XVIII

Всероссийские с международным участием научные чтения молодых исследователей, посвященные памяти В.И. Даля

том 1

Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство образования Красноярского края
КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Всероссийские с международным участием научные Далевские чтения молодых исследователей

Материалы XVIII чтений, посвященных памяти В.И. Даля

Том 1

Канск 2021

ББК 72.4
В 85

Редакционная коллегия:
С.В. Науменко,
кандидат филологических наук, доцент (отв. ред.),
Канский педагогический колледж
А.Л. Андреев,
доктор философских наук, профессор,
Канский педагогический колледж
Н.И. Дроздов,
доктор исторических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ,
Сибирский федеральный университет
С.П. Васильева,
доктор филологических наук, профессор,
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
А.И. Панюков,
доктор философских наук, профессор,
Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова
С.Н. Ценюга,
доктор педагогических наук, профессор,
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева
Т.Н. Садырина,
кандидат филологических наук, доцент,
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

В 85 Всероссийские с международным участием научные Далевские чтения молодых исследователей: материалы XVIII чтений, посвященных памяти В.И. Даля. Канск, 24–26 ноября 2021 г. / С.В. Науменко (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – Т. 1. – 269 с.

ISBN 978-5-907558-00-7

© Канский педагогический колледж, 2021

©Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

О.А. Аллабергенова
ИГРОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 13

Е.А. Байдевич
О СУЩНОСТИ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 14

Э.А. Белкина
ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА ДЕРЕВЯННЫХ ЛОЖКАХ КАК УСЛОВИЕ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ 16

М.С. Бузураш
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕТРАДЕЙ ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ 19

К.Н. Васильева
ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 21

А.С. Воробьёва
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К.ОРФА 23

Е.Х. Гаврилюк
СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 25

К.М. Гасанова
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ 26

О.С. Говрякова
БУККРОССИНГ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ 28

Д.Р. Григорьева
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ 30

Н.А. Гросман
ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 32

А.В. Дарбый
РАЗВИТИЕ РОДНОГО (ТУВИНСКОГО) ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ 34

И.О. Дёмина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ КРАСКАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 36

А.С. Деревцова
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 38

С.А. Домрачева
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 39

К.В. Дьякова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 41

А.А. Егорова
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ АППЛИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 43

Д.С. Заенчуковская
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ М. МОНТЕССОРИ В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 45

В.А. Кандыкова
ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 47

А.С. Кацына
ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ 49

А.С. Кипина
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ-ОБОРУДОВАНИЯ.....50

М.И. Коваленко
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 52

А.Ю. Крастина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 54

А.Ю. Куликова
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ.....55

Д.А Куулар
ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЛЖИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 57

К.Д. Лозицкая
ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....59

С.В. Лугинана
РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ 61

О.А. Милякова, О.Г. Рассыпчук
СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ
НА ЭТАПЕ ЗАПУСКА ПРОЕКТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ 63

А.Е. Моторина
ИГРОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 65

С.С. Нынмыр
ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР 67

Д.В. Овчинникова
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....69

А.О. Ооржак
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ 70

А.А. Ооржак
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 72

О.Е. Ошлокова
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 75

К.В. Пашко
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БУКТРЕЙЛЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 76

Т.А. Плешкова
ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 77

Э.В. Подлих
ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 79

М.Д. Романова
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 81

Д.В. Сажнёва
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....82

А.А. Сафонова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ – ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....84

А.Ю. Сивокоз
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3-4 ГОДА).....85

А.Е. Симакина
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 88

Е.Ю. Скаченко
РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 90

А.В. Смагина
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....91

Ю.А. Сташук
РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТАСРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....93

А.С. Сухонос
АКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА.....95

В.А. Терских
ГРАФИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ЯВЛЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 97

Н.А. Томилова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 98

Л.А. Трубина
ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....100

В.И. Тугужекова
ЦВЕТНЫЕ СЧЕТНЫЕ ПАЛОЧКИ Х.КЮИЗЕНЕРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....102

А.А. Тяжельникова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 104

А.Д. Ушакова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕТЕХНОЛОГИИ «СТОРИСЕК» В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....106

С.Г Фадеева
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....107

П.Г. Фрицковская
ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 109

А.А. Хирлигбей
ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВУЮ ИГРУ 111

А.А. Швец
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 113

Д.А. Швец
КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....115

Е.Е Шишкина
ИГРОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....117

М.А. Шушарина
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНАХ ГОДА 119

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

М.А. Абрамитова
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 122

Н.Е. Алымова
ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 124

Ю.О. Анашкина
РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 126

В.А. Баженова
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 128

Д.П. Белоногова
СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 130

С.С. Буранова
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 131

Д.Н. Васильева
ФОРМИРОВАНИЕЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 133

Е.И. Васюкова
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 135

В.О. Верба
РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 137

С.Е. Гаршина
ИННОВАЦИОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКЕ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 138

К.М. Гомельская
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ..... 140

Н.В. Гончар
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 141

М.В. Горбатова
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 144

Д.А. Гудкова
ПРИЕМЫ И ТЕХНИКИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 146

Я.Р. Дранишникова
ТРИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 147

К.А. Ершова
МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫ ЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ 149

С.И. Живаева
ВОЗМОЖНОСТИ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ 151

Д.В. Жменяк
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЁМОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ 153

Р.Р. Иргалина
ВИДЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 156

Р.Р. Исмаилов
ПРИЁМЫ РАЦИОНАЛЬНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 158

С.Д. Канюк
LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 160

О.Е. Кибис
ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 162

Д.Р. Климова
ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 164

И.В. Колпакова
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ 166

С.А. Красильникова
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА 168

А.В. Красноштанова
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГОЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 169

А.В. Кузнецова
ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХУМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 171

С.М. Куришова
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....173

В.В. Кустос
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....175

Е.Н. Ладан
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....177

Г.И. Луценко
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ....179

Д.М. Малюга
ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....181

А.Д. Машукова
МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....182

П.А. Медведева
ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АТМОСФЕРУ УРОКА.....184

Е.А. Миронова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....186

Е.А. Мусихина
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 188

З.М. Набиева
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....190

Т.О. Нечипоренко
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ.....192

А.А. Радченко
ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ВО 2 КЛАССЕ.....193

Э.Ю. Радыгина
ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНО-ПРОДУКТИВНЫХ ПРИЕМОВ.....196

И.В. Рожкова
ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ОБРАЗУ БОГОМАТЕРИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ.....198

Е.Н. Селиванова
ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА 200

В.В. Сизых
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ПОИСК ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 202

С.И. Скоркина
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ВОСПИТАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ И ТВОРЧЕСТВУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ с ОВЗ.....204

К.И. Солдатенко
ОРГАНИЗАЦИЯ КВЕСТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ...206

А.А. Сыромятникова
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФАНТАСТИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....208

А.В. Титаренко
ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 210

Т.А. Ткачёва
СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ ДЕФИНИЦИИ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ».....212

С.С. Топычканова
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ 214

И.Н. Торгунакова
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИГРОВАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 216

К.Е. Ходкина
ПОНЯТИЕ «ЛЕКСИЧЕСКИЕ НАВЫКИ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА.....218

Е.А. Храмцова
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ.....220

А.А. Цемкина
ПОЧЕМУ ВАЖНО ИЗУЧАТЬ КОМБИНАТОРИКУ?.....222

В.Е. Цыс
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 224

А.Н. Шалаева
МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 226

А.С. Шарова
ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ..228

А.Д. Шифулина
ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ВО ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 230

В.С. Ямышева
РАЗВИТИЕ МАТЕМТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МАЛДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 232

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Д.А. Алференко
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ОБЩЕСТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА.....235

Н.В. Ардашева, Т.В. Пильц, В.М. Кузина, Н.С. Яковлева
РАЗВИТИЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 237

Н.В. Богомолова
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....239

А.А. Галичкина
УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....241

Е.Н. Галынская, Н.А. Субботина, А.Е. Демина
ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ И АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 243

Е.И. Зубарева
СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ 245

Ю.А. Киргизова
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ» В ПОУ 247

Д.А. Кирилова, А.Е. Педченко
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ 249

Д.А. Кирилова, Д.Н. Хабюрова
МОБИЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ 250

Е.Г. Кудрявцева
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 252

Ю.С. Михайлова
ДИСТАНЦИОННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА 254

О.Ю. Прокопчук
ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 256

Д.А Райс
ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАСТЕР-КЛАССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....258

Н.Р. Токоякова
РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН.....260

А.А. Саенко, И.С. Чавкунькина
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ 261

В.Е. Чуруксаева
РОЛЬ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ 263

ИГРОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О.А. Аллабергенова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.Н. Бородкина

Безопасность жизни ребенка и охрана его здоровья - одна из актуальнейших задач дошкольного образования. При этом важно не только оберегать от опасностей, а готовить его к встрече с возможными трудностями, формировать представления о наиболее опасных ситуациях, прививать ему навыки безопасного поведения в быту, социуме и природе. Эта задача ставится в образовательной области социально-коммуникативного развития дошкольников определенного ФГОС ДО. Содержание деятельности, направленной на создание условий безопасности жизнедеятельности, представлено в программе дошкольного образования, которая ставит задачу сформировать социальный опыт, личностные качества ребёнка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях. В рамках решения данной задачи у детей дошкольного возраста формируются представления о значимости безопасного поведения для охраны жизни и здоровья: правилах дорожного движения; безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах, в том числе в экстремальных ситуациях; пожарной безопасности; общения с незнакомыми людьми на улице и др.

Анализ литературы позволил нам составить характеристику на дошкольника, обладающего культурой безопасности жизнедеятельности: это ребенок, у которого, прежде всего сформированы представления о безопасности жизнедеятельности, он мотивирован к охране своей жизни и здоровья, а также окружающих его людей, общества в целом. Это ребенок, который уверен в своих возможностях, верит в собственные силы, а также имеет опыт, знает и выполняет правила безопасного поведения в быту.

Безопасность для старшего дошкольного возраста – это не заучивание правил, а формирование безопасного образа жизни – он учится правильно существовать в огромном мире, познавая его; избегать опасностей, а не провоцировать их.

Работа по формированию основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста предусматривает организацию образовательного процесса в непосредственно–образовательной деятельности, которая реализуется через совместную (партнерскую) деятельность взрослого и ребенка в различных видах (игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной, коммуникативной, музыкально-художественной, а также чтения художественной литературы) или их интеграции, с использованием различного игрового, наглядного материала и мультимедийных средств обучения.

Подготовку человека к безопасному существованию в окружающей среде должна проходить на всех этапах жизни человека, а начинать ее необходимо с дошкольного возраста. Задача педагогов и родителей, по мнению Н.Н. Авдеевой, К.Ю. Белой, В.Н. Зимониной, О.Л. Князевой не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Для своей работы за основу мы взяли программу «Один дома» Н. Мельникова, Л. Захарова, Р. Шакурова. Авторами программы был разработан план - по которому, с помо-

щью драматизации знакомых сказок, инсценировок, игровых тренингов дети подготовительной группы учатся адекватно реагировать на сложную ситуацию.

Мы представили игровые обучающие ситуации по тем разделам, которые представлены в данной программе. За основу мы использовали такие виды ИОС, как ИОС-путешествия и ИОС со сказочным персонажем – Домовенком Кузей. Нами разработаны ИОС на темы:

1. Посуда и средства ухода за ней.
2. Что скрывает кухня.
3. Предметы, которые нам помогают.
4. Экстренные службы.

В каждой теме реализовался комплекс игровых образовательных ситуаций. Каждая ИОС сопровождается методическим обеспечением (беседами, раздаточным материаломи т.д.).

В ходе проведения своей опытно-экспериментальной работы мы выявили заинтересованность детей старшего дошкольного возраста в проведении данным форм организации.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста/ Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб: Детство–пресс, 2015. – 240 с.

2. Белая К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников: Книга для воспитателей детского сада и родителей / К.Ю. Белая, В.Н. Зимонина. – М.: Знание, 2015. – 124 с.

3. Гейль О.Г. Формирование основ безопасного поведения в быту у детей старшего возраста через игровую деятельность // Молодой ученый, 2016. №12.6. С. 26-28.

4. Хромцова Т.Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста / Т.Г. Хромцова. – М.: Педагогическое общество России. – 2005. – С. 126-135.

О СУЩНОСТИ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Байдевич
Горно-Алтайский педагогический колледж
Научный руководитель И.В. Табакаева

Предшкольное образование – это система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая, с одной стороны, развитие способностей каждого индивида, а с другой, – вхождение его в это общество (социализацию). Концепции предшкольного образования одновременно решает следующие задачи: подготовить детей к обучению как новому для них виду деятельности (мотивационная готовность, речевое развитие и пр.); подготовить детей к обучению именно в школе (т.е. к работе в коллективе, общению со взрослыми и сверстниками и пр.).

В Конституции РФ и Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) делается акцент на необходимость создания особых условий для получения без дискриминации качественного образования лицам старшего дошкольного возраста, для предшкольной подготовки на основе педагогических подходов. Переход от дошкольного детства к школьному – один из самых ответственных этапов человеческой жизни. Для детского организма адаптация к переменам требует огромного напряжения всех жизненных сил, перестройки работы организма [1].

О том, что дошкольное образование должно строиться на гуманистической основе, писали Я.А. Коменский, В.Ф. Одоевский, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. В XX веке на необходимость особого внимания к педагогической работе с детьми пяти-семи лет указывали: Ш.А. Амонашвили, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.Н. Непомнящая, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и другие педагоги и психологи, которые сегодня считаются ос-

нователями гуманистического подхода в образовании. В XX веке разработку проблемы специфически направленного (личностно ориентированного) взаимодействия педагога с обучающимися, способствующего развитию ребёнка как субъекта деятельности, продолжают Н.Г. Алексеев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская.

Одной из ключевых проблем современной системы образования на сегодняшний день считается проблема преемственности всех её уровней, и в частности, преемственности отдельных элементов педагогического процесса в детском саду и начальной школе. Доказывается, что преемственность дошкольного и начального образования необходимо выстраивать на уровне целей и задач, форм, методов и приёмов педагогической деятельности. Ведь не секрет, что сегодня значительно повысились требования воспитателей к уровню знаний детей, поступающих в общеобразовательную школу. Однако стартовые возможности детей разные. Проблема разноподготовленности детей на пороге школы существенно затрудняет их адаптацию к новым условиям школьной жизни, осложняет организацию учебного процесса и вынуждает родителей искать способы «натаскивания» ребёнка к школе, что отрицательно сказывается на развитии и здоровье детей (появляется тревога, снижается (завышается) уровень самооценки, исчезает познавательный интерес, желание учиться). Для определения готовности ребёнка к школьному обучению небходимо рассмотреть следующие параметры:

Мотивационная сфера. Говоря о мотивации, мы говорим о побуждении к чему-то. В данном случае о побуждении к учёбе. А это значит, что у ребёнка должен существовать познавательный интерес, ему должно быть интересно узнавать новое.

Произвольность. Умение контролировать себя и свою деятельность, подчиняя её правилу или образцу. Отсутствие или недостаточное развитие произвольности, к сожалению, является проблемой большинства детей. Дети не могут больше пяти минут усидеть на месте, постоянно отвлекаются, совершают непроизвольные телодвижения (сосут палец, грызут ногти, качаются на стуле), действуют импульсивно, игнорируя любые правила поведения, говорят громко и всё, что им приходит в голову.

Интеллектуальная сфера. При исследовании интеллекта с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для школьного обучения.

Речевая сфера. Речь не является врождённой способностью человека, она формируется постепенно, вместе с развитием ребёнка.

Воображение. Ещё одно необходимое качество будущего первоклассника – это психический процесс создания нового в форме образа или идеи.

Мелкая моторика. Развитие у дошкольника мелкой моторики является одним из главных условий последующего успешного овладения письмом.

Таким образом, предшкольная подготовка ребёнка к условиям школы – это его привыкание к новой обстановке. С учётом возраста дети старшего дошкольного возраста адаптируются по-разному: одни дольше и тяжелее, другие быстро и легко. Чтобы подготовить ребенка к школе, нужно сформировать важнейшие человеческие качества и способности, такие, как творчество, воображение, произвольность, гуманное отношение к другим людям.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).

2. Корепанова, М.В. Теория и практика становления и развития образа «Я» дошкольника: монография / М.В. Корепанова. – Волгоград, 2017. – 240 с.

3. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2015. – 274 с.

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА ДЕРЕВЯННЫХ ЛОЖКАХ КАК УСЛОВИЕ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ НАРОДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Э.А. Белкина
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Л.П. Диденко

Проблема построения модели образовательного процесса на основе многовековых традиций русского народа, его богатейшего культурного наследия, в частности, народной инструментальной музыки является в настоящее время особенно актуальной. «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным», - эта мысль, высказанная К.Д. Ушинским, приобретает особое звучание в наши дни.

Жизнь современного ребенка окружена самой разнообразной музыкой. Происходит обесценивание музыки, превращению ее просто в шум. Дети не вслушиваются в музыку, не вникают в ее содержание. Д.А. Рытов полагает, что «можно избежать этой ситуации, если первоначальное музыкальное воспитание детей осуществляется с опорой на традиции народной музыки и исполнительства на народных инструментах» [4:6]. Поэтому «в системе эстетического и музыкального воспитания дошкольников немаловажная роль должна отводиться традиционной народной музыке, исполнительству на русских народных инструментах и, в частности, на деревянных ложках» [4:8].

Первое упоминание о ложках как музыкальном инструменте относится к концу 18 века. Проблемой изучения русских ложек занимался С.А. Тучков (1767-1839) [5:39]. Русский музыкант Н.И. Привалов (1868-1928) в своем историческом расследовании изложил результаты изучения ложек в живом народном обращении [3:41]. Первым исполнителем на ложках стал А.А. Брянцев (1883-1961). Именно в это время ложки из разряда «скоморошьих» инструментов «перешли» в оркестр и зазвучали наравне с другими музыкальными инструментами. Подробный анализ традиции игры на ложках и их происхождения даёт А.А. Банин в работе «Русская инструментальная музыка фольклорной традиции» [1:18].

Историко-педагогический анализ показывает, что ложки являются одним из наиболее древних и самых популярных народных музыкальных инструментов с колоссальным тембровым колоритом. Звучание и исполнительские возможности ложек, зрелищность исполнения приёмов на них вызывает неизменный восторг у слушателей. Русские деревянные ложки — это отражение самобытности русской культуры и ее традиций.

На сегодняшний момент искусство игры на ложках возрождается. Повсеместно возникают ансамбли ложкарей, в фольклорных коллективах используют ложки при исполнении народных песен. Исполнительство на ложках рассматривается как зарождающаяся модель проявления и становления музыкальных задатков детей дошкольного возраста, развития их личностных и коллективных качеств.

Д.А. Рытовым разработана музыкально-игровая энциклопедия «Русская ложка», в которой автор детально и всесторонне раскрывает возможности ложек в детской музыкальной деятельности, а также применение ложек для развития эмоциональной сферы ребенка и использования их в качестве незаменимого средства для детского музицирования [4:78]. В методике, разработанной Д.А. Рытовым, обучение игре на деревянных ложках рассчитано на возраст от 4 до 7 лет. По его мнению, именно ложка, как самый доступный инструмент, даёт возможность ребёнку, даже не владеющему элементарными знаниями музыкальной грамоты, выразить свой эмоциональный настрой, проявить себя в исполнительском творчестве и импровизации [4:54].

В ходе обучения дошкольников игре на ложках важно придерживаться основных принципов, основанных на учете возрастных особенностей детей данного возраста.

Совершенный показ. В дошкольном возрасте ребенок стремится подражать взрослому. Чем лучше педагог покажет прием игры, движение или фрагмент исполняемого произведения, тем более результативным будет исполнение ребенка.

Выбор репертуара. У ребенка приоритетным в этом возрасте является образный характер мышления, поэтому в репертуаре для дошкольников должны быть произведения, в которых есть яркие и запоминающиеся персонажи или музыка должна создавать у ребенка определенные образы. Это позволит задействовать дополнительные мотивы не только для эмоционального исполнения произведений, но и для снятия физического и эмоционального напряжения, так как в этом возрасте дети достаточно быстро утомляются и недолго удерживают внимание на одном виде деятельности.

Использование игровых методов и приемов. Ведущим видом деятельности в этом возрасте является игра. Игра на ложках – это особая форма игровой деятельности, которая всегда связана у детей с чувством радости и удовольствия. Она объединяет ребят, усиливает их мотивацию к совместному творчеству, снимает внутреннюю напряженность, создает условия для самореализации. «Играть на ложках – играя» – именно такая формула наиболее приемлема для обучения детей дошкольного возраста игре на ложках.

В.А. Тютюнник отмечает, что методика обучения детей дошкольного возраста игре на ложках включает следующие этапы.

1. Знакомство с инструментом.
2. Приобретение первоначальных знаний об особенностях применения ложек.
3. Постановка исполнительского аппарата – рук, корпуса.
4. Освоение основных приемов звукоизвлечения (приемов игры).
5. Развитие исполнительского мастерства [6:11].

На этапе знакомства с ложками дети получают элементарные знания о ложках, познают, как образуется звук (от удара частей друг о друга), учатся определять свойства звука, приобретают элементарные навыки игры на двух ложках. Осуществляется накопление начального музыкального опыта, приобщение к русскому народному фольклору, знакомство с простейшими приемами звукоизвлечения во время игры на деревянных ложках.

Е.С. Железнова считает, что процесс обучения игре на ложках следует начинать со специальной пропедевтической разминки рук без инструмента. Это позволит сформировать необходимые для игры на ложках мышечные ощущения [2:23]. Например, для игры на двух ложках педагог может поиграть в игру «Кто у нас сильный», проверяя крепость зажатых ложек между пальцами левой руки, пытаясь вытащить одну из ложек. Обучение этому приему можно предвосхитить игрой «Скачущая лошадка», педагог показывает сам, а затем просит повторить детей – он поочередно резко сжимает ладони, которые держит перед собой на уровне груди. При ударе пальцев о ладонь образуется «щелкающий» звук. Чередуя удары, можно добиться эффекта скачущей лошадки.

Приемов игры на ложках, которыми могут овладеть дети дошкольного возраста, достаточно много. Приведем примеры некоторых из них:

– «Антошка»: левая рука перед грудью, локоть приподнят, 2 удара по правой ноге, отскок в ладонь, по правой ноге, удар с подбоем по левой ладошке.

– «Лошадка»: левая рука перед грудью, локоть приподнят, 2 удара по правой ноге, отскок в ладонь, по правой ноге, удар с подбоем по левой ладошке, по левой ноге с подбоем по ладошке, по правой с подбоем по ладошке.

– «Солнышко»: круговые движения руками перед собой по кругу.

– «Ладушки»: удар по ладошке левой руки справа, слева, перед собой.

– «Тремоло»: ложки ставят между коленом и ладонью левой руки, согнутой перед грудью, локоть приподнят, два удара по правой ноге, о руку, два удара по левой ноге, о руку.

– «Дробь»: ложки ставят между коленом и ладонью левой руки, согнутой перед грудью, локоть приподнят, удар только по одной ноге.

– «Забор»: левая рука согнута в локте, кисть повёрнута вверх, скользящими движениями удар по левой ладони, по ногам.

– «Соседи»: ударять ложками по ладони левой руки и по колену соседа справа ладони левой руки и по колену соседа справа.

При освоении приемов игры на ложках активно применяются малые фольклорные формы, загадки, считалки и поговорки, которые, с одной стороны, активизируют мыслительную деятельность ребенка, а с другой, – вербально подкрепляют создаваемые на ложках звуковые образы. Например, при освоении приема Антошка можно использовать дразнилку: «Едет Антошка – нос как картошка!». При освоении приема Лошадка – прибаутку «Едет лошадка, шерстка гладка» и др. Игра на ложках может сопровождаться различными выкриками, использованием коротких прибауток, скороговорок.

На первоначальном этапе обучения игре на ложках важно придумывать простейшие ритмы, создавать элементарную ритмическую сетку для исполняемого музыкального произведения, импровизировать на заданный ритм или мелодическую тему.

Особенно детям нравится использовать ложки для звуковых имитаций. Они показывают голоса животных, птиц или передают с помощью звучания ложек их характеры. Тогда ложки будут выступать уже в роли аккомпанирующего инструмента.

Для развития координации движений, быстроты реакции и совершенствования исполнительского мастерства Е.С. Железнова предлагает использование различных упражнений-игр: «Кто быстрее» (установит у себя ложки в руке), «Кто лучше сыграет» (оценивают сами дети), «Комариные потешки» (кто придумает лучшую импровизацию на трех ложках) и другие. Такие игры мотивируют детей к более быстрому получению навыков и формируют заинтересованность в осуществляемой деятельности [2:31].

