра занимает свое место в ряду других «воспроизводящих» деятельностей, являясь ведущей в дошкольном возрасте, поскольку в игре, во-первых, оформляются социальные потребности, возникает потребность общественно значимой деятельности, во-вторых, формируется возможность перехода на новую позицию, на новую точку зрения, и это оказывает влияние на развитие всех познавательных процессов, и, в-третьих, формируется произвольное поведение, управляемое не наличной ситуацией, а общим смыслом деятельности, правилами и нормами поведения;

– развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий жизни и воспитания ребенка, то есть социальных влияний.

Последний тезис занимает особое место в теории и практике дошкольного образования. В отечественной педагогике обозначено несколько подходов к решению проблемы формирования игровой деятельности детей в дошкольном возрасте (С. Л. Новосёлова, 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).

С. Л. Новосёлова, Е. В. Зворыгина 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.

На сегодняшний день в практике дошкольного воспитания наблюдается недостаточное обеспечение условий для естественного освоения современными детьми игровыми умениями. Это связано с отсутствием дворовых сообществ, разновозрастных групп, в которых традиционным средством передачи игрового

опыта являлось общение младших детей со старшими; с увеличением однодетных семей; а также с занятостью современного ребенка компьютерными играми, телевизором и т. д. Поэтому функция передачи детям дошкольного возраста усложняющихся способов игровой деятельности все больше и больше должна переходить к взрослому, то есть воспитателю детского сада.

Между тем в настоящее время педагоги не уделяют должного внимания формированию игровой деятельности детей в детском саду, относятся к ней формально, отдавая предпочтение организованному обучению детей дошкольного возраста. Кроме того, практические работники теряются в выборе оптимального подхода к решению задачи формирования игровой деятельности детей, вследствие чего неразумно сочетают компоненты каждого. В результате игра дошкольников характеризуется крайней бедностью и однообразием. Часто даже к старшему дошкольному возрасту игровая деятельность детей не достигает своих развитых форм.

Назначение опытно-экспериментальной части исследования состояло в определении и апробации комплекса педагогических условий формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста и осуществлялось в ходе реализации трех последовательных этапов (констатирующего, формирующего, контрольного).

Содержание констатирующего этапа эксперимента было посвящено решению основной задачи – выявления уровня развития игровых умений у детей среднего дошкольного возраста. С этой целью использовались наблюдение за игрой детей и «включенный» эксперимент. Кроме того, на этапе констатации осуществлялся анализ педагогических условий организации игровой деятельности в группе.

Наблюдение за игровой деятельностью детей проводилось по методике Н. Ф. Комаровой. Автор выделила четыре группы показателей, в соответствии с которыми осуществлялось наблюдение и анализ игры: содержание игры, способы решения детьми игровых задач, взаимодействие детей в игре, самостоятельность детей в игре.

«Включенный» эксперимент проводился с целью уточнения данных, полученных в ходе наблюдения. Эксперимент проходил с детьми, у которых уровень развития игровой деятельности был отмечен как низкий, состоял из двух серий и проводился с каждым ребенком индивидуально.

Первая серия была направлена на определение сформированности игровых умений, характеризующих игровую деятельность детей четвертого года жизни. Это наличие таких умений, как умение принять на себя игровую роль и обозначить ее для партнера, умение реализовывать специфичные ролевые действия, направленные на партнера-игрушку, умение разворачивать парное ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. Если эти умения наблюдались в игре ребенка, тогда он привлекался ко второй серии «включенного» эксперимента.

Во второй серии выявлялось наличие ролевого поведения в игре у детей. Это наличие таких умений, как умение изменять ролевое поведение в соответ-

ствии с ролями партнеров, менять игровую роль и вновь ее обозначать для партнеров в процессе развертывания игры.

Анализ педагогических условий организации игровой деятельности в группе осуществлялся по следующим параметрам:

- содержание предметно-игровой среды в группе (зоны, разнообразие игрушек, свободный доступ к ним, внесение ролевых атрибутов в период формирования ролевых способов игры);

- наличие в перспективном и календарном планах воспитателя стратегии формирования игровой деятельности у дошкольников;

- особенности формирования и управления самостоятельной игровой деятельностью детей.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные в ходе наблюдения, позволили нам сформулировать выводы о том, что около половины детей (48%) владеют средним уровнем развития игры, остальная часть детей (29%) показала высокий уровень, у другой части детей (23%) был выявлен низкий уровень развития игры. Результаты «включенного эксперимента» подтвердили данные, полученные в ходе наблюдения, и помогли уточнить основные показатели игровой деятельности детей, показавших низкий уровень развития игры. Для части детей с низким уровнем развития игры (12%) было характерно отсутствие умения изменять ролевое поведение в зависимости от разворачивающегося сюжета, умения менять роль и обозначать вновь принятую роль для партнеров по игре. Для другой части детей с низким уровнем развития игры (11%) наряду с вышеперечисленными недостатками было характерно, кроме того, отсутствие умения идентифицировать себя с принятой ролью, выполнение однообразных действий с игрушками.

Анализ педагогических условий организации игровой деятельности в группе показал, что воспитатели все свои усилия, в основном, направляют на организацию и систематическое изменение предметно-игровой среды. Что касается других показателей анализа педагогических условий организации игры, то можно констатировать следующее: в планах работы воспитателей не отражается стратегия формирования игровых умений у детей, воспитатели в своей работе не используют обучающие игры, ограничиваются лишь беседой с детьми, не применяют активизирующее общение, редко принимают участие в играх детей, стараются лишь косвенно руководить игрой детей со стороны.

Формирующий эксперимент представлял собой реализацию трех последовательных этапов (подготовительного, основного и заключительного). Стратегия формирующего эксперимента разрабатывалась с учетом двух экспериментальных групп детей.

Первый этап формирующего эксперимента, подготовительный, носил ознакомительный и обучающий характер. На этом этапе происходило обогащение предметно-игровой среды, использовались разнообразные методы и приемы с целью ознакомления детей с окружающим миром, организовывалось активизирующее общение. Назначение обучающих игр состояло в установлении доверительного контакта и сближения детей друг с другом и экспериментато-

ром, а также в обогащении знаний детей о труде шофера, врача, медсестры, матроса, капитана и т. д.

На втором, основном этапе, формирующего эксперимента решалась основная задача – формирование у детей игровых умений, обеспечивающих полноценное участие в играх детей среднего дошкольного возраста. Данный этап начинался с работы с первой категорией детей. У детей формировались умения принимать на себя игровую роль и обозначать ее для партнера, разворачивать специфическое ролевое взаимодействие – ролевой диалог, осуществлять специфические ролевые действия и парное ролевое взаимодействие со сверстником. Данные задачи решались в совместной игре взрослого с детьми, где взрослый сам действует новым способом и по смыслу игры вызывает у партнеров необходимость действовать таким же способом. Совместная игра с детьми строилась следующим образом: взрослый первоначально берет на себя основную роль и втягивает ребенка в совместную игру, предлагая ему дополнительную роль, в дальнейшем взрослый выполняет дополнительную роль, ребенок – основную, затем дополнительная роль уступается другому ребенку, то есть осуществляется ориентировка детей друг на друга. Непременным условием игры взрослого с детьми является неоднократное называние им своей роли, обращение к партнеру как к носителю и активизация ролевой речи детей.