Таким образом, обучение дошкольников игре на деревянных ложках оказывает реальную помощь в деле приобщения дошкольников к народным музыкальным традициям, позволяет лучше узнать и понять духовные истоки своего народа. Входя в мир народной музыки и инструментов, ребенок подсознательно осознает себя неотъемлемой частью своего общества, своей культуры. Обучаясь игре на деревянных ложках, ребенок узнает традиции народной культуры, знакомится с русскими календарными праздниками, художественно-прикладными промыслами; приобщается к народному песенному и танцевальному искусству, овладевает первоначальными навыками исполнительства на русских народных инструментах, а именно осваивает технику игры на двух ложках, учится выразительному осознанному исполнению народных песен различного характера. Русские народные песни, мелодии постепенно и не навязчиво становятся неотъемлемой частью жизнедеятельности ребёнка, формируется естественная потребность в слушании и исполнительстве русских народных мелодий, песен, танцев.

Библиографический список

1. Банин А.А. Русская инструментальная музыка фольклорной традиции. – М.: 1997. – С.47.

2. Железнова Е.С. Ложки. Музыка с мамой. М., 2007.

3. Привалов Н.И. Ложки. Русский народный музыкальный инструмент//Русская музыкальная газета. – М., 1908. – № 28 – 33-36.

4. Рытов Д.А. Музыкально-игровая энциклопедия. Русская ложка. СПб: Композитор – Санкт-Петербург, 2011.

5. Тучков С.А. Записки. СПб., 1906. – С.12.

6. Тютюнник В.А. Приобщение детей к истокам русского народного творчества в процессе обучения игре на деревянных ложках // Молодой ученый. 2018. № 13.1 (199.1). С. 76-85. URL: https://moluch.ru/archive/199/49151/ (дата обращения: 25.10.2021).

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕТРАДЕЙ ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ

М.С. Бузураш
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

Дошкольное детство представлено в качестве важного периода в жизни ребенка, в процессе которого осуществляется формирование собственных возможностей наряду с потребностью к самостоятельной деятельности, а также формируются ключевые представления касательно окружающего мира, добра и зла в нем наряду с представлениями о семейном укладе и родной земле. Это и объясняет, почему на данном этапе развития так важно понимать и создавать нормально функционирующую систему, построенную на ценностях традиционной духовной культуры.

Духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс, в котором детям передаются духовно-нравственные нормы жизни, создаются условия для усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, для освоения системы общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностей. Мы рассмотрим понятия нравственность и духовность в психологии и педагогике.

Характеристики понятий «духовность» и «нравственность»

Духовность	Нравственность
Психология	
Способ саморазвития личности, самосознание и самоопределение человека, отношение к «ценностям гуманизма»	Осознание и соблюдение норм, которые являются содержанием побудительных мотивов поведения личности
Педагогика	
Потребность и способность личности в присвоении и реализации смыслообразующих жизненных ценностей, познание и осознание себя в мире	Совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность
Определённый тип отношения к общечеловеческим ценностям, устойчивая смысложизненная позиция	Внутреннее, глубоко осмысленное «Я» личности, сложившееся под влиянием моральных правил общества, которые регулируют поведение и деятельность человека
Ценностно-смысловая основа существования человека: добро, любовь, красота неизменны	Свод норм и правил зависит от социальных требований общества

Исследованием духовно-нравственного воспитания дошкольников Республике Тыва занимаются Б. В. Салчак, Ч. К. Ламажаа, А. А. Ооржак.

Салчак Б.В. в своем исследовании рассматривает традиции тувинцев как богатейшее содержание для воспитания национального самосознания, начиная с дошкольного возраста. Национальное самосознание зависит от особенностей социально-культурной среды проживания этноса: жизненного уклада, мировоззрения, степени культурного развития, трудового воспитания, богатейшего наследия народных игр [1:34].

Ооржак А.А. говорит, что эффективность духовно-нравственного воспитания зависит от правильной организации взаимодействия родителей и педагогов, их умелого сочетания методов убеждения и накопления положительного духовно-нравственного опыта в семье и детском коллективе [2:142].

По нашему мнению, духовно-нравственное воспитание представляет собой целенаправленный процесс содействия развитию эмоционально-личностной сферы детей, создание условий для усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, определяющих дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование личности.

Очевидно, что одной из важнейших задач педагога становится поиск эффективных средств осуществления и оптимизации духовно-нравственного воспитания дошкольников в ДОО. Это становится актуальным в русле выполнения требований ФГОС ДО при решении задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

В МДОУ №19 г. Кызыла, где студенты Кызылского педагогического колледжа проходят практику, духовно-нравственное воспитание дошкольников мы рассматриваем через тетради по тувинскому языку. Педагог по родному языку в своей работе использует рабочие тетради, разработанные институтом развития национальной школы г. Кызыла – автор М.Н. Ооржак.

В тетради «Моя семья» «Мээң өг-бүлем» для детей 2-3 лет они выбрали для работы ряд эффективных приемов, способствующих формированию семейных ценностей. Например, по тувинскому языку называют членов семьи – «Авай, Ачай, Акый, Угбай». На занятиях по родному языку используют тематические занятия, направленные на формирование у детей раннего возраста мотивации к изучению своей родословной, воспитание чувства гордости за членов своей семьи и ответственности перед ними за свои достижения. Ролевые игры, которые формируют у детей умения взаимодействовать в семье, осознание значимости своей семейной роли достигается дидактической игрой «Мои члены семьи».

В тетради «Тувинский разговор, который хочется слушать» «Дыңнаксанчыг тыва чугаа» для детей среднего дошкольного возраста 4-5 лет, приводится сказка «Золотая птица», знакомящая с национальной тувинской едой и ее названием, правильным приветствием во время праздника «Шагаа». Тувинские национальные игры – это скачки на лошадях, борьба хуреш, стрельба из лука, правила чаепития, летняя стоянка для чабанов, достопримечательности города Кызыла с картой Республики и раскраска этнических атрибутов. Например: одной из национальных игр тувинца является стрельба из лука «Тыва эр кижиниң үш оюнуның бирээзи ча адары». Занятие длится 20-30 минут, а перемена 4-5 минут. Для обогащения словарного запаса используется набор слов. Например: слово «Шак-Часы» или «Чурук-Картина».

В тетради игра «Сундучок слов» «Үжүктер таалыңы» для детей старшего дошкольного возраста 6-7 лет. Занятие длится 20-30 минут, а перемена 4-5 минут. Дети знакомятся с тувинским языком при помощи картинок, каждая картинка соответствует букве. Например, буква «А» «Ай - Луна».

В тетради «Игра слов» «Состер оюну» для детей старшего дошкольного возраста 6-7 лет. Занятие длится 20-30 минут, а перемена 4-5 минут. Учат правильно произносить слова,

В ходе изучения родного языка затрагиваются и обсуждаются проблемы изучения традиций и обычев тувинского народа. Таким образом, изучение родного языка обогащает духовно-нравственную культуру дошкольника, оказывает большое влияние на развитие памяти, расширяет кругозор и повышает общую культуру поведения в обществе.

Библиографический список

1. Ламажаа,Ч.К. Ребенок в тувинской культуре / Ч.К. Ламажаа. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 140 с.

2. Ооржак А.А. Условия формирования и развития духовно-нравственных качеств личности дошкольников // Актуальные проблемы исследования этноэкологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая. Материалы III международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 20-летнему юбилею Тувинского государственного университета, 2015. С. 142-143.

ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.Н. Васильева
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре
Научный руководитель В.С. Максюта, канд. биол. наук, доцент

Познание – творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире [2].

Познание окружающего мира – одно из главных условий полноценного развития ребёнка. Ребёнок с первых минут начинает познавать мир через окружающие его предметы, звуки, эмоции и поведение людей. Познание окружающего мира – это неотъемлемая часть в воспитании ребёнка.

Роль природоведческой художественной литературы в познании окружающего мира очень велика, особенно для детей дошкольного возраста. С самого рождения родители читают детям сказки, стихотворения, показывают иллюстрации к произведениям. Ребёнок при помощи художественной литературы начинает вырисовывать у себя в воображении образы животных, растений, каких-то предметов, что помогает ему в правильном формировании взглядов на окружающий мир. Природоведческая художественная литература повышает интерес ребёнка к познанию. Особенно увлекает ребёнка сказочный сюжет, он с интересом слушает произведения, а в дальнейшем и сам читает их, тем самым формируя правильное представление об окружающем мире[1].

Познание окружающего мира начинается с младенчества. Во все времена проблема познания ребёнком окружающего мира была актуальна, не исключение и современный мир. Роль природоведческой литературы в познании очень велика. Изучение окружающего мира посредством изучения природоведческих книг является одним из направлений воспитательно-образовательной деятельности дошкольного учреждения. Это важное средство всестороннего развития ребенка-дошкольника, формирования системы знаний о природе и воспитания осознанного отношения к ней [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), который утверждён приказом от 17 октября 2013 года, познавательное развитие выделено в отдельную образовательную область, где сказано, что «Познавательное развитие предполагает … формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве…» [3].

Произведения художественной литературы раскрывают детям мир человеческих чувств: сопереживание, радость, восхищение, любовь ко всему живому. Художественная литература помогает детям выработать бережное отношение к природе и желание заботиться о ней (С. Михалков "Прогулка", Г. Ладонников "Дикарь в лесу", В. Бианки " Лесная газета", " Выживет ли он?", "Лед", "Под ледяной крышей"и т. д.) [1].

Художественное слово и художественная литература позволяют дополнять знания детей, закреплять и уточнять их. Природоведческая литература носит познавательный характер и способствует умственному развитию детей. Научная книга дает богатый материал для воспитания познавательных интересов, наблюдательности и любознательности, ставит новые вопросы перед детьми, заставляя их смотреть на окружающую природу [2].

Когда дети знакомятся с произведениями искусства, то конкретизируют, расширяют и уточняют свои знания о природных явлениях, известных детям, а также о фактах жизни животных и растений, полученных в ходе наблюдений и работы на природе (Н.М. Павлова "Под кустом" (о гусином луке) и "Как облако", П. Воронько "Вишня"," Виноград", "Липка").

Книга о природе раскрывает детям явления неживой природы, помогает создавать связи и отношения, существующие в природе. Дети приобретают знания о новых явлениях и

предметах природы, которые они не могут непосредственно наблюдать (например, о половодье, ручье, реке, образе жизни животных в лесу, на лугу, в водоеме и т. д.). В этом могут помочь также произведения В. Бианки "Лесные дома", "Лесная газета", Е. Чарушина "Сорока", К.Д. Ушинского "Орел", "Лиса-Патрикеевна", М. Пришвина" Лесные доктора"," Мальчики и утята " и др [1].

В современном мире одной из главных задач воспитателя является социализация и адаптация ребёнка к меняющимся условиям. Одним из обязательных условий в работе с детьми дошкольного возраста становится следование преемственности в формировании целостной научной картины мира [3].

Чтобы ребенок понял все слова из прочитанного произведения, необходимо расширить его опыт и подготовить его к восприятию художественного текста. В своих рабочих планах воспитатель планирует проводить наблюдения вне класса, рассматривать иллюстрации, брать интервью и т. д. Содержание предварительной работы определяется художественным текстом, опытом детей и возможностями дошкольного учреждения. Например, перед чтением сказки "Колосок" можно завести разговор о том, кто и как выращивает хлеб, посмотреть на картинки, рассмотреть колос, зерна, муку и т.д. Если вы знаете стихотворение о явлении природы, например, об осени (Е. Трутнева "Лето улетает"), то учитель может в парке, провести дидактические и подвижные игры. Дети должны сами увидеть красоту падающих листьев, паука на паутине, услышать шелест листьев, делать все, что приближает к переживанию содержания стихотворения [1].

Ознакомление детей с художественной литературой, содержащей характеристику окружающей среды, должно происходить как можно чаще, так как ребёнок в дошкольном возрасте очень интересуется произведениями, особенно со сказочным сюжетом [2].

Воспитатель должен следить за используемой литературой. В группе детского сада можно сосредоточить полочки с книгами определённой направленности, например, полочки «Времена года», «Животные», «Растения», «Общая литература о природе». Ребёнок будет видеть, о чём произведение, и у него будет право выбора, он сам для себя определит, какая литература ему более интересна [1].

Способы познания окружающего мира детьми дошкольного возраста очень разнообразны. Важно, чтобы воспитатели и родители способствовали полноценному развитию ребёнка. Оба участника воспитательного процесса (родители и воспитатели) должны поддерживать инициативу ребёнка и всячески помогать ему в познании окружающего мира.

Библиографический список

1. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте : учебник для академического бакалавриата / Е. Ф. Козина. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 454 с. (Авторский учебник). Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: https://urait.ru/bcode/438826 (дата обращения: 23.11.2021).

2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 336 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 23.11.2021). – Режим доступа: открытый.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЭЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К. ОРФА

А.С. Воробьёва
Челябинский педагогический колледж № 1
Научный руководитель Л.В. Сердюк, канд. пед. наук

Как известно, цель музыкального образования и воспитания заключается в формировании музыкальной культуры детей как неотъемлемой части их духовной культуры. Ее реализация предполагает осмысление проблемы многомерности культурного пространства, художественной картины мира, «диалога культур», которая нашла свое отражение в научных исследованиях А.И. Арнольдова, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева и других. Об этом же высказывался П.И. Чайковский: «Музыка есть сокровищница, в которую всякая национальность вносит свое, на общую пользу» [4].

Наше общество характеризуется высоким уровнем информационно-коммуникативного развития и имеет доступ к опыту массового музыкального образования различных стран всего мира.

Одним из достижений в области зарубежного музыкального образования и воспитания является педагогическая система Карла Орфа. Она представляет собой уникальный опыт массового, доступного и интернационального музыкального образования, что подтверждается её жизнестойкостью и масштабным распространением. Педагогическая система Карла Орфа активно исследуется следующими авторами: Е.Г. Забурдяевой, В. Келлером, О. Леонтьевой, Н.Н. Перуновой. Т.А. Рокитянской, Т.Э. Тютюнниковой и др. В нашей стране создано много центров по развитию навыков элементарного музицирования К. Орфа. Все упражнения основаны на народном творчестве, они могут быть адаптированы для любой народности, что подтверждает универсальность системы. Как отмечал сам К. Орф, заниматься элементарным музицированием лучше всего начинать в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В этом состоит актуальность темы исследования. Противоречие заключается в том, что, несмотря на широкое распространение системы по всему миру, в практической деятельности музыкальные руководители сталкиваются с проблемой отсутствия конкретных методических рекомендаций по проведению занятий с использованием развивающих упражнений К. Орфа.

На основании актуальности и противоречия нами сформулирована тема исследования: «Развитие навыков элементарного музицирования у дошкольников через обращение к педагогической системе К. Орфа». Цель исследования: на основе анализа современных методических подходов и обращения к педагогической системе К. Орфа разработать комплект конспектов музыкальных занятий и обосновать эффективность их использования в развитии навыков элементарного музицирования у дошкольников. Задачи: на основе изучения научно-педагогической литературы представить обзор основных направлений массового музыкального образования за рубежом; изучить жизненный и творческий путь Карла Орфа, дать характеристику педагогической системы К. Орфа; раскрыть понятие «элементарное музицирование» и дать характеристику возрастным особенностям детей 5-7 лет; составить комплект конспектов занятий для опытно-практической работы по теме исследования; провести опытно-практическую работу по теме исследования и обобщить результаты. Мы считаем, что если разработать комплект конспектов музыкальных занятий через обращение к системе К. Орфа и регулярно применять их на музыкальных занятиях в ДОО, то развитие навыков элементарного музицирования у дошкольников будет проходить более успешно.

В рамках темы исследования мы рассмотрели основные направления современного музыкального образования в странах ближнего зарубежья и развитых странах. Опираясь на изученный нами материал, можно утверждать, что в странах ближнего зарубежья основными направлениями музыкальной деятельности являются связь между поколениями, изучение народных аспектов музыкальной культуры, фольклорные формы и интеграция с различными видами деятельности. В таких странах, как Китай и Англия, прослеживается подражание российской си-

стеме музыкального массового образования. Музыкальное образование и воспитание в Японии строится на внедрении в систему массового образования двух выдающихся методик: методики Торакусу Ямаха и методики Шиничи Сузуки. Израиль известен своей методикой пластического интонирования (Вероника Коэн). В системе общего музыкального образования в США немаловажную роль играют музыкальные вечера, устраиваемые по случаю праздников национального значения.

Музыкальное образование в Австрии представлено именем Карла Орфа, который «подарил» всему миру педагогическую систему, основанную на развитии навыков элементарного музицирования. Нами были изучены жизнь и творческий путь Карла Орфа, прослежено зарождение его музыкального таланта. С самого начала музыкальной деятельности композитора он являлся новатором и экспериментатором. Изучая систему, созданную Карлом Орфом совместно с его ученицей и многолетней сотрудницей Гунильд Китман, можно сказать, что главная идея системы – не пробуждение таланта, а воспитание личности в духе гуманизма, высвобождение природных сил человека. Пятитомник «Шульверк» – это сборник пьес и упражнений, предназначенных для пения, музыкально-ритмических движений и игры на музыкальных инструментах, целью которого является обучение даровитых и не особенно способных к музыкальному творчеству детей и пробуждение к жизни детского коллективного музицирования.

Тема исследования потребовала раскрытия понятия «элементарное музицирование». Под элементарной музыкой понимается музыка близкая, естественная для ребенка, его художественного мировосприятия, связанная с движением, танцем и словом, в которую нужно включаться не как слушателю, а как ее участнику. Идея «элементарного музицирования» в его самом прямом проявлении – это неразрывное единство речи, пения, движения, игры на детских музыкальных инструментах (как элементов музицирования) при свободном, импровизированном и радостном общении с музыкой. При этом создаются условия для развития у детей музыкального слуха, чувства ритма, эмоциональности, способности к импровизации, коммуникабельности.

Познакомившись с характеристикой возрастных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, мы пришли к выводу, что возраст детей 5-7 лет наиболее продуктивный для привлечения к элементарному музицированию. Поэтому опытно-практическая работа проходила на базе МБДОУ «Детский сад № 14 г. Челябинска» в старшей группе. Для проведения опытно-практической работы нами была разработана технологическая карта практической деятельности. В нее вошли конспекты НОД по музыке с внедрением упражнений по системе К. Орфа. Упражнения соединяют в себе 4 элемента: игра на детских музыкальных инструментах (коллективное творческое музицирование), пение (умение петь, сочинять, импровизировать), движение (звучащие жесты), речь. Упражнения из списка использовались нами в период опытно-практической работы: «Назови свое имя» (речь + звучащие жесты); «Чепуха» (речь + звучащие жесты); «Весеннее солнышко» (пение + детские музыкальные инструменты); «Птицы весны» (речь); «Космонавт» (пение + детские музыкальные инструменты); «Берегите природу» (пение + звучащие жесты); «Дождик» (пение + звучащие жесты).

Для опытно-практической работы была отобрана группа из 10 детей. Для отслеживания её результатов мы использовали метод наблюдения и беседы. На основе проведенной опытно-практической работы нами была выявлена положительная динамика. Цель и задачи исследования выполнены. Результат нашей работы можно использовать в практической деятельности не только в рамках музыкальных занятий в ДОО, но и в начальной школе и в центрах дополнительно образования.

Библиографический список

1. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание Карла Орфа. – Москва: Всесоюзное издательство «Советский композитор», 1978. – 360 с.

2. Леонтьева О.Т. Карл Орф. – Москва: Музыка, 1984. – 325 с.

3. О педагоге: [Электронный ресурс] // Педагогическое общество Карла Орфа (Russian Orff-Schulwerk Association). ROSA, 2019. URL: http://rusorff.ru/teacher/zhilin-vyacheslav-aleksandrovich.

4. Сергеева Г.П. Развитие музыкальной культуры младших школьников в контексте диалога культур // Начальная школа. 2018. №11. С. 66-67.

5. Тютюнникова Т. Карл Орф в начальной школе // Искусство в школе. 1999. №6. С. 10-12.

СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Х. Гаврилюк
Хакасский государственный университет им. Н.Ф Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.Н. Бородкина

Проявить эмпатию по отношению к собеседнику – значит посмотреть на ситуацию с его точки зрения, уметь «вслушаться» в его эмоциональное состояние.

Эмпатия – способность поставить себя на место другого человека (или предмета), способность к сопереживанию, способность воспринимать внутренний мир другого точно с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков.

Старший дошкольный возраст рассматривается как благоприятный период для развития эмпатии. Первые проявления эмпатии формируются гораздо раньше, но в старшем дошкольном возрасте у детей под влиянием опыта, общения и совместной деятельности формируется способность сочувствовать другим людям, переживать печали и радости других людей как свои собственные. В современных педагогических исследованиях эмпатия изучается в контексте социально-нравственного развития ребенка, воспитания у детей чувства гуманности и коллективизма и принимает формы сотрудничества и взаимопомощи (Ф.С. Левин-Ширина, И.А. Рудовская), дружбы (А.А. Аржанова), доброжелательности (Т.И. Бабаева), положительных взаимоотношений (В.П. Залогина, И.М. Поспехов), отзывчивости (Л.А. Пеньевская).

В психологической научной справочной литературе (В.Н. Дружинин, В. Зинченко, Р.С. Немов, Б. Мещеряков и др.) часто различаются несколько видов эмпатии: эмоциональная – основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого; когнитивная – базирующаяся на процессах интеллектуальных (сравнении, аналогии и пр.); эмпатия – проявляющаяся как способность предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях и др.; эстетическая – в чувствование в художественный объект; эгоцентрическая – сопереживание и сочувствие различаются как переживание человека за себя; гуманистическая – эмпатическое переживание за другого человека и другие виды эмпатии.

Эмпатия как механизм формирования межличностных отношений способствует их развитию и стабилизирует, позволяет оказывать поддержку партнеру не только в обычных, но и в трудных, экстремальных условиях, когда он особенно в ней нуждается.

Эмпатия позволяет выделить специфику ее развития в онтогенезе. Сопереживанию ребенок с первых лет жизни учится через подражание внешним проявлениям этого состояния человека и через подражание поступкам, сопутствующим сопереживанию. Сопереживание у дошкольника становится более действенным, проявляясь как желание помочь, посочувствовать, поделиться. Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Далее 4-5-летний ребенок выполняет нравственные нормы, проявляя чувство долга, прежде всего, по отношению к тем, кому он симпатизирует и сочувствует.

В дошкольной педагогике говорится, что эмпатия у дошкольников наилучшим образом формируется в игре, где ребенок может проявить свою инициативу и самостоятельность.

На первом этапе исследовния нами был выявлен первоначальный уровень развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экпериментальную часть исследования мы поделили на несколько подэтапов:

1. Просмотр мультфильмов, которые учат сопереживать и проявлять сочувствие.

2. Просмотр презентации о том, как создаются мультфильмы. Проведение беседы, в ходе которой дети знакомятся с мультипликацией.

3. Определение общей идеи мультфильма; разработка сценария мультфильма.

4. Покадровая съёмка мультфильма, монтаж.

При анализе сущности мультипликации мы отметили, что она является мощным источником, направленным на развитие у детей чувств, эмоций, умений сопереживать, отличать зло от добра, отзывчивости. Эффективность данной деятельности зависит от профессионализма воспитателя, его умения правильно организовывать развивающий процесс. Поэтому в своем исследовании мы выделили именно мультипликацию в качестве основного педагогического средства, способствующего развитию эмпатии у дошкольников.

По результатам исследования был сделан вывод, что большая часть детей старшего дошкольного возраста в ситуации прогнозирования склонна к проявлению эмпатии и оказанию помощи другому. Наибольшее количество положительных ответов было дано детьми на вопросы, отражающие ситуации, наиболее часто встречающиеся в повседневной жизни детской группы, на которые педагог постоянно обращает внимание.

Наименьшее число положительных ответов было дано на вопросы, отражающие ситуации проявления сочувствия к сверстнику, нарушившему правило.

Библиографический список

1. Аромштам М. Переживание и образ // Обруч. 2003. №1. С. 125.

2. Асенин С. Мир мультфильма. – М.: Искусство, 2001. – 289 с.

3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. //Вопросы психологии. 2001. №4. С. 30-37; 2003. №4. С. 30-37.

4. Голдаева Г. Педагогика переживания. Дошкольное воспитание. 2001. №6. С. 95-97.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

К.М. Гасанова
Красноярский педагогический колледж №2
Научный руководитель Е.А. Демидович

Одной из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Родители являются полноправными участниками образовательного процесса. Задачи, стоящие перед системой образования, способствуют повышению уровня ответсвенности родителей за результативность коррекционно-образовательного процесса в ДОУ, так как именно родительская общественность заинтересована в повышении качества образования своих детей.