В последующем к первой категории детей подключалась вторая группа детей с низким уровнем развития игры. На этом этапе решались задачи, направленные на формирование у детей игровых умений, специфичных для дошкольников пятого года жизни: умение изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и вновь обозначать ее для партнеров в процессе разворачивания игры. Для решения этих задач мы ориентировались на следующие условия: 1) использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей непосредственно связана со всеми остальными; 2) отказ от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) количеству участников игры (персонажей в сюжете должно быть больше чем участников). При выполнении первого условия организация игры проходила следующим образом: структуру любого сюжета старались проработать таким образом, чтобы основная роль по смыслу была связана с несколькими другими (покупатель – продавец – директор магазина – шофер, который привозит продукты), при этом с каждым ребенком игра разворачивалась индивидуально, и обыгрывалось по два-три сюжета игр. Экспериментатор со всеми детьми вступал в ролевое взаимодействие, активизировал ролевой диалог и «замыкал» детей на ролевом взаимодействии друг с другом (врач – больной; продавец – покупатель; шофер – пассажир и т. д.). В ходе реализации второго условия в основном использовались сказочные сюжеты, так как они уже имеют готовую ролевую структуру (главный герой сказки обычно последовательно взаимодействует с остальными персонажами).

На заключительном этапе формирующего эксперимента наша задача состояла в закреплении сформированных игровых умений, полученных в ходе совместной игры с взрослым, путем организации условий для самостоятельной

игры детей (организация предметно-игровой среды, активизирующее общение, использование косвенных приемов руководства игрой).

Основное назначение контрольного эксперимента заключалось в проверке эффективности экспериментальной системы формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста посредством сравнения результатов контрольного и констатирующего этапов исследования.

В отличие от констатирующего эксперимента, на котором мы использовали наблюдение за игровой деятельностью детей и «включённый» эксперимент, на контрольном этапе с целью определения уровня развития игровой деятельности, мы ориентировались только на результаты «включённого» эксперимента. «Включённый» эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком, но с одной категорией детей – в две серии, с той целью, чтобы проверить наличие не только игровых умений изменять ролевое поведение, но и игровых умений, характеризующих ролевой способ построения игры. Вторая категория детей принимала участие только в одной серии «включённого эксперимента» с целью определения уровня сформированности умения изменять ролевое поведение.

В исследовании получены данные, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста, что указывает на правомерность выдвинутой гипотезы. У 12% детей из 23% детей с низким уровнем развития игры, зафиксированным на этапе констатации, на контрольном эксперименте был зафиксирован высокий уровень развития игры. 6% детей из 23% показали средний уровень развития игры. Для 5% детей по-прежнему остался характерным низкий уровень развития игровых умений (ребенок периодически принимал участие в формирующем эксперименте, ввиду болезни).

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что эффективность формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста может быть достигнута при соблюдении следующих условий: 1) совместная деятельность взрослого с ребенком, в процессе которой осуществляется передача более сложных способов построения игровой деятельности; 2) создание условий для самостоятельной игры детей, что включает в себя обогащение игрового опыта, организацию и своевременное изменение предметно-игровой среды, активизирующее общение.

Библиографический список

1. Поддьяков, Н. Н. и др. Проблемы дошкольной игры : психолого-педагогический аспект : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Н. Поддьяков, Н. Я. Михайленко. – М. : Просвещение, 1987. – 254 с.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры : учеб. пособие. для студ. пед. сред. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательский центр «Владос», 1978. – 419 с.

Механизмы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования

Актуальность и своевременность решения проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования ни у кого не вызывает сомнений, поскольку на практике до сих пор наблюдается нарушение преемственных связей по основным компонентам образовательной системы. К сожалению, данная проблема возникла одновременно с появлением вариативности образовательных программ.

Нарушение преемственных связей смежных уровней образования связано с множеством причин: непонимание важности в сотрудничестве воспитателей и учителей, недостаток профессиональных знаний по анализу педагогической деятельности, ситуативная и личностная тревожность педагогов, эмоциональное насыщение педагогических мероприятий, занятость родителей и низкая их информированность о целях дошкольного и школьного образования... Всё это порождает серьёзные педагогические проблемы, способствующие разрыву общей системы образования. Остро встал вопрос создания современного механизма обеспечения преемственности между различными уровнями общего образования, необходимости формирования своей собственной системы педагогической деятельности у каждого учителя и педагогического коллектива в целом.

Шанс на исправление ситуации появляется с введением действующего закона «Об образовании в Российской Федерации», а также федеральных образовательных стандартов общего образования (в том числе дошкольного и начального), в которых прямо указано, что образовательные программы смежных уровней должны обладать такой существенной характеристикой, как преемственность [4]. В частности, в федеральном стандарте дошкольного образования указано, что одной из задач стандарта является обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней, что понимается как преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования. Основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования выступают целевые ориентиры программы дошкольного образования [1].

При этом в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» [2], отвечающем на вопрос, каким образом педагоги обеспечивают своей деятельностью реализацию образовательных стандартов, указано на необходимость построения преемственности практически отсутствует.

В то же время введение ФГОС дошкольного образования обнажает существующее противоречие: российской системе образования необходимо получать новый образовательный результат, а сложившаяся педагогическая практи-

ка (искаженное представление об образовательном результате, неразработанность диагностического инструментария для его измерения, неготовность педагогов к освоению инновационного содержания образования и др.) не в состоянии обеспечить этот результат.

Обеспечить целостность и последовательность педагогического процесса в образовательной организации позволяет корректировка программы дошкольного образования в соответствии требованиям ФГОС ДО, а также разработка системы взаимодействия со школой в целом и плана (программы) преемственности образовательного процесса на учебный год.

Основными задачами сотрудничества ДОО и школы мы считаем:

- установление единства стремлений и взглядов на учебно-воспитательный процесс между детским садом, семьей и школой;
- выработка общих целей и задач, путей достижения намеченных результатов;
- создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса – воспитателей, учителей, детей и родителей;
- всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей;
- оказание психологической помощи в осознании собственных семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем при поступлении ребенка в школу;
- формирование в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей.

Реализация общей цели и задач образования детей требует соблюдения ряда психолого-педагогических условий. На дошкольной ступени: личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; формирование предпосылок учебной деятельности как важнейшего фактора развития ребенка, построение образовательного процесса с использованием адекватных возрасту форм работы с детьми, опора на игру при формировании учебной деятельности.

Для эффективного решения поставленных задач необходима предварительная работа:

1. Анализ возможности реализации нового содержания образования в условиях детского сада и школы.
2. Повышение профессиональной компетентности педагогов.
3. Обновление нормативно-правовой базы в соответствии с ФГОС ДО и НОО.
4. Создание системы, обеспечивающей равные стартовые возможности детей при поступлении в первый класс.