Доронова Т.Н. представила структурно-функциональную модель, состоящую из трех блоков: информационно-аналитического, практического и контрольно-оценочного. Информационно-аналитический блок предполагает сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения. Работа с родителями в рамках практического блока строится по двум взаимосвязанным направлениям. Первое направление – просвещение родителей; второе – организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства, т.е. это обмен мыслями, идеями, чувствами. Контрольно-оценочный блок – это анализ эффективности

(количественный и качественный) мероприятий, которые проводятся специалистами детского сада [1:53].

Одним из наиболее тяжелых заболеваний центральной нервной системы является детский церебральный паралич (далее ДЦП), проявляющийся в виде различных двигательных и психических нарушений.

У детей данной категории задержано и нарушено формирование всех двигательных функций, для них характерны следующие виды двигательных нарушений:

- нарушение мышечного тонуса;
- ограничение или невозможность произвольных движений;
- наличие насильственных движений;
- нарушения равновесия и координации движений;
- нарушение ощущений движения тела или его частей;
- недостаточное развитие статокинетических рефлексов [2:5].

Двигательные нарушения, являясь ведущим дефектом, без соответствующей коррекции оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

В процессе комплексной лечебно-педагогической работы важно учитывать параметры моторного развития ребенка с ДЦП: общую моторику (способность удерживать голову, сидеть, стоять, ходить, прыгать и бегать; мелкую моторику: способность удержания предметов; сформированность навыков самообслуживания; способность к выполнению творческих манипуляций: конструирование; рисование; лепка) [3:18].

Нами было проведено анкетирование родителей детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, посещающих специализированную группу МБДОУ № 139 г. Красноярска по теме «Развитие мелкой моторики детей в условиях семейного воспитания».

Количество опрошенных родителей составило одиннадцать человек. Большая часть респондентов (90%) отметила, что возраст ребенка составляет 5 лет, 10% респондентов отметили – 4 года. Возраст родителей от 31 до 36 лет составил 60%, от 36 до 41 года – 40%. Необходимо отметить, что 90% респондентов имеют высшее образование, 10% рреспондентов – среднее образование.

Больше всего внимания ребенку уделяет и общается с ним мама (55 %); оба родителя (18%); папа (9%); бабушка (9%), брат (9%).

90% респондентов отметили, что не знают особенностей развития моторики у дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, 10 % респондентов отметили слабость моторики пальцев и кистей рук, нарушение координации движений, слабость нажима пишущего предмета, нечеткость движений.

Большинство респондентов (90%) отметили, что в комнате ребенка есть пособия, способствующие развитию мелкой моторики.

Среди средств и пособий, применяемых родителями для развития мелкой моторики ребенка, выделены следующие: пазлы – 34% респондентов; пластилин, лего – 25% респондентов; конструктор – 16% респондентов; раскраски – 5% респондентов; мозайка – 5% респондентов; карандаши – 5% респондентов; ножницы – 5% респондентов; 5% респондентов ничего не применяют.

Чаще всего родители руководствуются при выборе пособий для развития мелкой моторики возрастом ребенка (27%); рекомендациями специалистов (18%); личным опытом (18%); знаниями (9%); предпочтениями ребенка (9%).

Среди навыков самообслуживания, которыми владеет ребенок, выделены следующие: одевается/раздевается, принимает пищу, пользуется туалетом – 55% респондентов; одевается/раздевается и принимает пищу – 36% респондентов; принимает пищу – 9% респондентов. 100% респондентов отметили, что дети не умеют завязывать шнурки.

Отвечая на вопрос: «Требуются ли специальные приемы, упражнения, средства для развития мелкой моторики Вашего ребенка?», 90% респондентов дали отрицательный ответ, у 10% респондентов ответ был утвердительным.

Отвечая на вопрос «Хотели бы вы получить дополнительные знания об особенностях развития мелкой моторики у дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата?», 100% респондентов дали утвердительный ответ.

Возможности применения дистанционных технологий для решения вопросов воспитания и обучения отмечено 54% респондентов; 46% респондентов – отсутствие взаимодействия посредством дистанционных технологий.

Респонденты отметили возможные формы получения методической помощи: индивидуальная консультация, рекомендации в группе ДОУ – 54% респондентов; электронная газета, журнал, медиатека – 24% респондентов; электронная газета, журнал, медиатека, дистанционные конференции – 13% респондентов; все формы отмечены 9% респондентов.

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что родители недостаточно владеют информацией по вопросу создания условий для развития мелкой моторики детей.

В соответствии со структурно-функциональной моделью Дороновой Т.Н. мы планируем разработать, реализовать и проанализировать деятельность, направленную на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Библиографический список

1. Доронова Т.Н. Основные направления работы ДОУ по повышению психолого-педагогической культуры родителей. М., 2004.

2. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации. СПб., 2008.

3. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. СПб., 2003.

БУККРОССИНГ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

О.С. Говрякова
Мариинский педагогический колледж
имени императрицы Марии Александровны
Научный руководитель Е.В.Раткевич

Семья и дошкольная образовательная организация – два воспитательных института, каждый из которых по-своему влияет на приобретение социального опыта и формирование личностных качеств ребенка. К сожалению, в последние годы отмечается тенденция снижения заинтересованности родителей в участии в процессе воспитания детей. Данная проблема нашла отражение в Федеральном законе №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», одной из основных задач которого является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка» [2].

Разработанный на его основе Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) акцентирует внимание на взаимодействии дошкольной организации с семьями детей. Он предъявляет ряд требования к совершенствованию содержания, форм и методов взаимодействия социального партнерства семьи и ДОО, которое необходимо рассматривать как ресурс социокультурного развития ребенка. В документе говорится, что работа с родителями должна иметь «дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольным образовательным учреждением» [3].

В основе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, ува-

жительное отношение взаимодействующих сторон, учет индивидуальных возможностей и потребностей каждой семьи.

Следовательно, перед сотрудниками ДОО стоит новая задача – привлечь родителей к педагогическому взаимодействию с ребёнком, уйдя при этом от скучных шаблонов, через внедрение инновационных интерактивных форм сотрудничества, одной из которых является буккроссинг. Данная форма появилась сравнительно недавно – в 2001 г. и является одновременно и хобби и общественным движением, действующим по принципу социальных сетей, близкая к флешмобу и используемая в ДОО с целью пропаганды повышения интереса к книгам, возрождения интереса к чтению, возрождения традиций семейного чтения.

Буккроссинг (англ. bookcrossing) – в буквальном переводе с английского значит «перемещение книг», это своеобразная библиотека, которая работает без сотрудников, но с помощью обыкновенных людей, которые увлекаются чтением [1].

Цель буккроссинга в детском саду – пропаганда чтения, повышение интереса к книгам, возрождение интереса к чтению, к чтению русских народных сказок, возрождение традиции семейного чтения.

Его идея довольно проста: «Прочитал книгу сам – передай другому». Суть буккроссинга состоит в том, что человек, оставляет в каком-либо многолюдном месте книгу для того, чтобы ее мог взять и прочитать другой человек, а затем этот человек должен таким же образом передает книгу следующему любителю чтения.

Для успешной организации работы буккроссинга в ДОО необходимо соблюдать несколько правил:

1. Владельцем книги, которую вы регистрируете, должны являться вы сами, а не ваши друзья или родственники.

2. Каждую книгу нужно регистрировать отдельно, вследствие чего у неё будет индивидуальный номер идентификации.

Технология организации буккроссинга предполагает:

1. Зарегистрировать в журнале книги, которые будут «отпущены».

2. Разработать и вложить в книгу специальный вкладыш, содержащий сведения о человеке, «отпустившем» книгу, и информацию, подтверждающую, что книга является участницей буккроссинга.

3. Наклеить на книгу логотип буккроссинга, подтверждающий ее участие в книговороте.

4. «Освободить» книгу в действительности, т. е. положить ее в специально отведенное место: на буккроссинговую полку для дальнейшего «путешествия».

5. Раздать рекламные листовки.

Исходя из вышеизложенного, при прохождении практики на базе ЧДОУ «Детский сад № 205 ОАО «РЖД» в рамках реализации долгосрочного проекта «Волшебная книга» нами была проведена работа по введению данной формы в деятельность ДОО. Для этого через социальные сети, объявления, рекламные листовки среди родителей была распространена информация, из которой они узнали о сути буккроссинга. Кроме того, она содержала призыв принести в детский сад книги, которые они уже прочли и которыми готовы поделиться. После того как книги были собраны, их выставили в приёмной группы в специально оборудованном шкафу со свободным доступом. В каждую книгу мы приклеили надпись, где сообщали о том, что эта книга участвует в обмене, ее нужно прочитать и передать другому. Далее родителям и детям было предложено найти для себя интересные экземпляры, которые можно взять домой для чтения, и сюда же можно было приносить свои домашние книги, которые воспитатели могут прочитать в детском саду детям.

Кроме того, была проведена дополнительная работа, включающая в себя оформление «Литературного уголка», в котором систематически организуются различные выставки, вернисажи и биеналле (портреты детских писателей и поэтов, выставки, приуроченные к Дню рождения какого-либо литератора, тематические иллюстрации, плакаты к событийным датам, книги-новинки). В рамках работы «Литературной гостиной» музыкальный руководитель в содруже-

стве с воспитателями групп организовывает литературно-музыкальные вечера, посвящённые разным литературным событиям.

Заинтересовав родителей, мы заметили, что наш шкаф начал пополняться новыми книгами, а идею подхватили в других группах детского сада. В группе зародилась новая традиция – меняться книгами, обсуждать прочитанное. При этом дети и родители получили возможность больше общаться, массу ярких впечатлений, много интересной информации, а также совместно проводить время.

Таким образом, изучив современную методическую литературу и опыт работы детских садов, можно сделать вывод, что буккроссинг – это не просто интересное социальное движение «книголюбов», но и современная форма взаимодействия дошкольной организации с семьями воспитанников, благодаря которой возрождаются традиции семейного чтения, интереса к литературе, общения между детьми и взрослыми. Эффективность применения данной формы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников зависит, прежде всего, от заинтересованной слаженной деятельности педагогического коллектива, родителей, социума, в котором находится ребёнок.

Библиографический список

1. Новые технологии для нового поколения. Формы и способы их использования в практике работы детского сада [Электронный ресурс]. URL: https://slovo.mosmetod.ru

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российский Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

3. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – URL: http://kodeks.systecs.ru/zakon/fz-273.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

Д.Р. Григорьева
Норильский педагогический колледж
Научный руководитель Л. Н. Спивак

Ведущая деятельность дошкольника – игра – способствует его всестороннему развитию. Положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых, общению. Являясь ведущей деятельностью, игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов. В игре развиваются восприятие, память, воображение, образное мышление. Закладывающаяся у дошкольника способность оперировать образами действительности в уме создает основу для перехода к сложным формам мышления, творчества. Игра дошкольника выступает как средство познания мира: через игру ребенок изучает цвет, форму, свойства, то есть в ней закладываются благоприятные предпосылки для развития.

Взгляды З. Фрейда и его последователей в той или иной степени оказали влияние на ряд концепций игры. Так, в концепции Ж. Пиаже жизнь ребенка подчинена принципу удовольствия в противоположность принципу реальности, в соответствии с которым организована жизнь взрослых. Общество взрослых оказывает на ребенка постоянное воздействие, но ребенок не может сразу к нему приспособиться в силу особенностей своих интеллектуальных структур, только начавших путь развития. Во избежание нарушения равновесия с окружающей средой ребенок наряду с аккомодацией своих структур к внешним воздействиям вынужден ассимилировать, уподоблять себе, включать в свои структуры, оказывающие на него внешние воздей-

ствия, что происходит в форме символической игры. Игровые символы, по Пиаже, – это особый язык ребенка, на который он переводит все влияние внешнего мира. Таким образом, в игре ребенок приспосабливает враждебную ему реальность к специфическим потребностям своего Я.

К. Коффка в своей концепции детской игры также исходит из основных положений психоанализа. «Игра ребенка представляет собой особую реальность, причем нужно помнить, что «настоящая» действительность, противоположностью которой она является, для ребенка гораздо менее «настоящая», чем для нас». Игра возникает в период перехода ребенка от ряда положенных, равноправных структур поведения к единой целостной структуре. Ребенок, воспринимая взрослые формы поведения, прежде должен перевести их в свой, детский, мир, чтобы полностью их освоить.

Отечественные психологи и педагоги советского периода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) всегда уделяли игре ребенка чрезвычайное внимание. Их исследования показали, что сюжетно-ролевая игра социальна по своим мотивам, по происхождению, содержанию, структуре и функциям. Д. Б. Эльконин, проанализировав большое количество этнографического материала, пришел к выводу, согласно которому сюжетно-ролевая игра возникает в обществе не сразу, а по мере усложнения производства и является организуемой взрослым формой подготовки ребенка к будущей жизни в обществе. Богатый материал наблюдений и экспериментов свидетельствует, что содержанием возникающих у ребенка игр является отражение окружающей его действительности: профессиональная деятельность взрослых, их взаимоотношения, отношение к детям и пр. Игра у детей появляется лишь в том случае, если им знакома не только предметная сфера деятельности человека, но и специфика его взаимоотношений с другими людьми в процессе этой деятельности. В игре «воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности».

Игра – основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем от трех до шести-семи лет детские игры проходят довольно значительный путь развития: игра-манипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд. В старшем дошкольном возрасте появляется игра по правилам. Ролевая идентификация утрачивает привлекательность, роли становятся чисто игровыми.

М. И. Лисина, разрабатывая проблему общения детей дошкольного возраста со сверстниками, считает, что деятельности общения соответствует особая коммуникативная потребность, главная психологическая природа которой состоит в стремлении к познанию себя и другого [14]. Основными критериями становления данной потребности являются:

– интерес к ребенку;

– эмоциональный отклик на его действия;

– стремление привлечь к себе внимание;

– желание выяснить оценку своих действий и поступков у других детей [15].

Дети старшего дошкольного возраста, как отмечает М.И. Лисина, уже умеют согласовывать свои действия с участниками совместных игр, соотносят свои действия с общественными нормами поведения. У детей формируются полезные привычки и такие важные человеческие качества, как радость открытия, гордость за достижение своего маленького коллектива, интерес к новому делу. Всему этому ребенок учится в процессе общения [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. В этом возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»; потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время – стремление в игре и других видах деятельности быть первым, лучшим; появляется

потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т.д.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так, как «надо».

Библиографический список

1. Антонова Т. В. Особенности социального поведения детей в игре // Руководство играми в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. М.: Педагогика, 2006.

2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. 1966.

3. Коффка К. Основы психического развития. М.: АСТ-ЛТД, 1998.

4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

5. Эльконин Д.Б. Основные вопросы теории детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.

6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Н.А. Гросман
Красноярский педагогический колледж № 2
Научный руководитель Е.В. Ким, к.п.н

В России проблема детского дорожно-транспортного травматизма по своим масштабам и последствиям может относиться к национальным катастрофам. По данным аналитических материалов Департамента обеспечения безопасности дорожного движения МВД России, число детей, погибших в дорожно-транспортных происшествиях, в расчете на 100 тыс. населения России почти в 3 раза больше, чем в Италии, и в 2 раза больше, чем во Франции и в Германии. В нашей стране детский дорожно-транспортный травматизм характеризуется высокой смертностью. Тяжесть последствий от ДТП с участием детей до 7 лет в 10 раз выше, чем, например, в Великобритании [1].

Дошкольники составляют четвертую часть общего числа пострадавших в ДТП детей в качестве пешеходов и пассажиров.

Основными причинами ДТП по неосторожности детей чаще всего становятся:

– нарушение правил перехода проезжей части;

– неподчинение сигналам светофора;

– неожиданный выход из-за транспортного средства, деревьев;

– игра на проезжей части;

– неумелое управление велосипедом.

Статистика указывает на то, что порой дети не знают элементарных правил безопасного поведения на дороге, что в дальнейшем приводит к авариям.

Ознакомление с правилами безопасного поведения являлось неотъемлемой частью жизни детей дошкольного возраста во все времена, ведь именно в дошкольном детстве закладывается фундамент жизненных ориентиров, а безопасное поведение является основой сохранения здоровья человека. Содержание деятельности по ознакомлению с правилами безопасного поведения должно учитывать изменения в жизни общества и изменения в образе жизни современных детей в сравнении с их сверстниками еще 5-10 лет назад. Дети стали чаще находиться в общественном транспорте, больше времени проводят в поездках и т.д. Современного ребенка постоянно окружают различные опасности: машины на дороге; множество незнакомых людей и т.д.

В этой связи формирование представлений о правилах безопасности на дороге у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР) в условиях детского сада является актуальной и значимой проблемой для педагогов. Дети с ОНР нередко не говорят либо говорят тихо, путают звуки, заикаются. Если дети данной категории окажутся в экстремальной ситуации, они не всегда смогут позвать на помощь из-за растерянности и испуга в связи с особенностями их развития. Именно поэтому разработка содержания и реализация образовательной деятельности по ознакомлению с правилами безопасного поведения на дороге дошкольников с ОНР обладает несомненной актуальностью.

Вопросы организации деятельности по ознакомлению дошкольников с правилами безопасного поведения на дороге рассматриваются во многих примерных образовательных программах дошкольного образования [2]:

– «Успех» (в программе не указаны задачи, связанные с безопасностью на дороге, но в задачах психолого-педагогической работы указано формирование первичных представлений об основных источниках опасности на улице (транспорт) и способах безопасного поведения на дороге);

– «Истоки» (с младшего дошкольного возраста у детей начинают формировать знания о правилах безопасного дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства);

– «Детство» (детей знакомят с правилами поведения на улице при переходе дорог и перекрестков на пятом году жизни).

По нашему мнению, наиболее удачно образовательная деятельность по ознакомлению детей среднего дошкольного возраста с правилами безопасного поведения на дороге раскрыта в программе «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева). В данной программе предполагается не только знакомство с правилами дорожного движения, правилами безопасного поведения на дороге, но и ознакомление с работой полицейского, различными видами городского транспорта (включая транспорт специального назначения).

При отборе содержания деятельности необходимо учитывать особенности образовательной программы детского сада (реальные условия осуществления деятельности), а также предлагаемое содержание указанных выше примерных программ дошкольного образования (с учетом возрастных особенностей дошкольников с ОНР).

Организационные формы и методы педагогической деятельности по ознакомлению дошкольников с ОНР с правилами безопасного поведения на дороге могут быть различны. Так, активно могут использоваться:

– метод наглядного обучения (эффективен для закрепления представлений о правилах безопасности и последствиях их нарушения);

– игровой метод (могут использоваться настольно-печатные игры, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры);

– словесный метод (в первую очередь, обсуждение с детьми наиболее типичных опасных ситуаций);

– моделирование.

Неотъемлемой частью работы по ознакомлению средних дошкольников с ОНР с правилами безопасного поведения на дороге является создание соответствующей предметно-пространственной среды в образовательной организации [3].

Для ознакомления дошкольников с ОНР с правилами безопасного поведения на дороге в образовательной практике успешно используются:

– макеты улиц с перекрестками, светофорами и пешеходными переходами (с таким материалом можно проводить беседы, дидактические игры, разыгрывать сюжетные ситуации);

– наборы дорожных знаков с сюжетными картинками (детям нужно будет определить, какой дорожный знак подходит к предложенной картинке, и т.д.);

– творческие тетради, «лэпбуки» либо раскраски (например, «раскрась знак» для закрепления знаний о дорожных знаках, их названия и назначения);

– специальные игровые площадки для разыгрывания различных ситуаций на дороге.

Научившись действовать в имитированных игровых ситуациях, близко воспроизводящих реальную обстановку, дошкольники будут чувствовать себя намного увереннее в реальных условиях. Деятельность по формированию представлений о правилах безопасности на дороге у дошкольников с ОНР в условиях детского сада должна быть интересной, разнообразной, учитывающей индивидуальные и возрастные особенности детей.

Библиографический список

1. Козловская Е. Дорожнотранспортные происшествия с участием детей дошкольного возраста: причины и условия, способствующие их возникновению.

URL:https://vg.mskobr.ru/users_files/t.afanasieva@mailvg.ru/files/dtp_s_uchastiem_doshkol_nikov_stat_ya1.pdf

2. Навигатор образовательных программ дошкольного образования.

URL:https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/184-obrazovatelniye-programmi-doshkolnogo-obrazovaniya

3. Ульева Е.А. По дороге в школу: ПДД для детей 5-7 лет. М., 2021.

РАЗВИТИЕ РОДНОГО (ТУВИНСКОГО) ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

А.В. Дарбый
Тувинский государственный университет
Научный руководитель А.А. Ооржак

Поликультурная среда, ситуация в Республике Тыва характеризуется широким распространением национального двуязычия и многоязычия.

У педагогов вызывают обеспокоенность тенденции, связанные с современным состоянием тувинского языка: снижение речевой культуры носителей языка в средствах массовой информации, в бытовом общении, публичных выступлениях, языке художественной литературы и публицистики. Отмечаются факты отказа родителей от изучения тувинского языка как языка обучения и предмета изучения, особенно это ярко выражено в городских школах. Они мотивируют свой выбор тем, что зачисление ребенка в класс, где заведомо обучение ведется только на родном языке, будет трудно для ребенка. И, как результат, дети вырастают, не читая книг на родном языке. Низкий уровень владения родным языком, неразвитость речемыслительной деятельности становятся серьезным препятствием на пути сохранения тувинского языка в среде носителей.

По итогам проведенного сотрудниками ГБНУ Министерства образования и науки РТ «Института развития национальной школы» исследования, выявлено, что в 197 дошкольных образовательных учреждениях из 22931 детей, посещающих детские сады, 2722 не владеют родным языком, из 197 дошкольных образовательных учреждений 99 не реализуют образовательные программы по развитию родной (тувинской) речи.

В сфере дошкольного образования на сегодняшний день можно констатировать некоторое улучшение общей ситуации кризиса по родному тувинскому языку: а именно в рамках реализации программы сохранения и развития языков народов России сотрудниками ИРНШ разработана примерная образовательная программа «Моя родная Тува» по развитию тувинской речи для детей дошкольного возраста, не владеющих родным (тувинским) языком, в т.ч. для детей с родным (русским) языком.

Как один путей решения сложившейся языковой ситуации в рамках прохождения производственной практики, студентами Кызылского педагогического колледжа Тувинского государственного университета реализуется курс, который рассчитан на 17 интегрированных занятий для детей дошкольного возраста. Занятия спроектированы с учетом культурно-исторических и этнических особенностей народа республики Тыва: его традиции и обычаи, жи-

вотный и растительный мир, средства народного фольклора, национальные игры и физические упражнения. Все занятия призваны сформировать интерес к родному языку, тувинской национальной культуре, духовно-нравственные качества личности детей, культуру нравственного поведения. Мы предлагаем следующие темы, содержаниями которых овладевают дети постепенно, по ступенчатой системе. Первая базовая фундаментальная ступень: «Я и мое имя», «Моя семья», «Юрта – жилище тувинцев», «Мое село. Мой город», «Национальный праздник Шагаа», «Белая пища – залог здоровья», «Мамины и папины помощники», «Сурки», «Путешествие в Уттуг-Хая». Все темы занятий, их содержание выстроены во взаимосвязи с нравственными качествами личности: ценностное отношение к своему имени, к другим людям, бережное отношение к своему дому, к природе, животному и растительному миру, ценностное отношение к труду и своему здоровью [1, с. 99].

Предложенные нами занятия разработаны по принципу объединения нескольких видов детской деятельности и разных средств развития детей. Как правило, при этом используют разные виды искусства, самостоятельную деятельность ребенка. Например: 1) чтение тувинской народной сказки «Ленивая сова» 2) коллективное рисование птиц и 3) разработка мультимедийного фильма по мотивам сказки. Это занятие способствует формированию такого нравственного качества, как трудолюбие, объясняет детям, что такое лень и какого человека можно назвать ленивым. Занятие построено с учетом национально-регионального компонента, что позволяет детям усвоить его содержание в этнически близкой и комфортной для них атмосфере.

Для наиболее полного и эффективного решения проблемы языкового образования детей дошкольного возраста необходимо учитывать следующие аспекты:

1. Эмоциональный аспект: Эмоциональное отношение к содержанию учебного материала. Способность усваивать знания, овладевать навыками и умениями не может быть развита у детей путем принуждения. Для более глубокого усвоения и личностного принятия содержания занятия дети должны эмоционально проникнуться, должны стать частью и непосредственным участником занятия. Для этого все должно способствовать этому: и содержание самого занятия, и музыкальное оформление, и внешняя атрибутика всех участников мероприятия. Например, для реализации эмоционального и психологического характера занятия на тему «Юрта – жилище тувинцев» педагогом используется тувинская национальная музыка как фоновое сопровождение образовательной деятельности детей. Само занятие проводится в юрточном уголке. Кроме этого, на занятии помощник педагога переодевается в героиню – бабушку Севил, которая приглашает в юрту и знакомит с устройством тувинской юрты. Все это способствует эмоциональному вхождению детей в занятие, а также создает благоприятные, психологически комфортные условия.