Немаловажно помнить о видах преемственности дошкольного образования и начальной школы:

- целевая (согласование целей и задач воспитания и обучения детей на разных ступенях развития);
- содержательная (преемственность содержания учебных программ и курсов в начальной школе и детском саду);

- технологическая (преемственность средств, форм, приёмов и методов воспитания и обучения);
- психологическая (учет возрастных особенностей, снятие психологических трудностей, возникающих в переходные периоды);
- управленческая (наличие общей концепции руководства).

На сегодняшний день содержательный аспект преемственности вызывает наибольшие трудности. Сегодня система образования бурно изменяется и отличается широким многообразием учебных заведений, образовательных программ и технологий обучения. Образовательные организации вправе разрабатывать образовательные программы самостоятельно в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом примерных образовательных программ [4]. Вариативность программ дошкольного и начального общего образования затрудняет согласованность их содержания, поскольку дети, обучающиеся по одной образовательной программе в дошкольном учреждении, переходят на следующий уровень в различные школы и продолжают обучение по разным программам начального образования. В связи с этим решение локальных методических проблем не позволит продуктивно выстроить взаимодействие педагогов в направлении вертикальной преемственности.

В связи с этим взаимодействие педагогов как условие обеспечения вертикальной преемственности образования должно быть направлено не только на решение методических затруднений, но, главным образом, на решение социально-педагогических и социально-психологических вопросов, что позволит обеспечивать непрерывность социализации и развития личности человека на всех возрастных этапах.

Учитывая вышесказанное, данное взаимодействие отражается в плане совместных мероприятий дошкольного учреждения со школой, с целью не увеличения количества методических мероприятий, а улучшения качества преемственных связей между дошкольным и начальным звеном, позволяющим понять работу каждого изнутри.

План работы строится на основе целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования, которые соответствуют современным требованиям, предъявляемым к детям, идущим в первый класс.

План совместных мероприятий разрабатывается перед началом учебного года методическими службами ДОО и школы при участии администрации, согласовывается с директором школы и утверждается заведующим ДОО.

Механизм осуществления преемственности, его составные части функционируют с помощью разнообразных форм и методов, реализуемых в процессе специально организованной деятельности администрации, педагогов ДОО, учителей начальных классов по созданию условий для эффективного и безболезненного перехода детей в начальную школу.

Содержание плана мероприятий конкретизируется по трем основным направлениям: работа с детьми, взаимодействие педагогов, сотрудничество с родителями.

Традиционно в работу с детьми включаются следующие формы:

- экскурсии в школу;
- посещение школьного класса, музея, библиотеки;
- знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы;
- участие в совместной образовательной деятельности, игровых, спортивных программах;
- выставки рисунков и поделок;
- встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада (учениками начальной и средней школы);
- совместные праздники (День знаний, посвящение в первоклассники, выпускной в детском саду и др.) и спортивные соревнования дошкольников и первоклассников;
- участие в театрализованной деятельности;
- посещение дошкольниками адаптационного курса занятий, организованных при школе (занятия с педагогом-психологом) и другие.

В реализацию направления «Взаимодействие педагогов» по вопросам преемственности включаются следующие совместные мероприятия ДОО и школы: педагогические советы, семинары, мастер-классы, «педагогические гостиные» и «круглые столы». Здесь же планируются педагогические и психологические наблюдения, выездной обмен опытом, игровые тренинги, гостевой обмен, взаимодействие медицинских работников, педагогов-психологов ДОО и школы, открытые показы образовательной деятельности в ДОО и уроков в школе (фестивали открытых просмотров уроков и НОД), творческие встречи.

В рамках сотрудничества с родителями планируются:

- совместные родительские собрания с педагогами ДОО и учителями начальной школы;
- «круглые столы», дискуссионные встречи, «семейные гостиные»;
- родительские конференции, вечера вопросов и ответов;
- консультации педагогов ДОО и школы;
- встречи родителей с будущими учителями;
- «Дни открытых дверей» и «Дни открытых кабинетов»;
- творческие мастерские;
- анкетирование, тестирование родителей для изучения самочувствия семьи в преддверии школьной жизни ребенка, а также в период адаптации к школе;
- образовательно-игровые тренинги и практикумы для родителей детей дошкольного возраста, деловые игры, практикумы;
- семейные вечера, тематические досуги;
- визуальные средства общения (стендовый материал, выставки, почтовый ящик вопросов и ответов и др.);
- спектакли с родителями;
- шахматные турниры, праздники;
- проектная деятельность;
- творческие отчеты педагогов перед родителями и другие.

Хорошей традицией является посещение первоклассниками детского сада в дни школьных каникул, когда бывшие воспитанники могут вновь вспомнить дошкольное детство, увидеть воспитателей, поиграть в своей группе. И, самое главное, почувствовать, что их помнят в детском саду, им рады, их любят здесь, интересуются их успехами, внимательно отнесутся к затруднениям, помогут советом. С другой стороны, дети подготовительной группы с радостью встречаются со своими повзрослевшими друзьями, обмениваются впечатлениями, свободно общаются с ними, включаются в совместные игры, занятия. Учащиеся школы, в свою очередь, могут принимать участие в праздниках и мероприятиях в дошкольной группе, играя роли сказочных персонажей.

Технологическая преемственность обеспечивается посредством отбора общих средств, форм, приёмов и методов воспитания и обучения в старшем дошкольном возрасте и начальной школе. Среди них можно выделить здоровьесберегающие, информационно-коммуникационные технологии, а также игровые, активные, проблемные и проектный методы обучения, при этом обучение дошкольников осуществляется на основе специфических для этого возраста видов деятельности. Более подробно остановимся на некоторых из них.

Здоровьесберегающие образовательные технологии как совокупность всех используемых в образовательном процессе приемов, методов, технологий, не только оберегающих здоровье обучающихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, но и способствующих воспитанию у обучающихся культуры здоровья [3], включают в себя как в дошкольном учреждении, так и в школе: физкультурные минутки, пальчиковые, артикуляционные гимнастики, гимнастики для глаз, смену видов деятельности, релаксацию и другие.

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. А для детей дошкольного и младшего школьного возраста – это, прежде всего, игры во всём их многообразии. Игра занимает особое место в системе активного обучения: она является одновременно и методом, и формой его организации. Для каждого этапа занятия используются свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи. Так в начале занятия используются игры-приветствия, для презентации учебного материала и подведения итогов занятия – метод составления кластера, написание синквейна. Кроме того, используются разнообразные методы организации самостоятельной работы, презентации результатов практической деятельности, методы подведения итогов и релаксации.

Проблемные методы обучения, суть которых заключается в создании (организации) проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности обучающихся и педагога при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность обучающихся.

Метод проектов – совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных

действий обучающихся, с обязательной презентацией этих результатов. Проектное обучение можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели. Проектная деятельность в условиях дошкольного учреждения носит характер сотрудничества, в которое включаются все участники образовательных отношений – дети, педагоги, родители, социальные партнеры. Суть ее заключается в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе с педагогом выполняют общий или индивидуальный проект, решая какую-либо практическую, исследовательскую задачу. Включаясь, таким образом, в реальную деятельность, они овладевают новыми знаниями.