2. Когнитивный аспект. Большое значение имеет детский интерес к урокам, который педагоги поддерживают и развивают путем занимательности, игр и игровых приемов, образности и красочности материала. Созданная педагогом комфортная психологическая обстановка и эмоциональный настрой на занятиях помогают каждому ребенку чувствовать себя защищенным и уверенным в своих возможностях.

3. Личностный аспект (принцип воспитывающего обучения). На занятиях решается комплекс задач духовно-нравственного, умственного, эстетического воспитания. Так, занятие на тему «Тожу – моя прекрасная земля» посвящено одному из живописных уголков Тувы. На занятии дети узнают, как правильно называются животные и растения Тожу. Дети с педагогом проговаривают и повторяют названия с обязательным объяснением слов: «Азас» – озеро, в честь которого назван заповедник в Тожу, «чадыр-өг» - это чум, удобный для переноски дом, «аяк» – это берестяная небьющаяся посуда, которая легка в хранении и переноске, «деспи» – это деревянное корыто для мяса, «барба» - это вьючная сумка для хранения вещей, сшитая из кожи оленя, «шулун» - это олений мох. По такому же принципу построены и другие занятия с использованием национально-регионального компонента [2, с. 122].

Успешная реализация интегрированного подхода в обучении и развитии к родному (тувинскому) языку способствует повышению заинтересованности у детей в изучении тувинского языка и расширению его сферы употребления и использования.

Важность использования педагогами национально-региональной составляющей в воспитании и обучении детей, их гармоничного физического, интеллектуального, психического развития, а также в формировании духовно-нравственной культуры не вызывает сомнений.

Библиографический список

1. Дугарова Т.Ц., Ооржак А.А. Проектный метод в системе духовно-нравственного воспитания дошкольников // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – №1-4. – С. 99-103.

2. Реализация национально-регионального компонента на занятиях в ДОО: учебно-методическое пособие для студентов, педагогов дошкольных образовательных организаций / Е.М. Кенден-оол, А.А. Ооржак. – Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2017. – 121 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ КРАСКАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.О. Дёмина
Хакасский государственный университет им. Н.Ф Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

В отечественной психологии воображение рассматривается в качестве психического процесса, выражающегося в создании новых образов, представлений на основе имеющегося опыта, характеризующегося преобразующим отражением действительности. Проблема развития воображения в дошкольном возрасте исследовалась многими ведущими отечественными и зарубежными психологами с позиции формирования творческих способностей ребенка (Т. Рибо, З. Фрейд, Дж. Брунер, Д. Фельдман, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Э.В. Ильенков, Н.Н. Палагина и другие). Являясь высшей психической функцией, воображение, по мнению отечественных психологов, складывается в совместных действиях ребенка и взрослого по механизму социального наследования и начинает формироваться на самых ранних стадиях онтогенеза личности.

Воображение представляет собой психический процесс, выражающийся в создании новых образов, представлений на основе имеющегося опыта, характеризующийся преобразующим отражением действительности. Специфика этого психического процесса заключается в том, что воображение характерно только для человека и связано с его деятельностью как на биологическом, так и на личностном уровне. Начиная с дошкольного детства, важными характеристиками воображения являются также продуктивность и оригинальность создаваемой продукции. На начальных этапах развития воображения дети используют в основном элементы реальности, в отличие от них, к концу старшего дошкольного возраста дети строят образ уже в процессе свободного оперирования представлениями.

В дошкольном возрасте воображение выступает в качестве одного из условий усвоения общественного опыта. Оно создает возможность осваивать ребенком окружающий мир в игре аналогично с тем, как взрослый человек преобразует его в активной творческой деятельности, связано со способностью ребенка изменять окружающий мир, действенно преобразовывать действительность, творить что-то новое, при этом преобразование опыта в воображении проявляется в постепенном обогащении образов, усложнении сюжетов, рисунков, игр и т.д.

Вопросу развития воображения как основы творческой активности старших дошкольников в последнее время уделяется значительное внимание в педагогической теории и практике, что позволяет выделить повышенный научный интерес к данной проблеме и подтверждает её

актуальность. Вместе с тем современный ребенок развивается в сугубо реалистичном, рационализированном мире, в котором его интуитивные, часто не вербализируемые представления, догадки остаются невостребованными. На наш взгляд, рисование красками в силу самой его созидательно-преобразующей природы, носит подлинно творческий характер. В его русле создаются условия для развития воображения и интеллектуальной активности, экспериментирования с материалом, возникновения ярких и «умных» эмоций, что и позволяет считать данный вид деятельности эффективным средством развития воображения у дошкольников. Не случайно Л.С. Выготский называл рисование «графической речью». В силу того, что для развития творческого воображения детей нередко обычных подходов в изобразительной деятельности часто бывает недостаточно, в последнее время появились новые программы и технологии, которые дают возможность сделать процесс изобразительного творчества более интересным, продуктивным, увлекательным. Принципиально, чтобы дети имели возможность использовать усвоенные ранее знания и умения, находили новые пути решения творческой задачи. Именно это вызывает у ребенка положительные чувства и эмоции, радостное удивление, желание трудиться. Но, как полагает Т.С. Комарова, внести обилие во все моменты работы и в вольную детскую деятельность, выдумывать огромное количество вариантов занятий по темам воспитателям часто тяжело. Рисование как вид художественно-творческой работы не терпит шаблона, стереотипа, а между тем на практике мы часто сталкиваемся именно с таким положением («Дерево рисуется снизу, потому что оно так растет, а домик вот так…» и т.п. Чтобы у детей не создавалось шаблона, листы бумаги могут быть различной формы: квадрата (платочек, коробочка), круга (тарелочка, блюдце, салфеточка). Разнообразить можно и цвет, и фактуру бумаги, поскольку это также воздействует на выразительность рисунка и дает детям возможность выбирать материалы для рисования, продумывать колорит будущего творения, а не дожидаться готового решения.

Доступность применения нетрадиционных техник определяется возрастными особенностями дошкольников и уровнем овладения ими. Детей учат работать не только красками, карандашами, но и свечой, подкрашенной мыльной пеной, демонстрируя, как применить ее для рисования; рисовать ладошкой, кулачком, пальцами, ребром ладони, получать изображения с помощью подручных средств (ниток, верёвок, полых трубочек) и природного материала (листьев деревьев). Всё необычайное и новое привлекает внимание детей, заставляет их удивляться. У дошкольников развивается вкус к познанию, исследованию, эксперименту. Дети задают вопросы педагогу, друг другу, тем самым обогащается и активизируется их словарный запас. Для нетрадиционного рисования в детском саду можно предложить всевозможные материалы: простые и цветные карандаши; акварельные и гуашевые краски; восковые мелки; фломастеры; акварельные мелки; пастель; уголь; сангину; пластилин и тушь. Ребенок должен иметь возможность выбора материала, что способствует развитию его творчества. Очень важно, чтобы овладение техническими навыками и умениями нетрадиционного рисования позволяло детям изображать мир во всем его многообразии. Нетрадиционные техники рисования ориентированы на развитие не только творческого воображения, но и мышления, памяти, внимания, интереса, мелкой моторики, а также на формирование словарного запаса и связной речи у ребенка. Ребенок воспринимает занятие с применением нетрадиционной техники рисования как игру, и это доставляет ему двойную радость.

Овладев разными нетрадиционными способами рисования, дети могут проявить творческий подход в самостоятельной продуктивной деятельности, что и будет свидетельством развития воображения.

Нетрадиционные способы изображения достаточно просты по технологии и напоминают игру. Каждому ребенку будет интересно рисовать пальчиками, делать рисунок собственной ладошкой, ставить на бумаге кляксу и получать забавный рисунок. Дети часто копируют предлагаемый им образец. Нетрадиционная техника – это толчок к развитию воображения, творчества, проявления самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Комбинируя и применяя различные способы изображения в одном рисунке, дошкольники могут самостоя-

тельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился выразительным.

Библиографический список

1. Токмянина В.Л., Лучинин А.О. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста / В.Л. Токмянина, А.О. Лучинина// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 297–300. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770865 (дата обращения: 27.10.2021).

2. Солдатова, Е.Г. Использование нетрадиционных техник рисования в работе с детьми дошкольного возраста / Е. Г. Солдатова // Научный поиск. – 2012. – №21. – С. 44-46.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Деревцова
Педагогический колледж г. Сретенска
Научный руководитель Е.А. Яманова

В рамках реализации ФГОС дошкольного образования в содержании образовательной деятельности дошкольных образовательных организациях более пристальное внимание уделено достижению целей и решению задач социально-коммуникативного развития. Исходя из требований ФГОС ДО, в дошкольных образовательных организациях следует обращать внимание на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых. [2]

Исследованием данной проблемы занимались педагоги, такие, как А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, которые в своих трудах подчёркивали, что развитие коммуникативных умений детей относится к числу важнейших проблем педагогики. Её актуальность возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребёнка дошкольного возраста, в котором часто наблюдается дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей. [3]

В повседневной жизни мы видим, что современных детей очень сложно оторвать от телефонов, компьютеров. Дети стали меньше играть, общаться, а живое человеческое общение ничем не заменить. Дети не понимают сверстников, не могут поставить себя на место друг друга.

Таким образом, мы можем констатировать, что развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста – это одна из важнейших задач дошкольного образования.

В ходе практики «Пробные занятия», которая проходила на базе МДОУ детский сад № 1 г. Сретенска развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста мы осуществляли при следующих условиях:

– использование различных видов игр и игровых упражнений, направленных на развитие коммуникативных умений;

– использование активной игровой позиции студента-практиканта.

Например, при проведении игрового занятия по теме «Давайте дружить» мы учили детей анализировать конкретные ситуации, обсуждали поступки и характеры героев. Беседовали по содержанию пословиц о дружбе и друзьях: «Дерево сильно корнями, а человек – друзьями», «Там, где дружат – живут, не тужат» и др. Большое значение мы придавали умению детей выражать дружеские чувства, симпатию, сочувствие к окружающим при проведении таких игр, как «Ровным кругом», «Похлопайте те, кто…», «Театр настроений», «И весело и грустно» и

другие. Такие игры, как «Музыкальные обнималки», «Собери настроение», «Игра с мячом», «Комплименты» и другие, позволяли нам воспитывать вежливость, знакомиться с различными формами вежливого обращения друг с другом и со взрослыми. Дети упражнялись в умении вести доброжелательную беседу по телефону с использованием игр «Телефонный разговор», «Испорченный телефон». На наш взгляд, такие игры, как «Добрые волшебники», «Ласковое словечко», «Волшебные очки», способствовали возможности видеть детям в своих друзьях положительные черты, говорить им хорошие и приятные слова. [1]

Апробировав данные игры в ходе практики, мы с уверенностью можем констатировать, что предлагаемые игры доставляют детям не только радость и удовольствие, но и учат быть добрыми, смелыми, внимательными, ловкими, всесторонне развивают и воспитывают. Они хорошо организуют детский коллектив, могут использоваться в разных формах совместной деятельности взрослого и детей. Используя игры и игровые упражнения, педагог сможет поддерживать положительную детскую мотивацию на конструктивное межличностное общение в процессе совместной деятельности, что сыграет положительную роль в развитии коммуникативных умений дошкольников и обеспечит их успешность во всех сферах жизни.

Библиографический список

1. Карабанова, О. А. Развитие игровой деятельности детей 2-7 лет/О.А. Карабанова, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2016. 96 с.

2. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) [Электронный ресурс] .URL: https://fgos.ru/#e6c791b71fb2f0482

3. Чернецкая, А.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников/ А.В. Чернецкая. Ростов-н/Д.: Феникс, 2014.– 512 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.А. Домрачева
Енисейский педагогический колледж
Научный руководитель В.А. Дымченко

«Сердце отдаю детям» – таков девиз педагогической деятельности В.А. Сухомлинского. Педагог должен отдавать себя профессии, целиком и полностью погружаясь в своё дело. Лишь с головой окунувшись в воспитание и обучение детей, можно заметить мельчайшие изменения, происходящие в них.

Малыши, вверенные педагогам, с первых лет проявляют тягу к прекрасному. Сначала их привлекают яркие цвета, нежная, плавная музыка, голос мамы. Потом на смену простым картинкам приходят художественные произведения. Они позволяют детям раскрыть способности в разных видах деятельности. Роль педагога в сопровождении дошкольников на пути их развития трудно переоценить. Он содействует усвоению первоначальных знаний, воодушевляет детей на маленькие подвиги и впервые знакомит с миром взрослых, открывая всё новые и новые горизонты. Но ведь мир взрослых вовсе не так прост. Дошкольники проходят непростой период адаптации, не раз сталкиваются с кризисом, впервые попадают в неизвестную обстановку. Это может негативно сказаться на психологическом состоянии ребёнка. Дети становятся тревожными, неуверенными в себе. В такие моменты им просто необходима помощь взрослых! Здесь на выручку может прийти арт-терапия, то есть создание психологического комфорта и эмоционального благополучия посредством искусства.

Детская арт-терапия – это простой и эффективный способ психологической помощи, основанный на творчестве и игре. Арт-терапия снимает у любого ребенка самые разные проявления нестабильности настроения и тревоги [3].

Сам термин "арт-терапия" появился в Англии. Ввёл его английский врач и профессиональный художник Адриан Хилл.

Существуют различные техники арт-терапии, но чаще всего в детском саду на занятиях и в самостоятельной деятельности детей применяется изотерапия (Рис. 1).

Рис.1. Техники арт-терапии

Большое значение для дошкольников имеют следующие техники: рисование пластилином, рисование предметами окружающего пространства, рисование сухими листьями, рисование пальцами. Необычный способ нанесения краски и создание работ благодаря, казалось бы, обычным предметам помогут детям по-новому взглянуть на окружающий мир, наполнить пространство групповой комнаты положительными воспоминаниями и в дальнейшем более комфортно проводить время в детском саду.

Во время применения разных техник арт-терапии необходимо соблюдать условия.

1. Техники и приемы должны подбираться по принципу простоты и эффектности.

2. Интересными и привлекательными должны быть и процесс создания изображения, и результат.

3. Изобразительные техники и способы должны быть нетрадиционными [2].

4. Постепенное усложнение техник должно быть связано с возрастом детей.

В процессе арт-терапевтических занятий дошкольники могут делать то, что им в повседневной жизни запрещено. Арт-терапевтические занятия могут продолжаться от 15 до до 30 минут и проводиться один раз в неделю [1].

Результаты анкетирования студентов и воспитателей свидетельствуют о широком применении ими различных видов арт-терапии. Наличие материалов для арт-терапии в группах детского сада обеспечивает активное включение дошкольников в деятельность. Такими материалами достаточно наделён МБОУ ДОУ №5 «Родничок» г. Енисейска. В группах данного детского сада есть уголки творчества, содержание которых можно использовать в качестве материалов для арт-терапии.

Следует отметить, что педагоги могут включать фрагменты арт-терапевтических занятий в непосредственную образовательную деятельность дошкольников. Для успешной их реализации можно применять чек-листы. Чек-лист – это список важных дел, ни одно из которых нельзя забыть. В переводе с английского check означает «проверка», a list – «список».

Разработанные чек-листы станут хорошим помощником и пособием для педагогов дошкольного образования, позволяя плодотворно развивать эмоционально-волевую сферу детей и создавать психологический комфорт в группах ДОО. Чем же будет наполнен чек-лист?

Задаваясь этим вопросом, нами были определены его структура и примерное содержание.

1. Название техники арт-терапии;
2. Материал и оборудование;
3. Содержание деятельности;
4. Иллюстрация.

Цель и задачи в чек-листе можно не указывать, поскольку все техники объединяет общая цель арт-терапии, меняется лишь способ подачи и применения техник на практике.

Для создания чек-листов были определены следующие техники: марание; штриховка; рисование пластилином; рисование под музыку; рисование пальцами (Табл. 1).

Таблица 1

Чек-лист арт-терапевтической техники

Название: Рисунок на стекле **Материал и оборудование:** Гуашевые краски, стекло (оргстекло). **Содержание деятельности:** Перед тем как предложить ребенку стекло, надо обязательно убедиться в безопасности огранки материала, его устойчивости. Гуашь (именно ее свойства лучше подходят для рисования по стеклу) скользит мягко, ее можно размазывать и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает. Так же одну стеклянную основу можно предложить для коллективной работы. Совместное рисование на одном стекле как проблемная ситуация провоцирует детей устанавливать и поддерживать контакты, формировать умение действовать в конфликте, уступать или отстаивать позиции, договариваться.	

Таким образом, воспитатель, используя чек-листы арт-терапевтических техник, сможет создать полноценные условия для благополучия эмоциональной сферы и комфортного времяпрепровождения дошкольников в детском саду.

Библиографический список

1. Георгиевская, Д.А. Использование арт-терапевтических техник в работе с детьми дошкольного возраста / Д.А. Георгиевская, С.П. Акутина. Молодой ученый. 2016. № 7. С. 320–322.

2. Образовательная социальная сеть / Использование методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста. – опубликовано 19.09.2015 – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/09/19/ispolzovanie-metodov-art-terapii-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta .

3. Образовательная социальная сеть / консультация (младшая группа) на тему: «Использование методов арт-терапии в развитии детей младшего возраста». – Опубликовано 15.06.2019 – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2019/06/15/ispolzovanie-metodov-art-terapii-v-razvitii-detey .

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.В. Дьякова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.В. Абдуллаева

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования основ всех видов монологической речи у детей. Как показывают исследования, особую трудность для детей представляет обладание пересказом. Вызвано это тем, что пересказ представляет собой содержательное изложение услышанного учебного материала, что требует не только развитой памяти, внимания, воображения, личного опыта, но и сформированности речевых умений у детей.

При пересказе художественного произведения у них наблюдается недостаточно полное понимание текста, потому что необходим определенный словарный запас; связей между слова-

ми, предложениями; часто пропускают смысловые звенья, нарушают логическую последовательность изложения текста, путают события, затрудняются в выражении главной мысли [1].

Поэтому одной из ведущих задач педагогов для детей дошкольного возраста является развитие речи и речевого общения. Ребенку необходимо научиться рассказывать и пересказывать.

На детскую речь положительное влияние оказывает пересказ художественных произведений. Художественные тексты содержат образное описание, которое вызывает интерес у ребёнка и помогает сформировать умение описать предмет или явление. При этом улучшаются все стороны речевой деятельности и проявляется интерес к родному языку [2].

Пересказы для детей дошкольного возраста несовершенны, возникает вопрос, как помочь им овладеть навыком пересказа и облегчить этот процесс. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы отметили, что для формирования речи у детей можно использовать мнемотехнические приемы, которые представляют совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

Обучение по мнемотехнике должно происходить поэтапно, тогда оно сможет принести наиболее эффективные результаты. Мнемотехника включает в себя следующие структурные компоненты: мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы [3].

Первым этапом обучения для дошкольников является использование мнемотехники на этапе подготовки к пересказу. Учитывая, что обучение пересказу включает несколько этапов, при работе с мнемоквадратами (картинка, которая представляет собой нанесенное изображение, обозначающее одно слово или словосочетание), дети учатся составлять предложения, происходит уточнение первоначального восприятия литературного произведения.

После освоения ребенком мнемоквадратов идет усложнение задания, составление 2-3 простых предложения по мнемодорожке. Мнемодорожка представляет собой таблицу, состоящую из четырех картинок. Дети могут составить пересказ от лица героя литературного произведения, что позволяет стимулировать умственную активность в интерпретации литературного образца.

Наиболее сложной структурой является мнемотаблица, состоящая из блока схематических изображений, позволяющих составить целый рассказ или выучить стихотворение. На данном этапе дети также учатся делить текст на значимые части, синтезировать восприятие сюжета и выбор словесных средств, самостоятельно придумывать и зарисовывать план пересказа текста.

Таким образом, использование мнемотехники на этапе подготовки к пересказу дошкольников помогает им приобрести содержание для его речи, накопить представления, умения, использовать эти навыки в дальнейшем пересказе.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. М., 2009 г.

2. Воротнина Л.М. Творческое рассказывание // Дошкольное воспитание. 2011. № 9. С.15–23.

3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб., 2009.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ АППЛИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Егорова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.А. Липина

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для творческого развития, а именно для становления художественных способностей. С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) значение художественного развития понимается как важнейший аспект всестороннего гармоничного развития ребенка.

Чаще всего в педагогике в качестве эффективных средств развития художественных способностей у детей дошкольного возраста рассматриваются разнообразные продуктивные виды деятельности. Именно в процессе занятий по продуктивным видам деятельности дошкольники начинают проявлять высокую активность, оригинальность, художественный вкус.

Изучив психолого-педагогическую и методическую литературу, мы выяснили, что художественные способности – это способности, обслуживающие разные виды художественной деятельности и обеспечивающие восприятие и понимание произведений искусства [2].

Как и все способности, художественные способности имеют определенную структуру. Различные авторы по-своему определяют структуру художественных способностей. Мы остановились на структуре, которую выделила Н.П. Сакулина. По её мнению, художественные способности включают в себя: способность к изображению (восприятие представления, графическое воплощение образа, технические умения и навыки) и способность к художественному выражению (эстетическая оценка, эмоциональный отклик, интеллектуальная активность (отбор и переработка эстетического материала, создание оригинального образа) [3].

Различные факторы влияют на развитие художественных способностей детей. Среди средств можно выделить аппликацию как наиболее простой и доступный способ создания художественных работ, при котором сохраняется реалистическая основа самого изображения.

Чтобы убедиться, что аппликация может выступать как средство развития художественных способностей дошкольников, мы рассмотрели методические подходы Т.Г. Казаковой и Н.П. Сакулиной. Как отмечает Т.Г. Казакова, при обучении детей некоторым методам изображения нужно концентрировать внимание на передаче характерных черт образа, что безусловно способствует формированию зрительной чувствительности. На каждом занятии педагог должен обращать внимание на то, как вырезают и наклеивают дети изображения, отчего и будет зависеть качество работ. Обучение аппликации, как и обучение другим видам изобразительной деятельности, основано на развитии восприятия детей. Расширение представлений детей о форме, размерах, цвете, соотношение различных предметов в окружающем мире поможет развитию их художественного воображения. [1].

Н.П. Сакулина утверждает, что обучение должно быть направлено на то, чтобы научить детей художественной деятельности, выразительному изображению предметов и явлений, а не просто передаче предметов и явлений. Изобразительная деятельность только тогда может приобрести творческий характер, когда у детей развивается художественное восприятие, когда они овладевают необходимыми для создания изображения навыками и умениями. Творческий характер деятельности предусматривает возникновение и развитие замысла. В аппликацию ребенок не просто переносит то, что запомнил: у него возникают какие-то переживания в связи с этим предметом, определенное отношение к нему. В одно представление включается то, что воспринималось в разное время в разной обстановке. Из всего этого воображение ребенка создает образ, который он выражает с помощью изобразительных средств [3].

К.Д. Ушинский утверждал, что «дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а её однообразием и односторонностью: чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности».

Анализ педагогической и методической литературы позволил отметить, что в настоящее время педагоги используют еще одно средство развития художественных способностей – использование в работе с детьми нетрадиционных техник аппликации с целью повышения качества обучения, повышения их мотивации и заинтересованности в выполняемой работе.

Опираясь на проведенный анализ литературы, мы провели опытно-экспериментальную работу, в которой приняли участие 27 детей старшего дошкольного возраста МБДОУ «Д/с «Калинка» города Абакана. Опытно-экспериментальная работа проходила в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе нами были проведены диагностические задания на выявление художественных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста (Удина Е.Н.), художественного восприятия (Бондаренко И.Н.) и диагностические задания на изучение уровня развития художественных способностей у детей (Мелик-Пашаева А.А.). Диагностики были подобраны исходя из структуры художественных способностей, которую выделила Н.П. Сакулина. Проведя анализ полученных данных, мы выяснили, что 6 детей (22%) имеют высокий уровень развития художественных способностей, у 13 детей (48%) – средний уровень, и у 8 детей (30%) – низкий уровень.