Сотрудничество, организованное в современном стиле, формирует у педагогов понимание значимости процесса развития ребенка, а не накопления знаний, помогает сохранять здоровье будущих первоклассников, определяет выбор способов индивидуального подхода к будущему ученику, способствует развитию универсальных учебных действий дошкольника, которые служат основой для формирования компетенций, необходимых для обучения в школе.

Таким образом, в настоящее время преемственность в образовании выступает в новом качестве: как процесс и условие непрерывного образования личности, обеспечивающие ее становление и развитие, раскрытие потенциала человека во все возрастные периоды. Соответственно и взаимодействие педагогов должно разворачиваться в этом ракурсе.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
3. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие технологии в современной школе / Н. К. Смирнов – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Формирование творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребёнка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сенситивно к усвоению связной речи, а проявление в ней такого вида рассказывания, как словесное творчество, говорит о высоком уровне речевого развития детей.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы по вопросам обучения дошкольников творческому рассказыванию свидетельствует о разработанности таких вопросов, как значение данного вида рассказывания во всестороннем развитии детей дошкольного возраста; влияние творческого рассказывания на развитие связной речи; виды и тематика повествования; методика проведения занятий и др. (Е. И. Тихеева, Е. А. Флёрина, О. С. Ушакова, Л. М. Ворошнина, Э. П. Короткова, А. Е. Шибицкая и др.).

В ряде исследований (Л. С. Выготский, А. К. Маркова, В. Н. Овчинников, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) указывается на взаимосвязь игровой деятельности и словесного творчества детей. Развитие речи, формирование словесного творчества дошкольников выступает, по мнению исследователей, побочным продуктом развития игровой деятельности детей дошкольного возраста. Между тем эта проблема до сих пор не нашла отражения в литературе по теории и методике развития речи детей.

Аналогичная ситуация характеризует практику дошкольного образования. В дошкольных учреждениях обучение детей сюжетно-ролевой игре не выносится на первый план (по сравнению с познавательной деятельностью), то есть игровая деятельность протекает в свободное от занятий время. Причём дети самостоятельно организуются в подгруппы и играют в непродолжительные игры, порой не имеющие окончания из-за отсутствия достаточно и оптимально сформированных игровых умений. Воспитатели упускают возможность использовать игру не только в целях формирования личности ребенка, но и, прежде всего, в целях речевого развития дошкольников.

В данной работе мы попытаемся определить роль игры в развитии словесного творчества детей старшего дошкольного возраста.

В связи с вышесказанным предметом исследования рассматривается игровая деятельность как важное условие формирования творческого рассказывания старших дошкольников.

Целью данного исследования является определение взаимосвязи игровой деятельности и творческого рассказывания и разработка методики обучения детей старшего дошкольного возраста творческому рассказыванию в ходе игровой деятельности.

В работе мы решали следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень развития игровой деятельности и творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать приемы формирования игры и апробировать их на практике с целью формирования у детей творческого рассказывания.
4. Определить эффективность экспериментальной системы обучения детей старшего дошкольного возраста творческому рассказыванию.

Гипотезой данной работы является положение о том, что формирование у детей сюжетосложения, то есть умения выделять, обозначать целостные сюжетные события, комбинировать их в последовательности, логически выстраивать и облекать в определенную словесную форму, выступает не только в качестве завершающего итога в целенаправленном формировании игры, но и в подведении ребенка к освоению наиболее сложного вида творческой деятельности – словесного творчества.

Назначение опытно-экспериментальной работы состояло в разработке методики обучения детей старшего дошкольного возраста творческому рассказыванию посредством игры. Исследование проходило в старшей группе в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент был посвящен изучению особенностей развития игровой деятельности и творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста. Для выявления уровня развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста использовалось наблюдение. В процессе наблюдения оценивалась сформированность игровых умений по следующим параметрам: замысел игры; сюжет игры; игровые действия; предметно-игровая среда. Данные параметры легли в основу определения общего (суммарного) показателя, указывающего на преобладающую тенденцию в уровне освоения игры (высокий, средний, низкий).

Для выявления уровня развития творческого рассказывания детям предлагалось сочинить любую сказку, которая оценивалась по следующим параметрам: раскрытие темы, объём, структура, средства связи, плавность, выразительность. Методика предусматривает дифференцированную характеристику особенностей развития словесного творчества ребенка в соответствии с выделенными параметрами, а также общий уровень развития творческого рассказывания.

Сравнительный анализ результатов констатации свидетельствует о том, что данные, полученные в ходе обследования игровой деятельности детей, в основном совпадают с результатами изучения словесного творчества старших дошкольников. Основная часть детей (78%) имеют средний уровень развития как игровых умений, так и творческого рассказывания. 11% детей (это один ребенок) мы смогли определить в группу с высоким уровнем развития творческого рассказывания (сочинение сказки). Этот же ребенок был отмечен нами при анализе результатов обследования игровой деятельности детей. Несмотря на то, что мы не смогли отнести его к высокому уровню развития игры, характер иг-

рового поведения данного ребенка явно отличался от игры детей, отнесенных нами к среднему уровню развития игровой деятельности (ребенок отличался в игре активностью, он придумывал новые игровые сюжеты, фантазировал, комбинировал свои знания из окружающего мира со своими фантазиями и др.). Но ряд недостаточно сформированных умений (отсутствие активно комментирующей (поясняющей) речи, совмещения ролей как средства развёртывания интересного сюжета и др.) убедили нас в правильности выбора уровня развития игры для данного ребенка (выше среднего, но ближе к среднему, чем к высокому). Кроме того, в ходе исследования было выявлено 11% детей с низким уровнем развития по двум показателям (игровая деятельность и творческое рассказывание).

На основе результатов констатирующего эксперимента мы разработали экспериментальную систему формирования игровой деятельности с целью развития творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная программа предназначалась для всех детей группы, но особое внимание уделялось детям с низким уровнем развития игровой деятельности и творческого рассказывания.

В ходе формирующего эксперимента целенаправленную работу по развитию игровых умений, таких как умение создать замысел, продумать и обговорить сюжет игры, разнообразить темы игр, использовать в игре больше воображаемых предметов; предметов-заместителей, мы проводили следующим образом. Дети по 2-3 человека приглашались в игровой уголок, где им предлагалось поиграть. Игра строилась как совместная деятельность взрослого и ребенка. До начала игры проводилась с детьми подготовительная организационная работа. Эксперимент проходил в двух сериях.

В первой серии формирующего эксперимента взрослый помогал детям выбрать общую тему игры, спланировать основные сюжетные коллизии и распределить роли, оставляя для себя одну из эпизодических ролей. Отдельная работа проводилась с детьми, у которых был отмечен низкий уровень развития игры. В игре с этими детьми взрослый выполнял основную (постоянную) роль, а ребенок – остальные роли, последовательно их меняя. С дошкольниками, у которых было зафиксировано менее развитое ролевое поведение, разворачивалась игра по мотивам сказочных сюжетов, хорошо известных детям. При этом ребенок выполнял главную роль, а взрослый последовательно менял роль или предлагал ее ребенку с высоким уровнем развития игры. Игра при этом носила характер импровизации, без точного повторения текста сказки. Важно было лишь воспроизвести общий смысл ролевых диалогов. Затем взрослый брал на себя роль главного героя, а ребенку предлагалось выполнять роли остальных персонажей, по очереди. Каждый из детей, участвующих в игре, сначала вступал во взаимодействие с взрослым, а затем со сверстником. Во время игры детям предоставлялся игровой материал, имеющий условный характер, для формирования у детей умения использовать в игре предметы-заместители и воображаемые предметы предлагались кирпичики, бумажки, палочки, карандаши и т. д.