На следующем этапе нами была организована и проведенасерия занятий по художественной деятельности (аппликации) с целью развития художественных способностей детей. При разработке комплекса занятий учитывались принципы организации занятий и педагогические условия, стимулирующие художественно-эстетическое восприятие детей. Непосредственно образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста проводилась один раз в неделю продолжительностью 25-30 минут.

Мы использовали на занятиях следующие техники аппликации:

1. Модульная аппликация (мозаика). При такой технике образ получается путем наклеивания множества одинаковых форм. В качестве основы для модульной аппликации могут использоваться вырезанные кружки, квадратики, треугольники либо просто рваные бумажки.

2. Накладная аппликация. Эта техника позволяет получить многоцветное изображение. Задумываем образ и последовательно создаем его, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая следующая деталь была меньше предыдущей по размеру

3. Квиллинг. Квилинг – искусство изготовления плоских или объемных композиций из скрученных в спиральки длинных и узких полосок бумаги.

4. Торцевание. В основе этой техники – создание изображений и предметов с помощью объемных элементов из бумаги. Объемный элемент торцевания называют «торцовкой» или «торчком». Он представляет собой сжатый в виде воронки или конуса кусочек мягкой бумаги.

На контрольном этапе мы повторно провели диагностические задания и выявили следующие показатели: у 9 (33%) детей преобладает высокий уровень развития художественных способностей, у 15 (56%) детей имеется уровень выше среднего (высокий) и у 3 детей (11%) низкий. Результаты показали намечающуюся положительную динамику, поэтому занятия по продуктивной деятельности, с использованием нетрадиционных техник аппликации будут продолжены в течение всего учебного года.

Исходя из положительной динамики результатов повторной диагностики, мы пришли к выводу, что нетрадиционные техники аппликации способствуют развитию художественных способностей детей. Также непосредственное влияние на развитие художественных способностей оказывает личность педагога и грамотно организованный педагогический процесс.

Библиографический список

1. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология». М., 2006.

2. Кузин В.С. Психология. М., 2005.

3. Сакулина Н.П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: учебное пособие для студентов пед. университетов. М., 2009.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ М. МОНТЕССОРИ В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.С. Заенчуковская
Енисейский педагогический колледж
Научный руководитель Г.С. Баркова

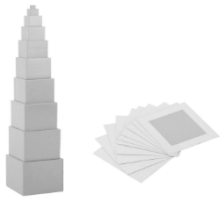
В главном документе дошкольного образования ФГОСе записано, что дети должны иметь представления «*…о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.)»* [1:7]. Важнейшей основой познавательного развития дошкольника является его сенсорное развитие. Упражнения со специальным дидактическим материалом формируют чувственную базу интеллектуального развития, систему представлений о качествах окружающих предметов, их разнообразии, развивают умение сравнивать, готовят к изучению математики, музыки, других направлений. *Сенсорное развитие ребенка* – это развитие его восприятия и формирование представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, размере, положении в пространстве, запахе и вкусе [4:3].

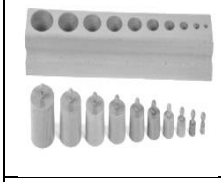
Дидактический материал – это особый тип учебных пособий, преимущественно наглядных: карты, таблицы, наборы карточек с текстом, цифрами или рисунками и т.д., в том числе материалы, созданные на базе информационных технологий, раздаваемых обучающимся для самостоятельной работы на занятиях или демонстрируемых педагогом перед всей группой

Сенсорный дидактический материал М. Монтессори демонстрирует различные воспринимаемые свойства вещей: форму, цвет, размер, температуру, вес, гладкость или шероховатость поверхности, запахи, звуки и т. д., и эти свойства, так сказать, «очищены», «изолированы» от самих предметов. В каждом предмете подчеркивается то качество, к которому необходимо привлечь внимание ребенка, и отбрасывается все ненужное, что отвлекает от этого качества.

Таблица 1

Дидактические материалы для развития сенсорных эталонов у детей

Для различения размеров		
Пособие	***Цель, описание***	***Упражнения***
1. Розовая башня 	*Цель:* формирование понятий «большой» или «маленький», развития у детей зрительного умения точно различать размеры в трёх измерениях. *Описание:* Состоит из 10 кубиков разных размеров. Длина ребра наименьшего кубика 1 см	1. Построение с другим взаимным расположением кубов 2. Построение «лестницы» 3. Построение кубов «наискосок», в виде круга, спирали. 4. Игры на расстоянии 5. Соотнесение кубов с проекциями 6. Групповые игры
2. Коричневая лестница	*Цель:* Формирование понятия «толстый – тонкий» *Описание*: Состоит из 10 деревянных призм, каждая длиной 20 см. Длины ребер квадратов уменьшаются от 10 см до 1 см	1. Построить «стенку», кладя призмы друг на друга, на боковую грань 2. Высокая башня, 3. «Забор», 4. «Ёлка» 5. Лестница от самого тонкого бруска; со среднего по толщине. 6. Игры на расстоянии, групповые игры

3. Блоки с цилиндрами – вкладышами 	*Цель:* Формирование понятий «большой – маленький, толстый – тонкий, низкий – высокий» *Описание:* Материал состоит из четырёх деревянных блоков, в каждый из которых помещается по десять вставок. Сверху ручка-кнопка, за которую его вынимают	1. Составление вытащенных цилиндров, беспорядочно стоящих на столе, в убывающий или возрастающий ряд 2. Найти одинаковые цилиндры 3. Выставление цилиндра на бумагу, обводка их основания карандашом и сравнение кружочков друг с другом
Для различения веса		
1. Тяжелые таблички	*Цель:* Развитие ощущения тяжести *Описание:* В ящике с тремя полками находятся 3 серии табличек размером 6 см х 6 см. Каждая серия сделана из дерева одной породы, поэтому они имеют различный вес и цвет	1. Взвешивание по нескольку табличек одновременно. Воспитатель берет одну из тяжелых табличек, взвешивает их на концах пальцев и говорит, что из этих двух табличек эта легкая, а эта тяжелая, а потом предлагает ребенку попробовать самому
Для различения шумов и звуков		
1. Шумящие коробочки	*Цель:* Развитие слуховой памяти, умение различать и дифференцировать шумы. *Описание:* В набор входят два ящика, каждый из которых содержит по шесть шумящих коробочек. Особенностью каждого элемента является наполнение тех или иных материалов, который при конкретном состоянии издает определённый звук	1. Воспитатель отмечает одну коробочку, а ребенку необходимо выбрать из другой серии коробочку с таким же шумом. 2. Раздаются все коробочки, каждый ребёнок слушает шум своей коробочки, а затем находит ребенка с таким же звуком. 3. Раздаются коробочки детям, воспитатель трясет какую-либо коробочку из другой серии, а ребенок, который держит коробочку с тем же звуком, приносит ее воспитателю
Для различения запахов		
1. Коробочка с запахами	*Цель:* Развитие обонятельных рецепторов. *Описание:* В набор входит 2 ящика, в каждом по 6 коробочек. Они наполнены остро пахнущими веществами, например, кофе, какао, приправами из гвоздики, корицы, аниса. Содержимое обоих ящиков соответствует друг другу	1. Показывает, как ее нюхают, вдыхая через нос. Ребенок повторяет действие воспитателя. Затем он нюхает все остальные коробочки и сравнивает запахи, если же запахи в двух коробочках различны, то он отставляет одну коробочку в сторону и ищет похожий запах
Для развития цвета		
1. Цветные таблички Ящики № 1, №2, №3	*Цель:* Развитие основных, смешанных, цветовых оттенков *Описание:* Содержит разные таблички желтого, красного, голубого, оранжевого, красного, розового, голубого, фиолетового, зеленого, коричневого, черного, белого и серого цветов	1. Повторение работы – подбор пар, одинаковых по цвету 2. Игры на расстоянии 3. Нахождение основных цветов 4. Рисование красками основных цветов 5. Смешивание основных цветов

Основные правила использования дидактических материалов М. Монтессори

1. Материал в системе Монтессори находится в свободном доступе на уровне глаз ребенка (1 м).

2. Бережное обращение с материалами и работа с ними только после понимания их использования.

3. Шаги при работе с материалом: 1. Выбор материала; 2. Подготовка материала и рабочего места; 3. Выполнение действий; 4. Проверка ошибок; 5. Завершив работу, нужно вернуть материал на прежнее место.

4. Выбранный материал и аккуратно кладется на ковер или стол в определенном порядке.

5. На групповых занятиях нельзя передавать какой-либо материал из рук в руки.

6. При работе с материалом действовать так, но и применять полученные знания.

7. Постепенное усложнение конструкции и использования.

8. Закончив упражнение, положить материал на место, и только после этого взять материал.

9. Один материал – один ребенок.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт ДО. М.: Минобрнауки России, 2013 (РН 384).

2. Галкина И.А. Условия и методика сенсорного воспитания в ДОУ. Актуальные задачи педагогики: материалы II Международной научной конференции – Чита, 2019.

3. Запорожец, А.В. Сенсорное воспитание дошкольников / Запорожец А.В., Усова А.П. М.: Академия педагогических наук, 2015. 98 с.

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.А. Кандыкова
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова
Научный руководитель Е.В.Фролова

В настоящее время актуальность экономического воспитания дошкольников является важной составляющей целостного развития личности в условиях современного социума, обусловлена тем, что дети с ранних лет приобщаются к товарно-денежным отношениям, стихийно овладевают необходимыми экономическими знаниями в силу их практической необходимости. Подчеркнуто, что предпосылки экономического сознания дошкольников складываются довольно рано. Невнимание взрослых к данному аспекту детского развития может привести к появлению негативных сторон в поведении детей: неряшливости, небрежности к вещам, безразличию к испорченным предметам, неуважению к труду взрослых.

Личный нравственный, а тем более экономический опыт детей ограничен, поэтому задачей родителей и педагогов является создание таких воспитывающих ситуаций, которые способствовали бы обогащению нравственно-экономического опыта дошкольников, формированию нравственно-экономических привычек.

Создавая условия для экономического воспитания детей, воспитатель особое внимание уделяет формированию таких качеств, как бережливость – положительное качество личности, выражающееся в сохраняющем положительном отношении к результатам чужого и собственного труда, личной собственности, к вещам, к природе; ответственность – это нравственное качество личности, отражающееся в способности человека отвечать за свои поступки, формируемое как результат требований, предъявляемых к личности, которые становятся внутренней основой мотивации поведения ребенка; деловитость – это черта личности, включающая четкость и организованность в работе, умение находить наиболее рациональные способы решения возникающих практических задач, настойчивость и последовательность в преодолении трудностей и достижений поставленных целей; предприимчивость – деловое качество личности, проявляющееся в выборе рационального решения, выборе рационального способа действия, выборе своей роли в предложенной игре [5].

Содержание перечисленных выше понятий позволяет сделать вывод, что при развитии этих нравственно-экономических качеств у детей старшего дошкольного возраста можно говорить об эффективности экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Процесс формирования ответственности у старших дошкольников представляет собой взаимосвязанную, последовательную реализацию трех этапов:

1 этап – формирование у детей представлений и мотивации выполняемой деятельности;

2 этап – становление практических навыков проявления ответственного поведения;

3 этап – осознанное применение накопленного опыта в собственной деятельности.

На первом этапе дети выполняют прямые указания взрослого выполнить работу. С целью развития представлений об ответственности, формировании мотивации, оценки самого себя и своих действий проводятся комплексные занятия «Ответственность – значит быть в ответе», «Что такое дружба?», «Поступки хорошие и плохие». На втором этапе возможно применять проблемные ситуации с последующим анализом, который проводит сам ребенок, а также комплекс сюжетно-дидактических игр. Проблемные ситуации можно создавать воспитателю специально в различных видах деятельности: игровой, продуктивной, трудовой, учебной. Реализация третьего этапа осуществляется в обычной жизни детского сада. Основная цель – формирование осознанного ответственного поведения в жизненных ситуациях. Решающую роль в воспитании данного качества играет деятельность, имеющая общественно полезную направленность: посильные поручения, дежурства, обязанности, ориентирующие на оказание помощи, проявление внимания к другим [28].

Воспитание трудом должно носить систематический характер, следовательно, в данном вопросе очень важна поддержка со стороны родителей. Требования, которые предъявляют к ребенку дома, должны всецело соответствовать требованиям, которые предъявляются к нему в детском саду. Нельзя переоценить значимость труда для развития дошкольника. Но взрослым необходимо учитывать, что дошкольник только начинает осваивать азы, у него что-то может не получаться, он может бояться ошибиться и не справиться.

Постепенно дети приобретают самостоятельность и в этом виде труда. Важно формировать у дошкольников представление о значении разных видов труда для всех и для каждого. Именно этот труд даёт возможность показать ребёнку, что он сам может сделать красивым и приятным то окружение, в котором живёт.

Разнообразные виды труда неодинаковы по своим педагогическим возможностям, значение их меняется на том или ином возрастном этапе. Если, например, самообслуживание большее воспитательное значение имеет в младших группах – оно приучает детей к самостоятельности, к преодолению трудностей, вооружает навыками, то на ступени старшего дошкольного возраста этот труд не требует усилий и для детей становится привычным. Оценивая воспитательное значение самообслуживания, прежде всего, следует отметить его жизненную необходимость, направленность на удовлетворение повседневных личных потребностей ребенка. Ежедневное выполнение элементарных трудовых заданий приучает детей к систематическому труду. Дети начинают понимать, что все имеют трудовые обязанности, связанные с их повседневными потребностями. Это помогает воспитывать отрицательное отношение к безделью и лени.

Таким образом, трудовая деятельность имеет особое значение для формирования нравственных качеств. Выполняя несложные обязанности, связанные с сервировкой стола, помогая готовить все необходимое к занятиям, дети учатся быть полезными и для других. Это формирует у них готовность приходить на помощь тому, кто в ней нуждается, охотно выполнять посильные трудовые поручения, формирует ответственное отношение к порученному делу, старательность и исполнительность [19].

Библиографический список

1. Беляева Н. Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / Автореф. дис. … на соискание ученой степени кандидата педагогических. – Челябинск, 2008. 18 с.

2. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2015. 89 с.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

А.С. Кацына
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.Н. Бородкина

Одна из главных задач трудового воспитания дошкольников – ознакомление с трудом взрослых, воспитание уважения к нему. Начиная с детского сада, дети учатся обращаться с простейшими инструментами, изучают свойства различных материалов, приобретают навыки самообслуживания, следят за чистотой и порядком в группе, ухаживают за цветами, помогают накрывать на столы, убирать игрушки. Дома они помогают родителям, выполняя как постоянные, так и временные посильные поручения. Важную роль в трудовом воспитании детей играет семья, сила примера родителей. Благоприятные условия трудового воспитания создаются в тех семьях, где родители успешно трудятся по своей специальности, любят свою профессию, рассказывают детям о работе. Пусть родители глубоко осознают, что их собственное добросовестное отношение к трудовым обязанностям, подчеркнуто уважительное отношение к труду окружающих оказывают на детей огромное влияние. Бодрая трудовая атмосфера, личный пример взрослых – это для ребенка очень важный стимул [2, 15].

Значение труда дошкольника состоит в его воспитательном влиянии на ребенка. Труд удовлетворяет потребность ребенка в самоутверждении, познании собственных возможностей в интересном, посильном виде деятельности, сближает его со взрослыми.

В дошкольные годы дети проявляют живой интерес к труду взрослых, в игре и быту стремятся подражать и желают сами что-то сделать. В условиях детского сада значительная часть труда взрослых протекает не на глазах у детей. Поэтому воспитатели ищут пути и формы приближения к детям труда взрослых, работающих в детском саду. Здесь возможны разные пути. Первый путь широко практикуется в детском саду – это специально организованный на занятиях показ детям разнообразного труда взрослых. Такие организованные показы с целью ознакомления детей с трудом взрослых предусмотрены программой детского сада. Второй – непосредственная организация совместной деятельности взрослых и детей.

Особое место при ознакомлении детей дошкольного возраста с трудом взрослых являются сюжетно-ролевые игры. В этих играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития.

Подавляющее большинство сюжетно-ролевых игр посвящено изображению труда людей разных профессий. В играх есть возможность воспитывать уважение к трудовому усилию, показать полезность результата труда для окружающих людей, вовлечь детей в трудовой процесс, так как игра и труд часто естественно объединяются. Сюжетно-ролевая игра является важнейшей самостоятельной деятельностью ребёнка и имеет большое значение для его физического и нравственного развития, формирования детского коллектива.

Для сюжетно-ролевых игр в группе должны быть созданы условия с необходимыми атрибутами. Бытовые игры протекают с куклами и без них, с предметами-заместителями и настоящими орудиями труда.

Для обогащения впечатлений детей с целью воспроизведения их в сюжетно-ролевой игре читаем с детьми книги о труде и профессиях, такие как «Трудовые сказки» Т. Шорыгиной, «Кем быть» В.В. Маяковского, которые рассказывают о труде, трудолюбии, разнообразных ремеслах, а также о лени и нерадивости. Такие сказки и стихи помогают пробудить у детей интерес к профессиональной деятельности человека.

Играя в сюжетно-ролевые игры, предлагаем детям такие темы как «Парикмахерская», «Швейная мастерская», «Кафе», «Городской транспорт», «Больница» и другие. Мы использовали такие методы развития содержания сюжетно-ролевых игр:

1. Проведение экскурсий;
2. Просмотр фильмов и мультфильмов о людях разных профессий;
3. Чтение художественной литературы, отражающей общественную направленность труда взрослых;
4. Беседы, рассказы воспитателя с использованием иллюстративного материала о труде взрослых;
5. Рассказы воспитателя по специально подобранным фотографиям, репродукциям с картин, о профессиях родителей;
6. Составление детьми рассказов на определенные темы, связанные с наблюдениями за трудом взрослых.

Таким образом, в ходе своего исследования мы пришли к выводу, что сюжетно-ролевая игра является эффективным средством ознакомления детей среднего дошкольного возраста с трудом взрослых. Формирование представлений дошкольников о труде и профессиональной деятельности взрослых – необходимый процесс, которым управляет воспитатель, используя в своей деятельности все возможности процесса обучения, разные виды деятельности, свойственные дошкольному возрасту, в большей части сюжетно-ролевую игру.

Библиографический список

1. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников. М.: 2009.
2. Кондрашов В.П. Формирование представлений о мире профессий вусловиях игровой деятельности дошкольников. Саратов: Изд-во СГУ, 2001.
3. Эльконин Д. Воспитательное значение сюжетной ролевой игры // Дошкольное воспитание. 2008. №8 2008. С. 17–23.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ-ОБОРУДОВАНИЯ

А.С. Кипина
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.Н. Бородкина

Возможность усвоения детьми дошкольного возраста системных знаний доказана исследованиями психологов Л.С. Выготского и А.В. Запорожца. С педагогических позиций данная проблема была подробнейшим образом освещена в работах Н.Н. Подьякова, Е.И. Радиной, А.П. Усовой. В исследованиях Н.Н. Кондратьевой, Л.М. Маневцовой, Е.Ф. Терентьевой и др. представлены конкретные знания о мире природы для детей дошкольного возраста [1]. При ознакомлении детей дошкольного возраста с сезонными изменениями в природе обогащается кругозор, они получают представление о богатстве мира природы. Наряду с этим развиваются

интерес детей к природе, наблюдательность, любознательность, речь. Развитие представлений о сезонных изменениях в природе может использоваться для развития интеллектуальных умений, так как оно представляет обширный материал для сравнения, установления причинно-следственных связей, применения знаний в новой ситуации. В процессах смены сезонов наглядно проявляются непрерывные изменения, совершающиеся в объектах живой и неживой природы. У детей возникают представления о её динамичности. Познанию изменчивости окружающего мира как фактору умственного развития детей большое значение придают Н.Н. Поддьяков, Н.Е. Веракса [2].

В среднем дошкольном возрасте доступны следующие знания об изменениях природных процессов: каждый сезон имеет свою продолжительность дня и ночи, определенный характер погоды, температуру воздуха, типичные осадки; особенности явлений неживой природы определяют состояние растительного мира и образ жизни животных в данный сезон.

При ознакомлении дошкольников с природой большое значение имеют вопросы формирования представлений о сезонных изменениях. Они оказывают большое влияние на формирование личности ребенка, диалектической направленности мышления, предпосылок и первичных элементов материалистического мировоззрения. М.Н. Скаткин неоднократно подчеркивал, что знания о природе отличаются диалектичностью, отражающейся в процессах роста и развития живых существ, в явлениях одновременной изменчивости и тождественности объектов [3].

Педагогами осуществляется поиск эффективных методов экологического образования, создаются технологии обучения и воспитания детей. Знакомить детей с сезонными изменениями в природе лучше всего через игру. С проблемой ознакомления ребёнка через игру с сезонными изменениями, да и самой природой, занимаются такие педагоги, как В.А. Дрязгунова, Г.Н. Казаручик, И.А. Комарова, С.Н. Николаева, Т.А. Серебрякова и другие. Исследования данных педагогов в большей степени направлены на экологическое воспитание детей. В.Н. Аванесова, Л.А. Венгер, П.Ф. Лесгафт, С.Н. Николаева, Т.А. Серебрякова, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский занимались вопросом изучения дидактической игры как основы обучения детей в дошкольном учреждении [3].

В практике работы детских садов игры используются и на занятиях (заполняют занятие целиком или его часть), и в повседневной жизни, причём часто возникают по инициативе детей. ИКТ-технологии позволяют насытить игру яркостью, эмоциональностью и разнообразием.

В своей работе мы выделили следующие виды дидактических игр с использованием ИКТ-оборудования: настольно-печатные (лото, бродилки и т.д.) и словесные (сопровождение словом) [4,45]. Мы разработали комплексы тем:

1. «Времена года».
2. «Скажи, когда это бывает?».
3. Подбор картинок по общему признаку.

Каждый комплекс имеет усложнение для разных сезонных явлений, поиска лишнего и т.д. Данные игры были разработаны в программе PowerPoint и проводились нами в средней группе детского сада с учетом требований применения ИКТ-оборудования. В ходе проведения данных игр мы обнаружили заинтересованность детей среднего дошкольного возраста в работе, их большой эмоциональный отклик.

Таким образом, с помощью дидактических игр с использованием ИКТ-оборудования решаются такие задачи: формирование навыков умственной деятельности, умений использовать приобретённые знания в новой ситуации. Специфика дидактической игры как игры обучающей заключена в её структуре, содержащей, наряду с игровыми, учебные задачи. С помощью данных игр воспитатель передаёт определённые звания, формирует представления. Дидактические игры с использованием ИКТ-оборудования могут применяться в целях закрепления знаний, полученных детьми в ходе наблюдений, а также организованных занятий по ознакомлению с миром природы.

Библиографический список

1. Гончарова О.И. Экологическое воспитание дошкольников в повседневной жизни // Вопросы дошкольной педагогики.2020. № 4 (31). С. 12-14.

2. Каменева Л.А., Матвеева Л.М. Как знакомить дошкольников с природой: Пособие для воспитателей дет. сада / А.К. Маневцева и др.; сост. Л.А. Каменева; под ред. П.Г. Саморуковой. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2015. 207 с.

3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду: Работа с детьми сред. и стар. групп дет. сада: кн. для воспитателей дет. сада / 3-е изд. М.: Просвещение, 2001. 310 с.

4. Рыжова Н.А. Программа экологического воспитания дошкольников [Текст]: дошкольное воспитание. 11-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2011. 197 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.И. Коваленко
Норильский педагогический колледж
Научный руководитель Л.Н. Спивак

Одной из методологических основ ФГОС ДО является системно-деятельностный подход, сущность которого не в максимальном ускорении развития ребёнка, не в форсировании темпов его подготовки к школе, а в создании каждому дошкольнику условий для наиболее полного раскрытия и реализации его неповторимого, специфического возрастного потенциала в различных видах детской деятельности.

Как диктует большой психологический словарь, деятельность – процесс или процессы сознательного активного взаимодействия субъекта (разумного существа) с объектом (окружающей среды), во время которого субъект направленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо потребности, достигая цели [1].

Благодаря деятельности человек выходит за пределы своих природных возможностей. Деятельность человека носит общественный, преобразующий характер и не сводится к простому удовлетворению потребностей, а в значительной степени определяется целями и требованиями общества. Деятельность является процессом взаимодействия человека с миром, но процессом не пассивным, а активным, сознательно регулируемым.

Многочисленные исследования ученых свидетельствуют о разностороннем понимании к понятию «деятельность». Для К. Маркса любая деятельность – человеческий способ отношение к миру, то есть представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя субъектом, а явление природы – объектом своей деятельности. Высшей формой деятельности К. Маркс считал не чистое познание, а познание с целью преобразования общества. [2].