С целью обогащения сюжетов игр посредством ознакомления детей с окружающим миром, богатством человеческих чувств, поддержания у детей уверенности в собственных возможностях, использовались художественные произведения («Усатый полосатый» С. Маршака, «Про зайчат» Е. Чарушина, «Бишка» К. Д. Ушинского, «Трусиха» Н. М. Артюзовой, «Тараканище» К. И. Чуковского, «Самокат» Г. А. Ладощникова, «Мишкина каша», «Огурцы» Н. Н. Носова, «Почему» В. Осеевой и др.), предметы изобразительного искусства (картины с изображением животных, природы, различных бытовых тем). Систематически изменялось содержание предметно-игровой среды.

В ходе эксперимента использовались разнообразные методы, способствующие формированию у детей уверенности в своих силах и снятию эмоционального напряжения, побуждающих детей продолжать игру, делиться своими соображениями и впечатлениями по поводу развертывания сюжета, обеспечивающими развитие игрового поведения детей.

Во второй серии формирующего эксперимента подготовительный период с детьми строился в форме совместного придумывания сюжета, где все участники поочередно, продолжая и дополняя друг друга, вводили сюжетные события, последовательно развивающие предложенную тему. Взрослый организовывал эту деятельность детей и первоначально участвовал в ней. После того, как сюжет в вербальном плане был развернут, детям предлагалось поиграть (уже не в «придумку, а по-настоящему»). При этом детям не предлагалось использовать в игре придуманный ими сюжет. Предварительное придумывание сюжета выступало здесь как умственный тренаж, разминка, активизирующая воображение детей в русле выбранной ими темы.

Игра-придумывание, как правило, занимала не более 10-15 минут. Совместную игру мы начинали не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения или, можно сказать, с «рассмотрения» уже известных. Наиболее удобными для такого «рассматривания» являются сюжеты волшебных сказок. Так как сказка по своей природе родственна игре, она погружает в атмосферу условности, вымысла, тем самым чрезвычайно привлекает к себе детей. В связи с этим преобразование сказки проводилось довольно легко: сохраняя общую смысловую канву событий, мы изменяли лишь конкретные условия действий персонажей или самих персонажей, выполняющих те или иные функции (героя, «дарителя», противника»). И получалась новая сказка. Для начала мы использовали известные детям персонажи и коллизии – сначала из сказок, а затем из реалистических историй, кинофильмов, мультфильмов, детских телепередач.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события, мы стимулировали детей к соединению сюжетосложения с ролевым взаимодействием. С этой целью мы включали детей в игру, где предлагались роли из разных смысловых сфер – разноконтекстные роли (например, Буратино и воспитатель, принцесса и милиционер, Айболит и солдат, Баба-Яга и продавец и т. д.).

В ходе эксперимента мы старались создать в группе атмосферу раскрепощенности, что открывало возможность для налаживания дружеских, «равноправных» отношений, не сдерживали творческие проявления ребенка своей оценкой, запретами, ограничением представления материалов для игровой деятельности, тем более что взрослый находился в соавторстве (на равных) с ребенком. Дети проявляли заинтересованность, желание участвовать в реорганизации группы (приносили из дома различные предметы, дополняющие предметно-развивающую среду центров). В своих играх дети стали использовать полифункциональные предметы (пустые коробки от конфет, детали мозаики и т. д.).

Созданное игровое пространство не ограничивало, а, наоборот, способствовало проявлению самостоятельности и творчества в сюжетно-ролевых играх детей. Игры стали приобретать творческий и согласованный характер.

Проверка эффективности экспериментальной системы формирования творческого рассказывания посредством развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на контрольном этапе исследования в ходе использования диагностических методик «Сочини сказку» и наблюдения за игровой деятельностью детей.

Результаты сравнительного анализа данных, полученных в ходе диагностики игровой деятельности и творческого рассказывания старших дошкольников, свидетельствуют о правомерности положения, характеризующего взаимосвязь игры и развития речи детей дошкольного возраста. По данным исследования можно говорить о позитивных изменениях в соотношении количества детей, отнесенных нами к разным уровням развития игры и словесного творчества старших дошкольников. В отличие от констатации на этапе контроля почти 90% детей показали высокий (33%) и средний уровень (56%) развития игровой деятельности и творческого рассказывания. И только один ребенок не достиг оптимального уровня развития игры и речи, что, на наш взгляд, не снижает значимости и важности представленной системы работы по формированию творческого рассказывания у детей дошкольного возраста, а предполагает в дальнейшем разработку индивидуализированной стратегии обучения рассказыванию для данного ребенка.

Таким образом, формирование у детей умения выделять, обозначать целостные сюжетные события, комбинировать их в последовательности, логически выстраивать и облекать в определенную словесную форму выступает не только в качестве завершающего итога в целенаправленном формировании игры, но и в подведении ребенка к освоению наиболее сложного вида творческой деятельности – словесному творчеству.

Библиографический список

1. Ворошнина, Л. В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста / Л. В. Ворошнина. – Пермь, 1993. – 76 с.
2. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М., 2000. – 78 с.

Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Окружающий нас мир существует во времени. Время, как и пространство, является всеобщей формой существования материи. Из этого следует, что временные характеристики явлений: их продолжительность, частота, ритм – универсальны по своей применимости для описания любых по природе процессов. Всякий процесс может быть охарактеризован своей временной структурой, имеет своеобразную временную «канву». Мы можем абстрагировать временные характеристики от предметного содержания точно так же, как отвлекаемся от вещественных характеристик некоторого объекта, от его материала, массы, цвета при изучении формы предмета [4].

Само слово «время» возникло в древнерусском языке и обозначало «вращение». Прошедшее, настоящее и будущее связаны между собой таким образом, что они не могут поменяться местами. Свойство необратимости времени, протекания времени в одном направлении есть выражение вечного развития природы и общества по восходящей линии, от старого к новому.

В науке имеется общепринятое определение понятия «время» как математической величины: «Время – это длительность протекания процессов, которая имеет свои единицы измерения (временные промежутки)» [1].

Методика формирования временных представлений у детей дошкольного возраста прошла длительный путь своего развития. В XVII-XVIII вв. вопросы содержания методов формирования представлений о времени нашли отражение в передовых педагогических системах воспитания, разработанных Я. А. Каменским, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским, Л. И. Толстым и др.

Проблема формирования у дошкольников представлений о пространстве и времени нашла разработку в трудах психологов (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, П. Г. Гальперин, О. М. Дьяченко, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн, педагогов Ф. Н. Блехер, Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина, З. А. Михайлова, Б. Никитин, В. П. Новикова, Т. Д. Рихтерман, Е. В. Сербина, А. А. Смоленцева, Т. В. Тарунтаева, Е. И. Тихеева и др.).

В своих исследованиях С. Л. Рубинштейн затрагивает вопросы восприятия времени детьми дошкольного возраста. Так, в работе «Основы общей психологии» он акцентировал внимание на различии двух понятий: восприятие временной длительности и восприятие временной последовательности. Данные о времени он обобщил в закон заполненного временного отрезка: чем более заполненным и, значит, расчлененным на маленькие интервалы является отрезок времени, тем более длительным он представляется для ребенка.

А. Люблинская в своей работе «Восприятие времени» раскрывает природу времени как объект познания, рассматривает его роль в жизни детей и ука-

зывает на то, что ребенок дошкольного возраста ориентируется во времени на основе чисто бытовых показателей.

Согласно содержанию обучения, разработанному Ф. Н. Блехер, детей вводили в мир временных отношений. В играх они усваивали способы оценки временной деятельности.

В реализации поставленных задач Ф. Н. Блехер рекомендовала использовать два сюжета: формировать временные представления попутно, используя все многочисленные поводы, возникающие в жизни, и проводить специальных игры. По ее мнению, дети должны активно участвовать в практических, жизненных ситуациях (например, определить самостоятельно путем подсчета по календарю количество дней до праздника), выполнять поручения взрослого.

Под руководством А. М. Леушиной разработаны содержание и методы формирования у детей временных представлений.

Время для своего точного определения требует количественных и числовых знаний, оно неразрывно связано с определением величины, а нередко и пространства. Поэтому работу по формированию у детей умения ориентироваться во времени необходимо проводить, как указывает А. М. Леушина, в единстве с работой над числом, количеством, величиной и пространственным ориентиром [3].

В своей книге «Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста» Т. Д. Рихтерман дает рекомендации по формированию у детей представлений о времени, а также предлагает приемы и этапы работы по воспитанию у них чувства времени [2].

Позже исследованиями по вопросам восприятия времени и формирования представлений о времени занимались: Ф. Чуднова, И. Кононенко, Е. Щербакова, О. Фунтикова, Р. Л. Непомнящая. Ими определена достаточно разнообразная программа развития у детей знаний о времени.

Р. Чуднова и И. Кононенко знакомят нас с методами работы по обучению детей ориентировке во времени. Смысл их работ сводится к тому, что формирование представлений о времени формируется как на занятиях, так и в повседневной деятельности детей. Обучение проводится в форме разнообразных игр, упражнений на определение временных отрезков, их последовательности. При этом постепенно усложняется иллюстративный материал, методы и приемы обучения. В целом их методики схожи, однако Р. Чуднова уделяет больше внимания использованию моделей и наглядных пособий.

Вопросы формирования представлений о времени нашли свое отражение в ряде исследовательских работ современных авторов.

Е. Щербакова и О. Фунтикова четко сформировали основные задачи ознакомления с временными эталонами с помощью объемной модели.

Р. Л. Непомнящая раскрывает особенности восприятия времени и методику развития представлений о времени у детей.

Дальнейшее совершенствование методики формирования временных представлений направлено на уточнение содержания, поиск наиболее эффек-

тивных методов, разработку и внедрение в практику новых дидактических средств.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволил определить особенности восприятия времени, роль сенсорного опыта в восприятии времени и пространства, взаимозависимость речевой активности ребенка, педагогические условия эффективного формирования временных представлений.

Целью нашей работы является определение эффективных методов формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Объектом выступает процесс формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом – методы формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью, предметом, объектом определяются следующие задачи исследования:

- изучить научно-теоретические основы восприятия у детей дошкольного возраста временных представлений;
- выявить уровень временных представлений у детей старшего дошкольного возраста;
- разработать методы формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста;
- проанализировать эффективность использования подобранных методов на уровне сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Данное исследование проводится на базе МДОУ № 1 «Родничок», п. Новоорск. В исследовании принимают участие дети старшей группы.

Исследование планируется провести в три этапа:

- определение начального уровня сформированности временных представлений у детей дошкольного возраста;
- формирование временных представлений у детей дошкольного возраста в процессе экспериментального обучения;
- определение эффективности экспериментального обучения.

В работе мы использовали методическое пособие Т. А. Шорыгиной «Беседы о пространстве и времени», упражнения, разработанные А. Белошистой, из серии «Понятие «величина»: как знакомить дошкольников с единицами времени и измеряющими их приборами», сборник «Игры в детском саду» из серии «Мамина школа» и др.

Первый этап – констатирующий эксперимент – был нами осуществлен и представлял собой диагностирование уровня сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Были определены основные критерии, где хорошая ориентировка во времени предполагает, что ребенок:

- понимает последовательность событий;
- правильно называет время дня, дни недели, месяцы в году;

- правильно называет времена года в прямой и обратной последовательности;
- умеет соотносить понятия «вчера», «сегодня (сейчас)», «завтра» и глагольные формы «было», «есть», «будет»;
- умеет воспроизводить заданную ритмическую последовательность, соотносит свои движения с внешними ритмами.

Детям задавались следующие вопросы:

- Что такое год?
- Сколько времен года ты знаешь? Назови их.
- Сколько месяцев в каждом времени года? Назови их.
- Сколько дней в неделе? Назови их по порядку.
- На какие 4 части можно разделить сутки и сколько в них часов?

Правильный ответ на вопрос, уверенный, без подсказки оценивается в 1 балл. Таким образом, правильные ответы на все вопросы получают оценку в 5 баллов. Недостаточно уверенные ответы или незнание точного определения оценивается в 0,5 балла, а то и ниже.

Исходя из вышесказанного, можно вывести следующие уровни оценки сформированности временных представлений у детей дошкольного возраста:

- высокий уровень – 5 балла;
- средний уровень – 4-3 балла;
- низкий уровень – 2-0 балла.

В процессе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

- низкий уровень – 4 детей – 31%;
- средний уровень – 10 детей – 47%;
- высокий уровень – 2 ребенка – 22%.

Анализ ответов показал, что дети испытывают сложности в обозначении понятий основных единиц времени, в названии чередований дней недели.

Мы планируем осуществить два следующих этапа с целью улучшения показателей сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Белошистая, А. Понятие «величина» : как знакомить дошкольников с единицами времени и измеряющими их приборами / А. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 19-28.
2. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателей дет. сада / Т. Д. Рихтерман. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 47 с.
3. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / А. М. Леушина. – М. : «Просвещение», 1974. – 368 с.

4. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учебное пособие для студ. пед. инст. по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.) / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др. ; под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.

Ф. С. Усманова-Халилова

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

Продуктивные виды деятельности и их влияние на творческое развитие личности дошкольников

Продуктивная детская деятельность – деятельность ребенка с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т. п.), обладающего определенными заданными качествами.

К этим видам детской деятельности относятся конструирование, рисование, лепка, аппликация и создание разного рода поделок, макетов из природного и бросового материала.

Продуктивная деятельность дошкольников при создании определенных условий будет способствовать развитию художественно-творческих способностей детей, а именно формированию у них самостоятельности, творческой активности, а также усвоению детьми специальных знаний и умений, благоприятствующих их формированию.