А.Н. Леонтьев рассматривал структуру деятельности как иерархическое строение. Она состоит из нескольких неравновесных уровней. Верхний уровень – особый вид деятельности, затем следует уровень действий, за ним – уровень операций, и самый низкий – уровень психофизиологических функций. [3].

Выделяют пять основных видов деятельности: игровая, познавательная, трудовая, общение, творческая. В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к понятию «познавательная деятельность».

Старший дошкольный возраст очень важен для психического развития, так как на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой происходят существенные изменения в психической сфере.

Проанализировав многие источники, полагаем, что наилучшим образом понятие «познавательная деятельность» раскрыл профессор педагогики В.А. Сластенин. Он считал, что познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и

практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений, а также путем выполнения различных предметно-практических действий [4].

Познавательная деятельность – «изменение самого себя» [5].

Е.О. Емельянова рассматривает познавательную деятельность как результат, вполне точно подмечает, что «знание, умения и навыки, вступают как продукты, результаты этой деятельности, создающие условия для последующего осуществления познавательной деятельности» [6].

Для процесса развития познавательной деятельности у детей активно применяются дидактические игры. Дидактическая игра, как считала И.А. Сорокина, – это игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем мире, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных процессов. Дидактическая игра важна тем, что объединяет разный состав детей по количеству и интересам.

А.П. Усова писала: «Дидактические игры позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразить учебную-обучающую деятельность детей, внося занимательность». Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям, правилам и взаимоотношениям детей, по роли воспитателя.

Дидактическая игра характеризуется разнообразными формами деятельности детей в их сочетании. Воспитатель, руководя игрой, обеспечивает возможность такой деятельности детей. Дидактическая игра должна сохранять эмоциональный настрой детей, их непринуждённость, переживание радости от процесса игры и чувство удовлетворения от разрешения поставленных в игре задач [7].

Основной формой развития познавательной деятельности дошкольников является игра, ибо это естественное состояние детей. В зарубежной и в отечественной литературе достаточно хорошо описаны глубинные механизмы позитивного влияния игровой деятельности на развитие дошкольников и возможности ее использования в педагогических целях.

Особая роль в связи с этим отводится игровой деятельности, в частности, дидактическим играм. О.В. Беккер дает понятие дидактической игры как одной из разновидностей игр с правилами, специально создаваемой педагогической школой в целях обучения и воспитания детей [8]. Некоторые ученые считают, что дидактические игры не вносят ничего нового в знания детей, однако они приносят большую пользу тем, что учат детей применять имеющиеся знания в новых условиях, обогащению чувственного опыта ребенка, развивая при этом его умственные способности [9].

Роль дидактической игры в развитии познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста содержит в себе большие потенциальные возможности.

Дидактическая игра активизирует познавательные процессы, такие как мышление, внимание, память, воображение, воспитывает интерес и внимательность детей старшего дошкольного возраста, развивает все виды способностей, вводит детей в жизненные ситуации, учит их действовать по правилам, развивает любознательность, закрепляет знания, умения.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что дидактическая игра является одним из главных средств, стимулирующих познавательную деятельность детей старшего дошкольного возраста, мощным стимулом и разносторонней мотивацией в обучении.

Библиографический список

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

2. Тезисы о Фейербахе. Москва: Политиздат, 1966. 71 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

4. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев., Е.Н. Шиянов. М.: Академия, 2002. 576 с.

5. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.

6. Емельянова Е.О. Познавательная деятельность учащихся в процессе обучения химии. Липецк, 2005. 362 с.

7. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1982. 96 с.

8. Беккер О.В. Дидактические игры: пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1987. 74 с.

9. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: учебное пособие. М.: Флинт, 1997. 96 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Крастина
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова
Научный руководитель Е.В. Фролова

Формирование экономической воспитанности у детей становится неотъемлемой частью нашей жизни, ребенок часто сталкивается с экономическими понятиями: «товар», «деньги», реклама», и у него неминуемо возникает множество вопросов: «Откуда берутся деньги?», «Можно ли верить рекламе?» и т.д.

Это обусловило введение элементов экономической воспитанности в образовательную деятельность ДОО в связи с необходимостью воспитания дошкольников как социально адаптированной личности, умеющей ценить результаты своего труда и труда взрослых, особенно близких ему людей, непосредственно проявляющих заботу о нем, ценить блага детства и быть разумным потребителем этих благ.

В силу возраста и отсутствия жизненного опыта ребенок не в состоянии без помощи взрослых самостоятельно понять часто слышимые им в семье экономические термины и научиться ориентироваться в сложных экономических отношениях. Необходимо руководство взрослых (педагогов и родителей), и, прежде всего, их мотивация к реализации задач экономического воспитания детей во взаимодействии друг с другом. Между тем практика свидетельствует о том, что даже при осознании родителями и педагогами значения экономического воспитания дошкольников его реализация происходит спонтанно, отсутствует целенаправленная систематическая образовательная работа.

В работах отечественных ученых обращается внимание на создание педагогических условий, способствующих успешности реализации задач экономического воспитания. Педагогические условия – это комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижение эффективности результата процесса обучения на различных его этапах и в целом [1].

Среди условий важное значение отводится организация вариативной развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей сочетать экономическую деятельность детей с трудовой, математической, художественной. Предметно-пространственная экономическая среда, по мнению Е. А. Галкиной, должна включать предметы, отражающие содержание различных сфер экономики (производственно-технологической, юридической, товарно-денежной, нравственно-этической и др.). В соответствии с этим в ней выделены следующие функциональные зоны: информационная (произведения художественной литературы экономического содержания); занимательно-экономическая (кроссворды, лабиринты, головоломки, экономические задачи, ребусы и др.); деятельностно-игровая (дидактические игры, предметы, игрушки для организации сюжетно-ролевых игр, таких как «Банк», «Аукцион», «Биржа», «Рекламное агентство» и др.). Среди условий, способствующих эффективности экономического воспитания и образования дошкольников, главным является взаимодействие педагогов с семьями воспитанников

Наполнение игр экономическим содержанием сделает эту деятельность еще более интересной, привлекательной, вызовет яркий эмоциональный отклик. Например, дидактические иг-

ры с экономическим содержанием: «Найди предметы, облегчающие труд человека в быту», «Какие предметы делают нашу жизнь удобной», «Определи предметы, облегчающие труд на производстве» – побуждают детей сравнивать предметы по назначению, функциям, умению использовать их в какой-либо деятельности, распределять орудия труда. Например, дидактическая игра «Где ты встречаешься с экономикой» показывает взаимосвязь знакомых детям жизненных ситуаций с экономическими явлениями; дидактическая игра «Экономические продукты» помогает выявить основные экономические объекты ближайшего окружения и их назначение»; дидактические игры «Что принадлежит лично тебе», «Виды благ» вызывают дополнительный интерес к изучению экономики, обогащаются представлениями детей об окружающей жизни. Кроме дидактических игр, экономическое содержание представлено также в сюжетно-ролевых и театрализованных играх, трудовой деятельности.

Кроме того, возможно проведение игровых обучающих ситуаций, где происходит знакомство детей с экономическими понятиями «Путешествие по стране Экономике», «Азбука денег», «Бюджет семьи».

Экономический уголок создается в группе, где дети могут свободно подойти и взять необходимые им материалы для взаимодействия, например, педагог может использовать наглядно-иллюстративный материал: карта-схема прихода воды в дом, «Путешествие Капа и Капельки» и «Волшебный огонек», лабиринты «Найди невыключенный прибор», «Экономь электроэнергию – включай электросчетчик», карта-схема «Путешествие в город» , альбом «Путешествие по России», перспективная карта покупок.

Просмотр мультфильмов экономического содержания: «Смешарики. Азбука финансовой грамотности», «Богатый Бобренок», «Азбука денег. Уроки тетушки Совы», «Фиксики» (серия «Деньги») и другие. После просмотра мультфильма идет обсуждение увиденного. Мультфильмы могут сопровождать как экономическое занятие (один раз в неделю), так и просматриваться дома для общего развития. Подбор мультфильмов осуществляется в соответствии с темой занятия.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста пока не могут создавать социально значимые ценности. Организация работы по формированию экономической воспитанности состоит в том, чтобы воспитать у детей правильное отношение к тому, что сделали и делают для них взрослые, уважение к труду людей, благодаря которому создан предметный, вещный мир, облагораживающий жизнь [2].

Библиографический список

1. Карпова С.И., Иванова В.С. Теоретические вопросы экономического воспитания детей дошкольного возраста /С.И. Карпова, В.С. Иванова // Психолого педагогический журнал «Гаудеамус». 2012. Том 16. №2. С. 24-29.

2. Бичева И.Б., Николаева Л.Ю., Степаненкова А.В. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста/ И.Б. Бичева, Л.Ю. Николаева, А.В. Степаненкова // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64. С. 4–7.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

А.Ю. Куликова
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре
Научный руководитель В. С. Максюта, канд. биол. наук, доцент

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста – это познание окружающего мира ребенка в процессе взаимосвязи со средой и выработка на этой основе правильных форм взаимоотношений с ними.

Экологическое воспитание ребенка должно начинаться с усвоения знаний обобщенного и теоретического характера. Поэтому в воспитании детей нужно использовать не только наблюдение, общение с природой, уход за ее объектами, но и чтение литературы. Воспитатель должен понимать, что необходимо создавать условия, позволяющие ребенку выражать свои чувства и впечатления в играх, в словах и творчестве, что будет способствовать закреплению полученных знаний. [3]

В условиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования важным требованием в работе педагога является поиск и применение новых форм, средств и методов, внедрение новых технологий во все сферы дошкольного образования, в том числе и в экологическом воспитании.

Среди инновационных технологий обучения и воспитания детей ведущее место занимает технология Г С. Альтшуллера – теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

По мнению Г. С. Альтшуллер, ТРИЗ – это новая технология творчества, при которой процесс мышления не хаотичен, а организован и четко управляем. [1]

ТРИЗ дает возможность проявить свою индивидуальность, учит детей нестандартно мыслить, выявлять противоречия, свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение противоречий – это ключ к творческому мышлению.

Применение различных методик и приемов ТРИЗ поможет повысить интерес детей и их желание быть исследователем природы, так как ТРИЗ представляет собой систему творческих заданий. Каждая задача строится на цепочке мыслительных операций, решающих конкретную дидактическую задачу. Творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть включены в любую воспитательную работу с детьми. Творческие задания – это веселая игра и серьезная интеллектуальная работа, которая дает сильный эмоциональный отклик, оставляющий след в жизни. Удивление и радость в этом случае пробуждает любознательность ребенка, а внимание дошкольника всегда находится там, где ему интересно. [2]

Использование приемов, методов и средств технологии ТРИЗ в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста позволяет в игровой форме предоставить детям необходимые знания и повысить их экологическую культуру. Игры ТРИЗ позволяют активизировать познавательный интерес к миру природы, воспитывать осознанное бережное отношение к ней и развивать мыслительные процессы.

На основе теоретических основ исследования проблемы детей старшего дошкольного возраста мы подобрали игры, направленные на формирование экологического воспитания с элементами ТРИЗ, и составили картотеку. (Таблица 1)

Таблица 1

Картотека игр с использованием элементов ТРИЗ в экологическом воспитании

№	Название	Цель	Характеристика
1.	«Что с чем связано?»	Учить детей находить связи между предметами, даже если они связаны не напрямую, а через посредника	Игра заключается в том, что воспитатель показывает пару или тройку картинок, которые логически связаны. Дети должны высказывать свои предположения, как взаимосвязаны данные картинки. Например, педагог показывает пару картинок «Рыба – рука». Дети должны найти связь между этими картинками, например, что рыбу ловят удочкой, а удочку держит рука либо рыбу в аквариуме кормят рукой и другое
2.	«Что произойдет?»	Учить детей правильно формулировать причины и выводить следствие	Дети делятся на две команды. Одна команда задает вопросы, а вторая на них отвечает. Воспитатель помогает в случае затруднения. Например, первая команда задает вопросы: Что будет, если дождь будет идти не переставая?

			Что будет, если не будет птиц? Что произойдет, если всегда будет ночь? и т. д.
3.	«Наоборот»	Закрепить знания последовательности происходящих природных явлений	Суть игры в том, что воспитатель называет неправильную последовательность природных явлений. Например, засияло солнышко, появилась радуга, пошел дождь, стало вокруг мокро. Дети должны выстроить данные явления в правильной последовательности: пошел дождь, вокруг стало мокро, засияло солнышко, появилась радуга
4.	«Я возьму тебя с собой»	Учить детей устанавливать связь между средой обитания и объектом живой природы	Педагог называет среду обитания и предлагает взять с собой предметы или объекты, которые там находятся. Например, лес – ягоды, грибы, шишки и др.
5.	«Матрица»	Развивать у детей творческое воображение	Суть игры состоит в том, что детям раздаются карточки (матрица), на которых изображены признаки какого-то природного объекта. Детям предлагается по данным признакам определить, что это за объект, и нарисовать его

Применение приемов, средств, методов и форм ТРИЗ в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста позволит превратить любое изучение темы в увлекательное «мыслительное конструирование», возможность проявить детям свою индивидуальность, а также снимать психологическое напряжение и активно развивать гибкость мышления.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач; под редакцией Н. Величенко. 4-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2020. 408 с.

2. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Просвещение, 2018. 159 с.

3. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2017.

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЛЖИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А Куулар
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

Дошкольный возраст – этап психического развития ребенка, границы которого психологи очерчивают от трех до семи лет. В этом возрасте ведущим видом деятельности становится игра, в частности, сюжетно-ролевая, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой повседневной жизни. Выбирая конкретные роли и моделируя определенные сюжетные линии, он учится различным способам взаимодействия с внешним миром, включая те или иные формы отношений с другими людьми.

Дошкольник присваивает нравственную культуру того общества, в котором он развивается. Систематизированный воспитательный процесс формирует качественную основу нравственности,

включающую в себя элементы гражданственности и национальной целостности, моральных устоев и здорового отношения к себе и другим людям. Ребенок дошкольного возраста нуждается в помощи взрослых, которые сориентируют его, помогут сделать правильный выбор, расскажут о том, как устроен этот мир, о совести, лжи, жестокости, милосердии, добре, зле, справедливости и т.п.

Именно близкие взрослые создают безопасную атмосферу для развития дошкольников, прежде всего проявлением искренней любви и заинтересованности в их благополучии [1, с. 28].

Немецкий психолог У. Штерн описывал динамику развития подражания как «заразительные действия», основывающиеся не на беспорядочном повторении одного и того же, а на произвольном эмоциональном отклике. Иными словами, механизм включает в себя непроизвольный сбор впечатлений, их усвоение, а также повторную проекцию во внешний мир и закрепление в качестве нормативного поведения.

Согласно мнению швейцарского ученого Ж. Пиаже, переход к понятийному интеллекту в возрасте от двух до семи лет формирует особый тип поведения в виде автоматического воспроизведения всех паттернов, которые привлекают внимание ребенка. С возрастом имитация становится все более осознанным и произвольным механизмом.

К старшему дошкольному возрасту процесс подражания приобретает более осознанную форму. Копирование наблюдаемого поведения усложняется подражанием личностным качествам, чертам характера, образу мыслей родителей, отношению к жизни. Следствием становится изменение мотивации нравственного поведения, когда соблюдение моральных правил важнее внешних требований [2, с. 86].

Отсутствие нравственной дисциплины в поведении дошкольников может проявляться поразному: один ребенок не скрывает, что солгал, сознается в своем проступке (правдивый тип), другой стремится это утаить (неправдивый тип). Неправдивый тип поведения в своем устойчивом проявлении порождает ложь во многих жизненных ситуациях и становится нормой для ребенка.

Особенности проявления лжи стали предметом многочисленных исследований и в нашей стране, и за рубежом.

В частности, уделялось внимание причинам детской лжи, мотивам, особенностям распознавания. В связи с эти затрагивался вопрос разработки профилактических мер и способов борьбы с детской ложью в рамках педагогического воздействия и семейного воспитания (S. Bok, P.Ekman, J. Podlesny, H. Hartshorn и др.) [3, с. 122].

По мнению болгарского исследователя Л. Леви, ребенок не рождается лжецом, причины лежат в его воспитании. Дети, у которых ложь входит в привычку и становится нормальным явлением, могут стать настоящими виртуозами в этом отношении [4, с. 58].

П. Экман выделял, наряду с обманом (намеренным искажением информации), в качестве основного типа лжи умолчание (сокрытие ключевых фактов) [6, с. 41].

В детской лжи выделяют особый возрастной тип – фантазирование, когда ребенок в качестве ложных сообщений выдает фантазии, которые полагает для себя истинными. Большинство психологов считают, что фантазирование в основном встречается у детей-дошкольников, тогда как более поздние его проявления должны стать предметом внимания со стороны родителей и специалистов.

С точки зрения социального взаимодействия между людьми, ложь в любом своем виде является его значимой частью. Использование лжи в общении может отражать особенности взаимоотношений в целом, но также она служит способом разряжения напряженной обстановки – в случае лжи во спасение или во благо, целью которой является позитивное расположение другого человека.

Педагогический вклад в морально-нравственное развитие детей дошкольного возраста на примере отношения ко лжи

Проведенное исследование служит частным доказательством значимости семейной атмосферы и родительского отношения для формирования моральных качеств ребенка и его нравственных суждений. Воспитательные принципы, которых придерживаются родители, оказывают влияние на то, как ребенок чувствует себя, какие эмоции испытывает чаще всего. Следовательно, взрослые должны способствовать качественному педагогическому процессу, относиться с любовью и интересом к индивидуальности каждого дошкольника.

С психолого-педагогической точки зрения в случае детской лжи взрослым следует придержаться следующих принципов.

Во-первых, стараться понять ребенка, установить с ним доверительный контакт.

Во-вторых, запомнить, что физические наказания не являются решением в данной ситуации.

В-третьих, разделять ложь ребенка и саму его личность.

В-четвертых, обратная связь, наказание в отношении проступка должны быть соразмерны ему.

В-пятых, следует информировать ребенка о том, как влияет ложь на других людей, каковы ее последствия [5, с. 67].

Подведем итог: семья и взрослые из ближайшего окружения ребенка от трех до семи лет оказывают на него влияние, формирующее моральную сферу. Благодаря примерам нравственного поведения, транслируемым взрослыми, малыш приобретает не только поведенческий, но и эмоциональный опыт, который будет влиять на его дальнейшую жизнь. Таким образом, главная задача взрослого – не игнорировать и не обесценивать свой вклад в нравственное развитие детей, а прививать им положительные семейные ценности, замечать и удовлетворять их потребности в любви и внимании.

Библиографический список

1. Кушнарева Г.Н. Проблема нравственного и социального развития ребенка в концепции гуманистического воспитания // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. №2 (5).

2. Ленивкина Л.Н. Особенности подражания у детей дошкольного возраста и их значение в сохранении естественной трезвости // Программа утверждения и сохранения трезвости в России. 2015.

3. Макеева Е.А., Митина М.А. Особенности проявления лжи у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2018.

4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000.

5. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольников // Вопросы психологии. 1983. №4.

6. Экман П. Психология лжи: Обмани меня, если сможешь. СПб: Питер, 2010.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.Д. Лозицкая
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Мир природы вызывает у детей живой интерес. Однако не всё может быть правильно понято детьми при самостоятельном общении с природой и не всегда при этом формируется правильное отношение к растениям и животным. Важнейшая задача педагога – сформировать реалистические представления об объектах и явлениях природы, воспитать способность видеть красоту родной природы, любовь и бережное отношение к ней, понимание того, что добро в отношении к природе заключается в сохранении и приумножении её богатства, в том числе красоты, а вред – в нанесении ей ущерба, загрязнении и разрушении. Мы знакомим детей с миром живой природы в ходе разных форм образовательной деятельности согласно реализуемому программному содержанию. Относительно детей старшего дошкольного возраста необходимым

является создание условий для формирования целостных представлений у детей о «невидимых связях» между животным и растительным миром, понимания факта о том, что человек является представителем животного мира и полностью зависит от окружающей его среды. Данная проблема является классической в педагогике и раскрыта в исследованиях П.Г. Саморуковой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой и др. [2].

Вместе с тем чаще всего для решения указанных задач используются организованная образовательная деятельность, беседы, исследовательские проекты. Тогда как, на наш взгляд, в указанные формы и методы экологического образования старших дошкольников необходимо включать экологические сказки, в которых в виде проблемных задач, вызывающих необходимость осмысления проблемной ситуации, представлены знания о природе, о повадках животных, особенностях роста растений, о взаимоотношении людей с животным и растительным миром. Характерная особенность экологических сказок заключается в том, что экологическое содержание всегда реально, а фантастические события и образы делают эту реальность увлекательной, хорошо запоминающейся и понятной детям. Они в доступной форме для детей старшего дошкольного возраста объясняют суть экологических проблем, причины их появления, расширяют экологический кругозор, помогают осмыслить окружающий мир. Исходя из этого, на основе знаний, которые дети получают через экологическую сказку, могут быть заложены начальные формы правильного отношения к природе, интерес к ее познанию, сочувствие ко всему живому, умение видеть красоту природы в разных ее формах и проявлениях, выражать свое эмоциональное отношение к ней [1].

Исследуя уровень сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о живой природе (представлений о многообразии, строении, росте и развитии живых организмов и ценностном отношении к живой природе), мы выявили доминирование средних показателей (54%). После чего спланировали работу по использованию экологической сказки в формировании представлений о живой природе у детей старшего дошкольного возраста, в ходе которой педагог создавал условия для:

– накопления эмоционально-чувственных представлений об объектах природы, о связи их с условиями среды обитания и другими живыми существами, о существенных признаках и потребностях живого;

– активизации у детей опыта путем включения его в процесс понимания экологического содержания сказочного произведения;

– понимания детьми экологического содержания сказки в процессе знакомства с ней, используя синтез специфических дошкольных видов деятельности (двигательная, музыкальная, изобразительная, конструкторская и т.д.);

– формирования у детей умения использовать имеющийся опыт непосредственного общения с объектами природы в процессе создания сказки на основе известных сюжетов;

– включения в процесс обсуждения сказки с экологических позиций различных форм коллективного, индивидуального творчества и сотворчества взрослого и детей.

В течение трех месяцев были прочитано много сказок, таких как «Бабушка Федора и герань», «Как человек приручил растения», «Родничок», «Грустная история», «Светлая капель» М. Пришвина, «Голубые лягушки», «Лесные домишки» В. Бианки, «Что такое кислотный дождь» С.Н. Николаева и др. Кроме анализа проблемной ситуации и возможных путей ее решения, мы также использовали прием сочинения новой сказки на «старый лад», игровые обучающие ситуации по типу путешествия, встречи с персонажем и игрушкой-аналогом. Работа проводилась как на занятиях (область познавательного, речевого и художественно-эстетического развития), так и в совместной деятельности педагога и детей.

Анализ результатов исследования свидетельствовал о позитивной динамике в уровне сформированности представлений о живой природе в обследуемой группе детей (24%).

Обобщая полученные результаты, мы отметили, что экологические сказки действительно являются эффективным средством формирования представлений о живой природе у детей старшего дошкольного возраста. Они в доступной форме объясняют суть экологических проблем, причин их появления, помогают осмыслить окружающий мир и изменения взаимоотно-

шений людей со средой обитания. Сказка не только развлекает, но ненавязчиво воспитывает, знакомит ребёнка с окружающим миром, добром и злом. Если в сказку внесены некоторые биологические знания и понятия о взаимоотношениях живых организмов между собой и окружающей их средой, то сказка будет источником развития основ экологической культуры и экологических понятий. Она будет воспитывать у детей понятие о природе как о целостно окрашенном мире.

Библиографический список

1. Никулина Л.А. Экологические сказки как средство формирования экологической культуры у старших дошкольников / Л.А. Никулина. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2016/04/30/ekologicheskie-skazki-kak-sredstvo-formirovaniya (дата обращения: 15.03.2021).

2. Свалова Е.В. Формирование экологической культуры детей старшего дошкольного возраста посредством экологических сказок / Е.В. Свалова // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 4 (10). С. 49-51. URL: https://moluch.ru/th/1/archive/69/2709/ (дата обращения: 26.02.2021).

3. Соловьева А.И., Малышева Е.А. Формирование представлений о живой природе у детей старшего дошкольного возраста. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-predstavleniy-o-zhivoy-prirode-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer (дата обращения: 23.02.2021).

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

С.В. Лугинана
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Н В. Манаенкова

Дошкольное детство – своеобразный период развития человека. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Произвольное движение осуществляется через формирование сложных систем. Появление способности к волевым действиям берет начало в раннем детстве, когда ребёнок овладевает произвольными движениями, манипулируя игрушками и доступными предметами. Произвольное поведение дошкольников – это образ жизни и действий дошкольников в быту, активность ребенка, которая контролируется его волей. Воля – данный дошкольнику произвол действия; свобода, простор в своих поступках, вольный – значит свободный, самостоятельный, независимый. Основной чертой произвольного поведения является его осознанность [5].