Методологическую базу исследования составили:

- концепция деятельностного подхода (работы А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна);
- идея развивающего обучения Л. С. Выготского;
- положения теории Л. С. Выготского и Б. М. Теплова, нашедшие отражение в Концепции художественного образования о специфике художественно-творческого развития ребенка и праве каждого ребенка, независимо от уровня развития его способностей, на полноценное художественное образование;
- теория игры (представлена в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева).

Изучение литературных источников по данной проблеме показало, что творческие способности детей раскрываются уже в дошкольном детстве и при этом имеют специфические особенности: доминирование процесса над результатом, поскольку ребенка-дошкольника в большей степени увлекает сама деятельность, нежели ее продукт (рисунок, пластический образ, конструкция, инсталляция); субъективная новизна детских изобретений, творческих находок и открытий, в отличие от новизны и социальной ценности результатов творчества взрослых людей; легкость, беглость, быстрота возникновения замыслов и в то же время их неустойчивость, быстрая смена и трансформация.

Компонентами творческих способностей являются: творческое мышление; творческое воображение.

Большой потенциал для раскрытия детского творчества заключен в продуктивной деятельности дошкольников. Занятия рисованием, аппликацией, лепкой и художественным трудом смогут дать ребенку те необходимые знания, которые ему нужны для полноценного развития, для того, чтобы он почувствовал красоту и гармонию природы, чтобы лучше понимал себя и других людей, чтобы выражал оригинальные идеи и фантазии, чтобы стал счастливым человеком.

Для развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе продуктивной деятельности необходимо: отобрать и систематизировать формы организации детей, методы и приемы, способствующие развитию художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе продуктивной деятельности; вовлекать родителей в совместную творческую деятельность, формировать их психолого-педагогическую компетентность в области детского художественного творчества; формировать у детей позицию художника-творца; оказывать поддержку проявлениям самостоятельности, инициативности, индивидуальности, рефлексии; активизировать творческие проявления в процессе приобщения к искусству и собственной продуктивной деятельности в ходе создания выразительного оригинального образа, творческого экспериментирования с изобразительными материалами, применения способов создания по собственной инициативе и в новых условиях, использования разнообразных изобразительных техник и их сочетаний; развивать у детей компоненты продуктивной деятельности: целеполагание, освоение средств и способов создания изображения, продукта деятельности, развитие технических и изобразительно-выразительных умений, умений эффективно взаимодействовать с другими детьми в процессе выполнения коллективных творческих работ.

Для педагога важно: создание развивающей среды в группе детского сада, систематизация собственных педагогических знаний по развитию художественно-творческих способностей дошкольников; разработка перспективного плана по реализации образовательной области «Художественное творчество»; Организация взаимодействия с родителями по развитию художественно-творческих способностей дошкольников, привлечение родителей в совместный творческий процесс.

Формирование у детей интереса к продуктивной деятельности и развитию художественно-творческих способностей осуществляем через создание игровых образовательных ситуаций. На одних дети погружаются в мир красоты, открывают для себя красоту окружающего мира, природы, предметов искусства, знакомятся с жанрами искусства (портрет, натюрморт, пейзаж). Например, «Мир натюрморта», «Секреты художника-портретиста», «Как цвет помогает понять настроение картины?» на других – осваивают новые способы действий с материалами, экспериментируют с цветом, с разными фактурами: «Можно ли рисовать без красок?», «Как слепить бусы из муки?».

Игровые образовательные ситуации состоят из трех частей. Чтобы заинтересовать совместной деятельностью детей, в первой части проводится постановка игровой проблемы, игровой мотивации (кому-нибудь помочь, исправить

чьи-то ошибки). Во второй части происходит обогащение детского творческого опыта, вместе с детьми рассматриваются произведения искусства и проводится его обсуждение, или активизируется детская деятельность на создание какого-либо продукта детского творчества. В третьей части обобщается полученный опыт, обыгрывается ситуация, и она плавно перетекает в игру.

Большой потенциал для развития художественно-творческих способностей дошкольников заложен в совместной со взрослыми и самостоятельной деятельности детей.

Для активизации творческого воображения и мышления можно использовать следующие приемы: приемы ТРИЗ-технологий; экспериментирование с изобразительными материалами и техниками. Это игры-опыты по смешиванию цветов, опыты с фактурными отпечатками, опыты с бумагой, рисование соком овощей и фруктов; использование нетрадиционных техник изображения, которые стимулируют творчество, вызывают интересные ассоциации.

В рисовании: ладонная и пальчиковая техники, гратаж, кляксография, ниткография, монотипия, рисование акварелью по мокрому листу, печатание штампами, листьями;

В лепке: использование глины, соленого теста, бумажной массы, фольги, репейника.

В аппликации: сочетание разных по фактуре материалов (ваты, бумаги, салфеток, природных материалов, пластилина). Использование пищевых продуктов (круп, макаронных изделий, яичной скорлупы, окрашенного песка) и других материалов. Можно провести такие ситуации, как «Прятки в отпечатке»: дети отгадывают, на что похож отпечаток ладони, и им предлагается дорисовать до какого-либо образа; «Семейка медвежат»: детям раздаются трафареты медвежат и просим одеть каждого в свой наряд, наклеить разные материалы (нити, салфетки, ватные шарики).

В практической деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, мы использовали рисуночную технику «мандала» в совместной и самостоятельной деятельности детей. При применении техники «мандалы», необходимо руководствоваться следующими правилами выполнения: показывать ребенку весь набор мандал, ребенок выбирает мандалу по желанию. Дети в самостоятельной или совместной деятельности раскрашивают мандалы цветными карандашами, гелевыми ручками, начиная от простых узоров, заканчивая усложнением элементов в технике «мандалы».

Одно из важнейших условий развития детского творчества – взаимодействие и сотрудничество воспитателей и родителей, единая позиция в понимании перспектив развития ребенка.

К продуктивным видам детской деятельности также относятся конструирование, рисование, лепка, аппликация и создание разного рода поделок, макетов из природного и бросового материала.

Для художественно-эстетического развития ребенка важную роль играет моделирующий характер продуктивной деятельности, позволяющий ему по своему усмотрению отражать окружающую его действительность и создавать

те или иные образы, что положительно влияет на развитие воображения, образного мышления, творческой активности ребенка.

Таким образом, продуктивная деятельность играет большую роль в воспитании эстетических чувств дошкольника. Специфика занятий рисованием дает широкий спектр возможностей для познания прекрасного, для развития у детей эмоционально-эстетического отношения к действительности. Продуктивная деятельность показывает ребенку мир реально существующей красоты, формирует его убеждения, влияет на поведение, содействует развитию их творческих способностей.

Анализ вышеизложенного показал, что занятия продуктивной деятельностью при правильной организации положительно влияют на физическое развитие ребенка, способствуют поднятию общего жизненного тонуса, созданию бодрого, жизнерадостного настроения. Во время занятий вырабатывается правильная учебная посадка, так как продуктивная деятельность почти всегда связана со статичным положением и определенной позой. Выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений, активируются познавательные процессы.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.
3. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов. – М. : Учпедгиз, 1947. – Вып. 2. – 325 с.
4. Рубинштейн, С. П. Проблемы способностей и проблемы психологической теории / С. П. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1976. – С. 219-234.
5. Эльконин, Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д. Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 5. – С. 70-80.

А. О. Чукалкина

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

Экологическое воспитание на уроках «Окружающего мира»

В результате стремительного развития научного и технического оснащения разрушается экология нашей планеты. Человечество не задумывается о том, что уничтожает свою среду обитания и о том, что если мы не прекратим убивать животных, вырубать деревья, возводить огромные заводы и комбинаты, которые выбрасывают в атмосферу огромное количество веществ, разрушая озоновый слой, если мы не остановимся, то природа будет мстить нам и уничтожать нас.

Решение такой глобальной задачи осложнено тем, что для реализации задуманного необходимо изменить мировоззрение если не всего человечества, то хотя бы малейшей его части. Надо целенаправленно воспитывать новые поколения.

Всем известен простой способ выхода из этой проблемы – непрерывное экологическое воспитание. Оно способно постепенно изменить мировоззрение человечества. Однако уже почти полвека такое образование стоит на месте. Население планеты не препятствует экологическому просвещению своих детей. Во многих странах экология вводится в систему школьного обучения как отдельный предмет. В России многие десятки лет существуют специализированные научно-исследовательские институты экологии. Учёные этого института разработали методы и приёмы, которые бы помогли спасти нашу планету, но не все методы эффективны. Существование человека и общества предполагает формирование экологического воспитания.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому, в словаре В. В. Снакина, под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой [3].

На первом этапе исследования мы рассмотрели, как экологическое воспитание преломляется на уроках «Окружающий мир», где решаются три основные задачи: образовательная, воспитательная и развивающая. Поэтому урок даёт больше возможности для воспитания у младших школьников нового отношения к природе.

В исследованиях В. В. Давыдова выявлено, что уже у дошкольников старшей группы могут быть сформированы обобщенные представления об окружающем мире, о связях между предметами и явлениями в природе. Эти представления успешно развиваются у учеников в курсе «Ознакомление с окружающим миром» (1 класс, I-IV). Однако наиболее полное развитие они получают в курсе «Окружающий мир».

Рассмотрим, как экологическое воспитание представлено на уроках окружающего мира.

В данном курсе, на доступном учащимся уровне, рассматриваются связи между неживой и живой природой, между различными компонентами живой природы (растениями, животными), между природой и человеком. Через познание данных связей и отношений ученики изучают окружающий мир и в этом помогают экологические связи. Их изучение способствует развитию логического мышления, памяти, воображения, речи младших школьников.

Изучение экологических связей способствует также повышению экологической культуры школьников, воспитанию ответственного отношения к природе.

Рассмотрим некоторые связи, изучаемые на уроках «Окружающего мира».

И. В. Смалькова отмечает, что связь между неживой и живой природой состоит в том, что воздух, вода, тепло, свет, минеральные соли являются условиями, необходимыми для жизни живых организмов, изменение в действиях этих факторов определенным образом влияет на организмы. Связь эта выражается и в приспособленности живых существ к среде обитания. Например, дви-

жение воздуха – ветер служит средством распространения плодов и семян целого ряда растений, а сами эти плоды и семена имеют хорошо заметные приспособительные признаки [2].

Между неживой и живой природой, как отмечает в своей работе Т. А. Сосновская, существует и обратная связь, когда живые организмы оказывают влияние на окружающую их неживую среду. Например, изменяют состав воздуха. В лесу, благодаря растениям, в почве больше влаги, чем на лугу, в лесу другая температура, другая влажность воздуха. Почва образована взаимосвязью неживой и живой природы с живыми организмами. По мнению Т. А. Сосновской, почва занимает как бы промежуточное положение между неживой и живой природой, служит связующим звеном между ними. Многие полезные ископаемые, которые относятся к неживой природе (известняк, торф, каменный уголь и другие) образовались из остатков живых организмов [4].

Актуальное значение имеет связь между человеком и природой, которую отмечает в своих исследованиях Ю. А. Милютина: «Человек рассматривается как часть природы, неотделим от неё» [1].

Автор отмечает, что человек воздействует на природу как прямо, так и косвенно. Прямое воздействие заключается в уничтожении растений и животных, которые занесены в Красную книгу России, да и не только. Под косвенным воздействием понимается нарушение состояния живой и неживой природы: загрязнение воды, что приводит к гибели птиц, загрязнение воздуха, это, в свою очередь, приводит к заболеванию людей астмой и аллергией, вырубка леса, которая разрушает жилища птиц и их численность.

Ю. А. Милютина в заключение отмечает: чтобы экологическое воспитание было эффективным, надо активно вовлекать младших школьников в практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: озеленение школы, как в самой школе, так и на пришкольном участке, озеленение сквера, уход за цветниками, охрана и подкормка птиц и бездомных собак и кошек [1].

Из всего выше изложенного следует, что воспитание, которое основано на раскрытии экологических связей, поможет ученикам усвоить правила и нормы поведения в природе.

Таким образом, можно отметить, что проблема экологического воспитания младших школьников всегда будет актуальна. Несмотря ни на что, нужно формировать у детей экологическую культуру. Так дети научатся любить свою Родину, своё окружение, природу родного края и т. д. В современной школе идет поиск путей по формированию экологической культуры младших школьников как на уроках, так и на внеурочных мероприятиях. Благодаря разнообразным формам и методам работы, происходит воспитание положительных качеств личности, формирование этических чувств, формируется бережное отношение к природе и стремление изменить мир к лучшему.

Экологическое воспитание – одна из важнейших задач школы. И в этом нам могут помочь уроки нетрадиционных форм обучения, например, уроки-праздники, экскурсии, мини-конференции и др. На таких уроках можно добиться-

ся того, чего невозможно выполнить на традиционном уроке: активного участия учеников в подготовке урока, заинтересованности в том, чтобы урок прошел интересно и продуктивно. Нетрадиционные формы организации надолго запомнятся детям. И поэтому данные формы урока особенно важны для становления экологического сознания у школьников.

Библиографический список

1. Милютина, Ю. А. Роль природы в жизни человека / Ю. А. Милютина // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 20-22.
2. Смалькова, И. В. Живая и неживая природа / И. В. Смалькова // Начальная школа. – 2013. – № 4. – С. 9-10.
3. Снакин, В. В. Экология и охрана природы : словарь-справочник / В. В. Снакин ; под ред. А. Л. Яншина– М. : Академия, 2010. – 384 с.
4. Сосновская, Т. А. Живая и неживая природа – это целое / Т. А. Сосновская // Начальная школа. – 2012. – № 3. – С. 10-12.

Научное издание

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

***Материалы
Всероссийской научно-практической конференции***

(19 мая 2016 г.)

Ответственный редактор
Т. В. Диль-Илларионова

Ведущий редактор
Е. В. Кондаева

Редактор
Г. А. Чумак

Подписано в печать 31.05.2016 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 11,6.
Тираж 72 экз. Заказ 31/1477.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А