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены подходы к содержанию понятия «произвольность». Первый подход рассматривает произвольность в контексте проблемы сознания, а второй – в контексте мотивации. Первого подхода придерживались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и другие, считавшие, что произвольность поведения формируется через осознание выполняемого действия [3]. С другой точки зрения, развитие произвольности не может протекать без участия мотивации, и данного подхода придерживались А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др. А.Н. Леонтьев рассматривал развитие произвольного поведения в связи с развитием и дифференциацией мотивационной сферы [1].

В старшем дошкольном возрасте многие дети ставят перед собой цели, важные как для них, так и для окружающих. Если достигнуть цели не получается с первого раза, у большинства дошкольников появляется интерес к преодолению трудностей. Дети способны отказаться от

увлекательной игры и заняться непривлекательным видом деятельности, руководствуясь лишь необходимостью выполнения задания [4]. Произвольность проявляется и в умении анализировать свои собственные движения, сознательно приобретать двигательные умения и навыки (рисовать, писать). Произвольность проявляется и в мышлении. В этом возрасте дети могут удерживать цель действия до конца, если задание нетрудное и короткое по длительности. Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов осознанной саморегуляции, произвольной активности является специальной задачей взрослых, которая решается в разных видах доступной ребенку деятельности, на разных этапах его психического развития, при разных формах взаимодействия взрослого и ребенка. Создание мультфильма – многогранный процесс, интегрирующий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, творческую, изобразительную, музыкальную и др., в результате которого у воспитанников развиваются такие значимые личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением, владение коммуникативными умениями и навыками [2].

Для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на базе МБДОУ Детский сад «Дуняша» г. Абакана Республики Хакасии была проведена опытно-экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек. В нашем исследовании мы пользовались следующим диагностическим инструментарием: методика «Не подглядывай» (И.В. Дубровина), «Дождись своей очереди» (Е.О. Смирнова).

В первой серии методики «Не подглядывай» мы изучали уровень произвольного поведения. Не справились с заданием 20% дошкольников. Дети следующего (среднего) уровня использовали приёмы, чтобы сдержать любопытство и выполнить задачу, которую мы поставили. Дети зажмуривались, отворачивались в сторону или закрывали глаза ладонями, если им хотелось подглядеть. Среднее время ожидания у таких детей составляло 2 мин. 20 сек. Количество подглядываний – 2. Это дети составили 65% от числа детей, участвующих в эксперименте. К третьему – высокому уровню относятся дети, которые не подглядывали и открывали глаза по нашей просьбе. Таких детей в нашей выборке было – 15%.

По результатам второй серии «Дождись своей очереди» мы условно разделили испытуемых детей на три уровня: дети с низким уровнем – 45%, дети со средним уровнем– 50% и дети с высоким уровнем – 5%. Анализ эмпирических данных показал, что дети в возрасте 6-7 лет не способны сдерживать импульсивные движения. Они уже владеют некоторыми приёмами, которые помогают им сдерживать себя и контролировать свою любознательность, но не только стимул влияет на желание ребёнка воспользоваться этими приёмами.

Создание мультфильма осуществлялось нами поэтапно. На первом этапе мы обратились к календарно-тематическому планированию воспитателя, и дети выбрали тему: «Юные путешественники». Первый мультфильм было решено сделать пластилинового вида, т. к. дети посчитали, что мультик, декорации и герои которого выполнены из пластилина, будут более выразительные и объёмные. Для изготовления героев данного мультфильма и декораций нам понадобились: пластилин, цветной картон. На втором этапе мы совестно с детьми придумали сюжет мультфильма, главного героя – Кота Тимофея. Определились с внешним видом главного героя и начали изготавливать героев из пластилина. На четвёртом этапе мы осуществляли покадровую съемку мультфильма с помощью программы «StopMotionStudio». На пятом этапе мы совместно с детьми окончательно определились с распределением ролей озвучивания героев мультфильма. На шестом этапе мы совместно с детьми просмотрели мультфильм уже с готовой покадровой съемкой и озвучкой. Было решено добавить музыку и музыкальные эффекты. После того как наш мультфильм был готов, мы с детьми презентовали его родителям, используя месенжер «В контакте», В процессе создания мультфильма мы обратили внимание на волевое усилие ребят, легкость решения поставленных задач за счет интереса к данному виду деятельности. На данный момент процесс создания мультфильмов продолжается, но уже по результатам создания первого пластилинового мультфильма мы наблюдаем внешние динамические изменения в характеристиках произвольности воспитанников.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учеб. Пособие. СПб: Просвещение, 2010. 464 с.

2. Красный Ю.Е., Курдюкова Л.И. Мультфильм руками детей. Книга для учителя: уч. пособие. М.: Просвещение, 1990. 150 с.

3. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах: учеб. пособие. Воронеж: Институт практической психологии, 2008. С. 62–71.

4. Смирнова Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников: учеб. пособие. М.: Вопр. Психологии, 2004. С. 90–101.

5. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребёнка-дошкольника // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 6–20.

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЭТАПЕ ЗАПУСКА ПРОЕКТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ

О.А. Милякова, О.Г. Рассыпчук
Канский педагогический колледж

В ходе прохождения производственной практики студенты старших курсов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» овладевают общими и профессиональными компетенциями, выполняя разного плана задания по профессиональным модулям. Среди прочих заданий разработка и реализация детских проектов с детьми дошкольного возраста. Студенты овладевают умением осуществлять педагогическую деятельность в условиях обновления ее содержания, ставить цели и задачи проектной деятельности в области дошкольного образования, оформлять методические разработки с учетом особенностей возраста воспитанников и др.

В научной и методической литературе достаточно широко представлены теоретические наработки включения метода проектов в работу дошкольной группы, практические материалы с описанием опыта воспитателей, некоторые из них мы успешно применяем на производственной практике.

Например, студенты совместно с воспитанниками реализуют исследовательские, творческие и нормативные проекты по методике Н.Е. Вераксы и А.Н. Вераксы. При этом каждый из перечисленных видов проектной деятельности имеет особенности. Исследовательские проекты чаще всего носят индивидуальный характер и способствуют вовлечению ближайшего окружения ребенка (родителей, друзей, братьев и сестер) в сферу его интересов. В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт. Проекты по созданию норм являются чрезвычайно важным направлением в педагогической деятельности, поскольку они развивают позитивную социализацию детей. Эти проекты всегда инициируются педагогом, который должен четко понимать необходимость введения той или иной нормы. Общая стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу [1].

Доцент Новосибирского института ПКиПРО Оберемок С.М. разработала эффективный способ введения детей в тему проекта посредством модели «трех вопросов», инициирующих общее обсуждение предмета или явления [5].

Авторы обеих технологий отмечают, что любая проектная деятельность разворачивается в проблемной ситуации, которая не может быть решена прямым действием. Например, если ребенок захотел нарисовать какой-то предмет и нарисовал его, то мы не можем говорить о том, что он реализовал проектную деятельность, так как это не проблемная ситуация. Если же ребенок хочет выразить в рисунке свое отношение к предмету, то в этом случае возникает особая проектная задача, связанная с исследованием возможностей и поиском форм передачи своего отношения к предмету. Задача взрослого (студента) увидеть, услышать ситуацию, которая вы-

зывает у дошкольников затруднение, любопытство, интерес, поддержать детское стремление и дать возможность самостоятельно прийти к решению проблемной ситуации.

Трудности, которые возникают у студентов на практике: ограниченность во времени периода прохождения практики, наличие большого количества разнообразных заданий по профессиональным модулям, умение студента выявлять интересы дошкольника и оперативно реагировать на детское любопытство. Может случиться так, что студент в течение 4-5 недель производственной практики так и не столкнется с детским познавательным интересом. Какой выход? Постановка проблемных ситуаций студентом.

При запуске проектов с дошкольниками многие воспитатели создают проблемные ситуации. Однако их практика страдает двумя главными недостатками. Во-первых, проблемные ситуации создаются редко и однообразно, потому что педагог пользуется одним-двумя приемами, нащупанными опытным путем. Во-вторых, выход из проблемной ситуации на заключительном этапе проекта прорабатывается нечетко: воспитатель просто не знает, что дальше делать. В сухом остатке имеем следующее: на практике проблемные ситуации создаются интуитивно и с низким качеством [4].

Создать проблемную ситуацию – значит ввести противоречие, столкновение с которым вызывает у дошкольников эмоциональную реакцию. На этапе создания проблемной ситуации важно, чтобы в результате был сформулирован проблемный вопрос, желательно самими дошкольниками, с помощью наводящих вопросов педагога.

Рассмотрим несколько приемов создания проблемных ситуаций.

Прием 1. Проблемная ситуация создается одновременным предъявлением детям противоречивых положений: отдельных фактов или мнений, невозможного в жизни сочетания. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется следующим образом. При предъявлении фактов или мнений употребляются реплики: «Что вас удивило? Что интересного заметили?». При использовании невозможного сочетания лучше сказать чуть иначе: «Что вас удивило? Разве так бывает?». Побуждение к формулированию проблемы – реплика по выбору: «Какая будет тема проекта?» или «Какой возникает вопрос?».

Прием 2. Проблемная ситуация создается вопросом или практическим заданием на новый материал, сталкивающим мнения детей. Вопрос задается фронтально, а побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один. А мнений у вас сколько?». Практическое задание можно давать и фронтально, и по парам. Побуждающий диалог осуществляется репликами: «Задание было одно? А результаты какие?».

Прием 3. Проблемная ситуация создается в два шага. Первым шагом вопросом или практическим заданием на новый материал обнажается житейское (т.е. ошибочное или ограниченное) представление детей. Вторым шагом любым доступным способом (сообщением, экспериментом, наглядностью) предъявляется научный факт. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вы что думали сначала? А как оказывается на самом деле?».

Прием 4. Проблемная ситуация создается практическим заданием, не сходным с предыдущими. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Мы умеем это делать?» [3].

Побуждение к формулированию проблемы от использованного приема не зависит и реализуется одной из двух возможных реплик по выбору: «Какая будет тема проекта?» или «Какой возникает вопрос?». Последний вопрос не должен смущать воспитателя, потому что ответом на него будет именно то новое знание, которое сегодня требуется изучить. При проведении побуждающего диалога с дошкольниками необходимо учитывать следующее. Во-первых, реплики диалога можно упрощать в соответствии с возрастом детей. Например, фразу «Какая будет тема проекта?» можно заменить синонимичными словами: «О чем будем говорить далее?», «Чему мы будем сейчас учиться?». Во-вторых, дети могут молчать и не реагировать на побуждающие реплики. В этом случае воспитателю следует проговорить правильные ответы самому, тем самым показывая образец творческих действий по осознанию противоречия и формулированию проблемы. В-третьих, дети могут давать ошибочные или неточные ответы. Педагогу нужно реагировать на них доброжелательно, например, репликами: «Так, кто думает иначе?», «Так, кто

еще может сказать?». Первая часть фразы показывает ребенку, что его мысль принята к сведению, а вторая побуждает к повторному формулированию [2].

Таким образом, стремление педагога активизировать познавательную деятельность детей может быть реализовано через правильную организацию запуска проекта. Суть активизации обучения дошкольника заключается в такой организации проектной деятельности, при которой дошкольник приобретает основные навыки получения знаний и на основе этого научается самостоятельно «добывать знания», с этой задачей поможет справиться правильная постановка проблемной ситуации. Психологами доказано, что «проблемная ситуация» является главным средством активизации познавательной деятельности и управления процессом, усвоения новых знаний. В проблемной ситуации ребенок ставится перед противоречиями и потребностью самостоятельного поиска выхода из этих противоречий.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.

2. Лашкова Л.Л., Макаренко Е.В. Сотрудничество детей и взрослых в проектной деятельности. Детский сад: теория и практика. 2015. № 12.

3. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. Монография. М.: Баласс, 2015. 272 с.

4. Сухарева О.С. Возможности проектной деятельности в дошкольных организациях. Детский сад от А до Я. 2017. №1.

5. Юстус Т.И., Дударева А.И., Короткова Ю.А. и др. Создание условий для становления инициативности дошкольников в детском саду: методические рекомендации, 2016.

ИГРОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Е. Моторина
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.В. Фролова

Дети очень рано включаются в экономическую жизнь семьи, сталкиваясь с деньгами, рекламой, посещая с родителями магазины, участвуя в процессе купли-продажи, овладевая, таким образом, экономической информацией на житейском уровне.

Вместе с тем формирование экономических представлений является частью общей системы воспитания детей, организованным педагогическим процессом, направленным на формирование бережного отношения к миру материальных ценностей.

Раскрывая теоретические основы формирования экономических представлений, мы отметили, что они нацелены на формирование экономических представлений в дошкольном возрасте из ознакомления детей с окружающим предметным миром, духовными и материальными ценностями как частью общечеловеческой культуры, в процессе познания которых идет становление форм поведения.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что проблема содержания экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста весьма сложна и неоднозначна, т.к педагоги выделяют различные аспекты: экономическое образование детей дошкольного возраста, формирование основ экономической культуры, приобщение детей к экономике, первоначальное экономическое образование как один из факторов экономической социализации, оказывающей огромное влияние на складывающиеся отношения ребенка к матери-

альным и духовным ценностям и в целом на его личности ребенка, становление экономической социализации, формирование у детей старшего дошкольного возраста экономических знаний и осознание ими экономических понятий [1].

В ходе формирования экономических представлений следует знакомить детей дошкольного возраста с профессиями взрослых, традиционными и новыми, значимостью различных видов труда для человека, с возможностью извлечения пользы даже из старых и ненужных вещей.

Использование игровой деятельности – наиболее эффективное средство усвоения и закрепления детьми дошкольного возраста сложных экономических понятий, формирования экономической культуры, воспитания положительных взаимоотношений в детском коллективе. Они способствуют закреплению и расширению знаний об экономических сферах деятельности взрослых, выработке элементарных практических навыков в сфере экономических отношений. Если игра специально организована воспитателем и привнесена в процесс познания и взаимодействия, то такую форму обучающей игры воспитателя с детьми, имеющую определенную дидактическую цель, называют игровой обучающей ситуацией [2].

Ее характеризуют следующие моменты:

– она имеет короткий и несложный сюжет;

– оснащена необходимыми игрушками, атрибутикой, для нее специально организовано игровое пространство;

– в содержание игры заложены дидактическая цель, воспитательная задача;

– воспитатель может проводить игру и руководить ею.

Наиболее эффективной формой работы с детьми в сфере экономического представления являются игровые обучающие ситуации. Они способствуют закреплению и расширению знаний об экономических сферах деятельности взрослых, выработке элементарных практических навыков в сфере экономических отношений. Игровые обучающие ситуации развивают психические процессы, интеллект ребенка, совершенствуют личностные качества, создают предпосылки для психологической подготовленности к привлечению к экономической сфере деятельности.

При формировании экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста воспитателем могут использоваться разные виды игровых обучающих ситуаций:

– игровые обучающие ситуации с игрушками-аналогами («Валюта поросят», «Деньги», «Покупаем-продаем»);

– игровые обучающие ситуации с использованием персонажа (сказки «Хранители бюджета», «Домашнее хозяйство», «Мишин магазин»);

– игровые обучающие ситуации типа путешествий («Путешествие в страну экономики», «Путешествие»).

Организация игровых обучающих ситуаций, направленных на формирование экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста типа «Назови монету», «Магазин игрушек», «Товарный поезд» и др., способствует закреплению представлений об экономике, повышению знаний детей в процессе обучения, формированию интереса к познавательной деятельности. Их использование возможно в разных формах образовательной деятельности детей.

Таким образом, можно сказать, что экономические представления легко формируются в игровых обучающих ситуациях. Они способствуют закреплению и расширению знаний об экономических сферах деятельности взрослых, а их использование наиболее эффективно для усвоения и закрепления детьми дошкольного возраста сложных экономических понятий, формирования экономической культуры, воспитания положительного взаимоотношения.

Подобная организация процесса формирования экономических представлений позволяет не только обеспечить накопление их знаниевого компонента, но также и перенос в самостоятельную практическую деятельность.

Библиографический список

1. Котенкова Н.Л. Игра как средство экономического воспитания дошкольников. М., 2016. 47с.

2. Ковтун Н.А. Формирование экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности. Методические рекомендации в помощь педагогам учреждений дошкольного образования. Гомель,2018. 32с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГР

С.С. Нынмыр
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать и корректно выражать свои эмоции, а также понимать чувства других людей.

Эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста определяется как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, осознавать его роль и значимость в своей деятельности, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним, находя пути решения возникающих проблем.

На сегодняшний день большое внимание уделяется проблеме развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этот период, по мнению внушительного числа ученых, происходит формирование эмоциональной сферы как таковой. Более того, они полагают, что развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте может привести к успеху в дальнейшей жизни в целом [2:30].

И.Н. Андреева убеждена, что эмоциональный интеллект не содержит общие представления личности о себе и оценку других: он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения [1:178].

М.А. Нгуен выделяет следующие компоненты структуры эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте: направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций; эмоциональная ориентация ребёнка на другого; готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности [3:188].

Мы рассматриваем эмоциональный интеллект как способность человека распознавать и корректно выражать свои эмоции, а также понимать чувства других людей.

Цель исследования: выявить уровень развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Название методики: проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций».

Исследование проводилось с детьми подготовительной группы МБДОУ № 18 «Алые Паруса» г. Кызыла.

После проведения диагностической методики был проведён количественный и качественный анализ результатов.

Количественный анализ результатов показал:

Высокий уровень – 26% (2 детей);

Средний уровень – 37% (3 детей);

Низкий уровень – 37% (3 детей).

Результаты отображены на рисунке 1.

Рис. 1.1 Результаты методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»

Качественный анализ результатов показал: Высокий уровень – дорисовка получилась. Дети нарисовали человека, у которого выражено эмоциональное состояние, а именно улыбающегося человека.

Средний уровень – допускаются небольшие неточности. Дорисовка частично получилось. Дети нарисовали только человеческое лицо.

Низкий уровень – дорисовка отсутствует, дети нарисовали животных.

Результаты проведённого эксперимента свидетельствуют о том, что с детьми необходимо проводить работу по развитию эмоционального интеллекта с использованием игр, направленных на развитие эмоционального интеллекта.

Таблица 1

Комплекс игр, направленных на развитие эмоционального интеллекта

Название игр	Цель игры
История одного шарика	Научить ребенка расслабляться, подстегнуть работу его воображения, помочь анализировать собственные переживания
Фантазёры	Научить ребенка анализировать состояние рисованных персонажей, развивать чуткость и воображение
Как ты себя чувствуешь?	Развитие внимательности, эмпатии, умения чувствовать настроение другого
Волшебные средства внимания	Развитие внимательности, эмпатии, умения чувствовать настроение другого
Мое настроение	Развитие умения описывать свое настроение, распознавать настроения других, развитие эмпатии
Лица	Способствует развитию понимания мимических выражений и выражения лица
Сделаем по кругу друг другу подарок	Развитие у детей чувствования друг друга, понимания настроения другого, развитие эмпатии
Ролевое проигрывание ситуаций	Задание направлено на конкретную проработку и применение «волшебных» средств общения, развитие эмпатии, использование уже знакомых средств понимания

Таким образом, эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Необходимым условием эмоционального интеллекта является понимание эмоций субъектом.

Конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл. Эмоциональный интеллект продуцирует неочевидные способы активности для достижения целей и удовлетворения потребностей.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 57–65.

2. Аралова М. А. Справочник психолога ДОУ. Москва: ТЦ Сфера, 2017. 35 с.

3. Нгуен М. А. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2017. 388 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.В. Овчинникова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Начиная с дошкольного возраста, отношения детей очень сложны, многоплановы и составляют целостную систему со своей внутренней структурой и динамикой. Группа сверстников в детском саду является наиболее ранней ступенью социальной организации детей, способствующей развитию межличностных отношений дошкольников, разнообразных видов совместной деятельности, во многом определяющей эмоциональное благополучие её членов. Так, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Н.В. Гришина, Е.О. Смирнова считают, что с момента, когда ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать вне взаимоотношений с ними. Практически в каждой возрастной группе детского сада разворачивается достаточно сложная картина межличностных отношений детей: они дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу [1]. Опыт контактов со сверстниками становится фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребенка. В ряде психологических исследований (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина и др.) убедительно показано, что в дошкольном возрасте происходит явная дифференциация детей по их положению в группе: одни дети уже в 4-5 лет становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью: либо отвергаются, либо остаются незамеченными.

К старшему дошкольному возрасту значительно возрастает количество просоциальных действий и эмоциональная вовлечённость в деятельность и переживания сверстника. Обычно они объяснялись развитием произвольности поведения и усвоением моральных норм. Характерно, что они, как правило, сопровождаются положительными эмоциями, адресованными сверстнику, которые совершаются не только и не всегда из стремления выполнить, моральную норму и что эти действия направлены в основном не на поддержание собственной положительной оценки (или оценки взрослого), а непосредственно на другого ребёнка. Бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему, безоценочная эмоциональная вовлечённость в его действия свидетельствуют о том, что ровесник стал для ребёнка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью [2].

Таким образом, мы сделали вывод о том, что динамика межличностных отношений проявляется в том, что в старшем дошкольном возрасте просоциальные действия начинаются положительными эмоциями, адресованными сверстнику. Межличностные отношения детей со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, имеют отчетливо выраженные социально-психологические характеристики. Для дошкольников сверстники выступают носителями конкретных форм и норм поведения, задаваемых взрослыми, и регуляция поведения ребенка осуществляется при помощи социального контроля со стороны взрослого и сверстников.

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей статусного положения девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста в группе сверстников.

Проведя методику «Секрет» (Д. Морен, модификация Т.А. Репиной), мы получили следующие эмпирические данные: в обследуемой группе детей присутствовали три категории статусного положения: принятые дети – 35 % (14 детей), непринятые дети – 60 % (24 ребенка), предпочитаемые дети – 5 % детей (2 ребенка). Анализ полученных результатов показал, что в обследуемой группе 6 девочек (30%) являются принятыми, 13 девочек (65%) оказались непри-

нятыми, 1 девочка (5%) – предпочитаемая. Также по средством количественного и качественного анализа нами было выявлено, что в данной группе детей 8 мальчиков (45%) являются принятыми, 11 мальчиков (55%) – непринятые, 1 мальчик (5%) – предпочитаемый.

Качественный анализ полученных результатов показал, что в обследуемой группе доминирующей является категория непринятых детей, что свидетельствует о неблагополучном климате в группе. При этом, статусное положение мальчиков, по сравнению с девочками, более благополучно, у девочек показатели неблагоприятного статусного положения выше, чем у мальчиков.

Категорию непринятых детей характеризует отрицательное восприятие сверстников, что проявляется в нарушении поведения в игре и вне игры и отрицательно оценивается сверстниками, но в ряде случаев дети получают одиночные выборы сверстников и делают их сами.

Таким образом, можно сделать вывод, что принятые и предпочитаемые дети более коммуникабельны, дружелюбны, в игре предпочитают ведущие роли, стараются дружить с более активными сверстниками. Мальчики более избирательны в отношениях, но предпочитают тех сверстников, с которыми уже сложились дружеские отношения. Девочки предпочтительными считают тех сверстников, которые имеют положительную характеристику и способны к организации совместной деятельности. При этом уровень благополучия межличностных отношений в обследуемой группе детей неудовлетворительный, так как число детей в группе предпочитаемых и принятых меньше, чем количество детей, непринятых сверстниками. Также мы выявили, что статусное положение девочек менее благополучно по сравнению с мальчиками.

Девочки чаще всего проявляют антипатию к сверстникам, которые необщительны, могут проявить физическую, косвенную и вербальную агрессию. Мальчики проявляют антипатию к сверстникам, которые не прислушиваются к ним, могут проявить физическую, косвенную и вербальную агрессию.

Симпатию девочки проявляют к сверстникам, которые коммуникабельны и симпатичны, мальчики – же к сверстникам, которые могут поддержать беседу и организовать совместную игровую деятельность.

Библиографический список

1. Репина Т.А. Анализ теорий по ролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии, 1987. №2. С. 26–32.

2. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 6–11.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

А.О. Ооржак
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

В современном мире просмотр мультфильмов является самым распространенным и увлекательным развлечением как для детей, так и для взрослых. Нарисованные картины привлекают внимание разноцветными сюжетами, разнообразным озвучиванием персонажей и их неповторимыми яркими образами.

Мультипликация – движущиеся картинки с построенным сюжетом, а также сложное и постоянно развивающееся искусство. В настоящее время люди делятся на две категории: те, кто против просмотров советских мультфильмов с детьми старшего дошкольного возраста, и те, кто за просмотры. Анализ ряда психолого-педагогических и искусствоведческих исследований (Л.И. Баженова, Г.Н. Козак, С.М. Эйзенштейн, М.И. Яновский, С.В. Асенина), а также работ ряда мультипликаторов (Ю.Б. Норштейн, И.П. Иванов) позволяют утверждать: мультфильм –

один из уникальнейших инструментов воздействия на ребёнка благодаря своим характеристикам [1:285.] Ведущими мировыми исследователями (В.Д. Велинский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т. Рибо, Дж. Селли) раскрыта особая роль воображения в психическом становлении дошкольника [2:41]. По нашему мнению, мультфильмы обладают высоким воспитательным воздействием на старших дошкольников, а также большими образовательными возможностями.

Исследование проводилось на базе МБДОУ №19 г. Кызыла в 9 группе.

Цель исследования: анализ влияния мультипликационных фильмов на становление и формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста.

Методики исследования: «Интервью», «Рассказ по картинке», авторы методик: Сергей Белановский, А.М. Бородич, О.С. Ушакова.

Среди множества мультфильмов для исследования были выбраны мультфильмы: «Крошка Енот», «Карлик Нос». С целью исследования данного вопроса нами проведено интервью среди детей детского сада №19 г. Кызыла в 9 группе.

Результаты методик

Следует отметить, что все дети с интересом смотрели оба мультфильма, хотя были уже знакомы с ними. Остановимся на описании полученных результатов по каждой методике при просмотре двух мультфильмов.

Особенности понимания мультфильма (метод интервью)

Полноценное понимание сюжета предполагает запоминание основных событий. При ответе на первый вопрос: «Про что этот мультфильм? И чему учит?» – дети начинали перечислять главные события и эпизоды. Наши данные показали, что после просмотра мультфильма «Крошка Енот» большинство испытуемых (67%) назвали одно и более событий. «Карлик Нос» – только 33% детей называют одно и более событий, при этом они давали в основном односложные ответы.

Ответы детей на вопрос по мультфильму «Карлик Нос»: «О чем этот мультфильм?» – показали, что только (40%) понимают, что мультфильм про доброго мальчика Якоба и злую колдунью, которая превратила мальчика в Карлик Нос. После просмотра мультфильма «Крошка Енот" большинство детей – 91% – понимают причину испуга Енота в пруду.

При оценке понимания мультфильма мы также учитывали способность детей охарактеризовать его общий эмоциональный фон, ответить, какой это был фильм: грустный или веселый, страшный или не страшный, добрый или злой.

Большинство детей в ответах охарактеризовали мультфильм «Крошка Енот» как веселый – 75%, и 6% ответили, что он, скорее, грустный. Как правило, они просто констатировали факт, не аргументируя свое мнение и не приводя примеров из мультфильма. По отношению к мультфильму «Карлик Нос» наблюдалась другая картина. Половина опрошенных дали ответ «грустный» и чуть меньше – отметили его амбивалентность эмоционального тона «Веселый и грустный». Это свидетельствует о более тонком и сложном понимании основной линии развития сюжета и характера персонажа.

Важнейшим аспектом восприятия фильма является понимание мотивов его основных персонажей. Естественно, необходимым условием является запоминание главных героев. Мы просили детей перечислить всех героев мультфильма, которых они запомнили. После просмотра мультфильма «Карлик Нос» никто из детей не вспомнил всех действующих лиц, и только половина детей назвали основных персонажей. При этом 25% испытуемых называли не существующих в мультфильме героев, в том числе из других мультфильмов. После просмотра «Крошки Енот» практически все дети назвали основных персонажей, при этом 60% испытуемых назвали всех персонажей.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что дети 5-6 лет более четко и адекватно понимают сюжет, основные события и персонажей мультфильма «Крошка Енот». Проявляют авторскую позицию по отношению к мультфильмам (методика «Закончи историю по картинке»).

При обработке рассказов детей основными показателями выступали для нас их продолжительность и оригинальность: 1. Продолжительность рассказов дошкольников определялась ко-

личеством предложений в рассказе. В группе, смотревший мультфильм «Крошка Енот», рассказы несколько длиннее по сравнению с группой «Карлик Нос». Таким образом, дети, смотревшие мультфильм «Крошка Енот», сочинили более продолжительные истории. 2. При определении оригинальности мы выделили три типа детских рассказов: пересказ сюжета мультфильма, пересказ с добавлением новых эпизодов и собственный оригинальный рассказ ребенка с участием персонажей фильма. Результаты отображены на рисунке 1.

Большинство рассказов сводилось к пересказу сюжета: 59% – «Крошка Енот» и 41% – «Карлик Нос». Оригинальных рассказов было немного, но по мультфильму «Крошка Енот» их было почти два раза больше, чем по мультфильму «Карлик Нос». По-видимому, просмотр мультфильма «Крошка Енот» в большей степени располагает детей к собственному творчеству.

Вывод по исследованию

Обобщая полученные данные, можно констатировать важные различия в восприятии мультфильмов, соответствующих и не соответствующих возрастным особенностям ребенка. Соответствие мультфильма возрасту детей стимулирует адекватное понимание содержания мультфильма и субъектную идентификацию с героем мультфильма. Дети, идентифицирующие себя с определенным персонажем, сочиняют более длительные и оригинальные истории по мотивам мультфильма. В мультфильме, соответствующем возрастным особенностям ребенка, идентификация с персонажем происходит на основании включения своего опыта, своих мотивов и желаний. Качественный анализ показал, что в рассказах детей по фильму «Крошка Енот» более выражена авторская позиция, дошкольники включали в этот рассказ свои собственные переживания и свой личный опыт.

Мы составили каталог мультфильмов, направленных на развитие нравственных качеств личности: развитие и осознание чувства любви – «Крошка енот», «Аленький цветочек». Для развития и осознания чувства добра – «Дюймовочка», «Морозко». Для развития и осознания чувства стыда – «Мойдодыр», «Пропала совесть». Для развития и осознания чувства совести – «Кот Леопольд», «Мешок яблок». Для осознания чувств долга, храбрости – «Муха Цокотуха», «Кот в сапогах» и др.

Таким образом, если мультфильм соответствует возрасту ребенка, киноэкран приобретает функцию зеркала, которое отображает, усиливает и возвращает самоощущение, то есть становится средством «самостановления» и «саморазвития».

Библиографический список

1. Асенин С.В. Волшебники экрана. Эстетические проблемы современной мультипликации. М., 1974.

2. Велинский В.Д. Технология процесса производства мультфильмов в техниках перекладки. Методическое пособие. Новосибирск, 2010.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Ооржак
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

В творческой деятельности ребенка следует выделять три основных этапа, каждый из которых требует специфических методов и приемов руководства со стороны педагога.

Первый этап – возникновение, развитие, осознание и оформление замысла. Тема предстоящего изображения может быть определена самим ребенком или предложена воспитателем (конкретное же решение должен принимать только ребенок). Чем младше ребенок, тем более ситуативный и неустойчивый характер носит его замысел: сначала хочется нарисовать одно, затем в поле зрения попадает иной объект, который представляется более интересным. С другой стороны, называя предмет будущего изображения, малыш, обладающий еще небольшим

опытом деятельности, далеко не всегда может соотнести задуманное со своими возможностями. Осознав свое неумение, он отказывается от первоначальной задумки. Чем старше дети и чем богаче их опыт в изобразительной деятельности, тем более устойчивый характер приобретает замысел.

Второй этап – процесс создания детьми изображения. Даже если тему называет воспитатель, это не лишает ребенка возможности творить, а только помогает направить его воображение (если педагог не регламентирует изобразительное решение). Значительно большие возможности появляются, когда рисунок создается по замыслу ребенка, а педагог знает лишь направление выбора темы, содержание будущего «шедевра». На этом этапе ребенок должен овладеть изобразительными средствами, которые специфичны для рисования, лепки, аппликации.

Третий этап – анализ результатов – связан с двумя предыдущими, является их логическим продолжением и завершением. Просмотр и анализ созданных детьми работ должны осуществляться при их максимальной активности, что позволяет полнее осмыслить результат деятельности. По окончании занятия все рисунки или поделки выставляются на специальном стенде. Каждый ребенок сможет посмотреть работы товарищей, понять разнообразие решений, увидеть свое произведение среди других, сравнить. Дети смогут выбрать изображения, которые им понравились, и обосновать свой выбор.

Просмотр и разбор работ нужно организовать, не допуская шаблона, иначе это будет скучно и не вызовет интереса, положительного эмоционального отклика. Развернутый анализ обязателен на каждом занятии – все определяется особенностями и назначением создаваемых поделок. Просмотр и анализ детских работ должны быть связаны с задачами занятия.

Каждый из видов изобразительной деятельности имеет своим возможности и средства для изображения предметов и явлений, в совокупности давая возможность отображать действительность многообразно и разносторонне.

Рисование – более сложное средство изображения, чем лепка и аппликация. Рисование красками, нанесение мазков на бумагу привлекают внимание ребенка еще в преддошкольном возрасте. Дети около полутора лет уже охотно занимаются этим, однако такие занятия вначале имеют характер забавы, игры с карандашом. В младшем дошкольном возрасте рисование приобретает характер изображения. Дети рисуют в детском саду карандашами и красками. Рисуя красками, ребенок имеет возможность более целостно, пусть на первых порах нерасчлененно, передавать форму предмета, его цвет. Линейный рисунок карандашом позволяет более четко передавать части и детали предмета. В этом процессе большое значение имеет зрительный контроль за движением рисующей руки, за линией, образующей контур предмета. Рисование цветным материалом (карандашами или красками) позволяет передавать окраску предметов. Рисуя узоры, дети украшают квадраты, круги, полосы, а также игрушки, вылепленные ими из глины или сделанные из бумаги [1:137].

В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития тех ощущений и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства, содействуют формированию эстетического восприятия и представлений. Обогащая опыт детей наблюдениями за окружающим, следует неуклонно заботиться об эстетических впечатлениях, показывать детям красоту окружающей их жизни; организуя занятия, обращать внимание детей на то, чтобы дети получали возможность выразить полученные ими эстетические впечатления, внимательно относиться к подбору соответствующего материала.

В своей практике мы используем различные техники и приемы рисования.

Тычок – отработанная старая кисть, на конце которой кусочек поролона. У детей вызывает интерес изображение из множества маленьких точек, где рисунок приобретает мозаичный вид.

Интересным получилось у наших ребят изображение при помощи *штампов и печатей,* причем, штампы могут быть изготовлены в присутствии детей из обычного картофеля. На срезе картофелины делаем контур и убираем все, что находится внутри него. У Вики получился красивый расписной платок: она обмакивала штампы в гуашь на палитре и наносила на них краску кистью. Детям так понравилось, что в ход шло все – катушки от ниток, коробочки, пузырьки, кубики, ластики, крышки от пузырьков.

Однажды мы рассказали детям сказку о маленькой точке (при этом сопровождали рассказ действием, окунув палец в гуашь). Маленькая черная точка просила ребят о помощи – ей хотелось быть красивой. Дети подарили ей подружек – яркие краски. Разноцветные точки превратились в яркое изображение забавной игрушки.

Рисование пальцами – способ примакивания пальцев руки к поверхности листа бумаги разными способами (кончиками, подушечками пальцев, ладонью). Такой прием позволяет детям младшего дошкольного возраста органично почувствовать изобразительный материал, его свойства – вязкость, бархатистость, яркость красочного слоя [2:146].

Хорош для рисования кусочек *поролоновой губки* – им можно размазывать краску по бумаге, примакивать по поверхности листа. Эта техника также хорошо подходит для детей младшей группы. Другой прием, который понравился детям, называется «*чиркать»* (рисовать «штрихом»): карандаш прижимается к бумаге, по мере движения нажим ослабляется, и кончик карандаша отрывается от листа. Так мы рисовали ежа: предложили ребятам «помочь иголкам вырасти» и объяснили, что штрих – это линия, которая может быть короткой или длинной, прямой или наклонной, в зависимости от того, что они рисуют. В процессе рисования мы включаем разминки для пальцев рук [3:89].

Все необычное вызывает у детей неподдельный интерес. Поэтому немало радости доставило детям знакомство с такой техникой рисования, как *раздувание краски*. Оказывается, на пятно краски, которое капнули на лист бумаги, можно воздействовать, управлять им, преобразуя его в какой-либо объект. Детям очень нравится, когда у кляксы в разные стороны разбегаются «*ножки*». Такая техника рисования не только развивает у детей воображение, но и способствует активной работе легких.

Интересными для детей являются и такие формы коллективных композиций, в которых вместе с ними работают взрослые (воспитатель, родители), выполняя ту часть работы, которая не по силам дошкольникам. В процессе работы взрослые и дети объединены одной целью, заинтересованы в общем результате. Готовые картины мы вывешиваем в групповой комнате, раздевалке, зале детского сада, чтобы авторы любовались своими работами, чтобы их рисунки могли рассматривать другие дети, родители и сотрудники детского сада. Особый интерес к детскому творчеству проявили родители – они стали активно принимать участие во всех творческих выставках. Занятия показали, что у детей есть огромный интерес и желание, но необходимо постоянно заниматься с ними для повышения уровня способностей, иначе эти способности могут угаснуть.

Каждый ребенок индивидуален, и то, что подходит одному, может быть не принято другим. Поэтому главное, что нам хотелось бы дать детям, – это необходимость творческого размышления. Не для формального разнообразия занятий, не ради того, чтобы новшеством удивить коллег, а ради ребенка. Именно его интересы, настроение, психологическое благополучие, развитие и творчество должны быть в центре внимания педагога.

Библиографический список

1. Арсланов В.Г. и др. Пластические искусства: краткий терминологический словарь. М.: Пассим, 1995. 231 с.

2. Гаврина С. И. др. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать: Попул. пособие для родителей и педагогов. – Ярославль. Академия развития, 2000. – 238 с.

3. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М. и др. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М.: Сфера, 2005. 185 с.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

О.Е. Ошлокова
Горно-Алтайский педагогический колледж
Научный руководитель И.В. Табакаева

В современном мире количество детей с нарушением зрения увеличивается, поэтому включение таких детей в реальную жизнь общества, их социализация является очень актуальным вопросом. Коррекционная работа с детьми с нарушением зрения ведётся в специализированном ДОО и имеет свои специфические особенности и подходы к организации. Прежде всего, эти подходы ориентированы на возрастные особенности детей с нарушением зрения. У детей с нарушением зрения значительно снижается скорость и качество выполнения различных видов работ, в основе которых лежит зрительное восприятие. В свою очередь, ограниченные возможности зрительного восприятия и пространственной ориентировки, ограничивают свободу незрячего ребёнка в передвижении, ориентировке в пространстве, в изучении, освоении и использовании окружающей его предметно-материальной среды, в овладении тонкостями межличностных отношений. Сниженная острота зрения негативно влияет на познавательную и учебную деятельность таких детей. Дети испытывают трудности различения цветов и оттенков, локализации форм и размеров, мелких предметов и деталей.

Математика считается одним из наиболее сложных предметов в школьном цикле. Поэтому на сегодняшний день от эффективности математического развития дошкольника с нарушением зрения зависит успешность обучения математике в начальной школе. ФЭМП в ДОО начинается со второй младшей группы. Основная методика обучения математике в детском саду – обучение детей на занятиях. Работа по ФЭМП в ДОО ведётся по пяти основным направлениям: количество и счёт, величина, форма, ориентировка в пространстве и во времени. В дошкольном возрасте детей учат считать в пределах 10, различать порядковый и количественный счёт. В средней группе дети уже знакомятся с геометрическими фигурами. Важной программной задачей, решаемой в старшей группе, является обучение детей измерению. Обучение измерению помогает устранить недостатки в формировании представлений о числе, которые возникают при обучении счёту отдельных величин. Также в старшей группе происходит дальнейшее овладение пространственными представлениями. Каждый ребёнок к концу дошкольного возраста должен научиться ориентироваться во времени. Обучаясь в средней группе, детей знакомят с частями суток и их сменой, а в старшей группе для детей станет новым усвоение последовательности дней недели [2].

Ребёнок с нарушением зрения дольше усваивает информацию, поэтому в дошкольном образовании используются современные методы: практические, игровые, наглядные, словесные,

Практический метод. Суть его заключается в организации практической деятельности детей, направленной на усвоение строго определённых способов действий с предметами или их заменителями (изображениями, графическими рисунками, моделями и т. д.). Данный метод предполагает организацию специальных упражнений, которые могут предлагаться в форме задания, организовываться как действия с демонстрационным материалом или протекать в виде самостоятельной работы с раздаточным дидактическим материалом.

Игровой метод. ФЭМП предполагает использование на занятиях отдельных элементов разных видов игр, игровых приёмов, обучающих игр.

Наглядный метод. Метод наблюдения, когда источником знаний становятся наблюдения: за явлениями, предметами, действиями. При использовании этого метода занятие удобнее строить в форме путешествия, экскурсии, прогулки, посещения музея, кинотеатра, театра, библиотеки.

Словесный метод. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передавать детям информацию, ставить перед ними учебную задачу, указывать пути её решения**.** Словесные методы

и приёмы сочетаются с наглядными, игровыми, практическими методами, делая последние более результативными. К ним относится:

– рассказ педагога – важнейший словесный метод, который позволяет в доступной для детей форме излагать учебный материал;

– беседа – диалогический метод обучения, который предполагает, что задавать вопросы и отвечать, высказывать свою точку зрения могут все участники беседы;

– вопросы к детям. Они активизируют восприятие, память, мышление, речь детей, обеспечивают осмысление и усвоение материала [3].

Таким образом, все вышеперечисленные методы используются в современной ДОО и позволяют не только гармонично развиваться ребёнку, но и заполнять пробелы в знаниях, а также делать занятия для детей с нарушением зрения более насыщенными и интересными. В дальнейшем исследовании мы планируем путём сравнения выявить наиболее эффективные методы формирования элементарных математических представлений детей с нарушением зрения.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования 17.10.2013 г. / Образование и наука Российской Федерации. Москва: Просвещение, 2013.

2. Аксёнова Л.И. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов СПО / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова; под редакцией Н.М. Назаровой. 10-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2017. – 400 с.

3. Плаксина Л.И. Адаптированная коррекционная программа для детей дошкольного возраста с нарушением зрения. / Москва: Экзамен, 2015. 17 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БУКТРЕЙЛЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.В. Пашко
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.А. Липина

Процессы, происходящие в детском чтении в настоящее время, сложны и противоречивы. С одной стороны, в последние годы существенно увеличился выпуск литературы для детей, расширилась её тематика, привлекательным стало оформление книг, что предполагает активное формирование у дошкольников читательской культуры. С другой стороны, книга как источник информации к размышлению неинтересна большинству дошкольников, они рассматривают ее в качестве одного из досугов, возможности посмотреть яркие иллюстрации, но при этом часто отвлекаются, затрудняются пересказать воспринятое содержание. Обусловлено это тем, что в современном мире все чаще происходит замена книги на быстрые и доступные средства получения информации – аудиовизуальные, тогда как неумеренное увлечение интерактивными технологиями и мультипликационными фильмами вытесняет традицию семейного чтения [2].

Конечно, мы не можем изменить современного ребенка. Информация, которую дети получают с электронных носителей, отвечает их типу мышления. Именно поэтому, «идя в ногу со временем», думающий взрослый может использовать гаджеты и с их помощью пробудить интерес к книге. Так, анализ исследований Н.В. Понамаревой свидетельствует о том, что современные дети шестого года жизни испытывают затруднения не только в пересказе содержания, но и в определении ключевых моментов его смысла [3]. Причинами этого является то, что им меньше читают художественную литературу, обсуждают ее содержание, аппелируя к опыту ре-

бенка, частые соприкосновения детей с экранным содержанием, нередко в искаженном, переработанном в духе поп-культуры виде.

Мы обследовали 20 детей шестого года жизни, изучая уровень сформированности читательской культуры. Полученные данные показали доминирование показателей низкого уровня сформированности читательской культуры (48%).

Проанализировав реализуемые педагогом в обследуемой группе детей технологии работы с художественным произведением, мы отметили преобладание традиционных методов (чтение с листа, рассматривание книжных иллюстраций, беседа по содержанию), притом что целенаправленной работы по формированию именно читательского интереса мы не наблюдали. Для разрешения данной проблемы мы начали использовать на протяжении 3 месяцев и буктрейлер (современный жанр, объединяющий литературу, искусство и интернет-технологии). Реализовался он в форме видеороликов, содержание которых направлено на формирование устойчивого положительного отношения к ознакомлению с литературными произведениями, привлечение внимания к книгам при помощи визуальных средств; стимулирование желания узнавать из книг новое, интересное, полезное; развитие творческого потенциала детей. Содержанием было использование литературных героев в качестве персонажей, анализируя поведение которых дети уточняли представления о плохих и хороших поступках.

Результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют, что позитивная динамика показателей уровня сформированности читательской культуры у детей старшего дошкольного возраста составила 20%, что подтверждает об эффективность проведенной работы.

Таким образом, обобщая результаты, мы отмечаем, что читательская биография современного ребенка начинается с дошкольного возраста. Этот начальный, подготовительный период имеет большое значение, так как именно в это время формируется интерес к книге, закладываются основы разносторонней читательской деятельности. Использование современных подходов, учитывающих специфику ИКТ, позволяет эффективно формировать у детей шестого года жизни читательскую культуру.

Библиографический список

1. Барташева Н. Воспитание будущего Читателя. Дошкольное воспитание. 1994. № 8. С. 28–34.

2. Гриценко З. Ребенок и книга. Дошкольное воспитание. 2000. № 3. С. 49–52.

3. Рыжова Л.В. Методика работы со сказкой. СПб.: Детство-Пресс, 2012. 160 с.

4. Щербинина Ю. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России». Вопросы литературы. 2012. № 3. С. 146–165.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Плешкова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

В настоящее время развитие физических качеств выступает одной из важных задач физического воспитания дошкольников, так как при недостаточном развитии физических качеств обучение двигательным навыкам затруднено, а в некоторых случаях и совсем невозможно. Основной характеристикой физических качеств выступает способность целесообразно координировать движения (согласовывать, соподчинять, организовывать их в единое целое) при построении и воспроизведении новых двигательных действий, а также способность перестраивать ко-

ординацию движений, при необходимости изменять параметры освоенного действия, совершенствовать способности, преобразовывать сложившиеся формы координации движений в соответствии с имеющимися обстоятельствами.

Одним из физических качеств является выносливость. Выносливость – способность человека выполнять физические упражнения допускаемой интенсивности длительное время. Применительно к детям дошкольного возраста выносливость рассматривается как способность организма выполнять мышечную работу небольшой (50% от максимальной) и средней (60%) интенсивности в течение продолжительного времени в соответствии с уровнем физической подготовленности в данный момент. Поднимается вопрос обеспечения оптимального развития работоспособности на каждом возрастном этапе наряду с предупреждением переутомления нервной системы ребенка, сохранением и укреплением его здоровья. Исходя из чего, целесообразно говорить лишь о развитии общей выносливости, так как именно аэробное энергообеспечение в большей степени соответствует их возможностям и способствует всестороннему физическому развитию и воспитанию [2].

Подвижные игры оказывают укрепляющее действие на нервную систему ребенка, способствуют созданию бодрого настроения. Их подбор и планирование зависят от условий работы каждой возрастной группы: общего уровня физического и умственного развития детей, их двигательных умений, состояния здоровья каждого ребенка, его индивидуальных типологических особенностей, времени года, особенностей режима, места проведения, интересов детей. Важно правильно организовать игру в зависимости от содержания, очередности выполнения заданий, одновременно со всеми детьми или с небольшой группой. Педагог варьирует способы организации игр в зависимости от их структуры и характера движений, продумывая способы сбора детей на игру и внесение игровых атрибутов. Ознакомление детей с новой игрой проводится четко, лаконично, образно, эмоционально в течение 1,5-2 мин. Объяснение сюжетной подвижной игры происходит после предварительной работы с ребенком по формированию представлений об игровых образах. Тематика сюжетных подвижных игр разнообразна: это могут быть эпизоды из жизни людей, явлений природы, подражание повадкам животных. В ходе объяснения игры перед детьми ставится игровая цель, способствующая активизации мысли, осознанию игровых правил, формированию и совершенствованию двигательных навыков. При объяснении игры используется краткий образный сюжетный рассказ. Он изменяется в целях лучшего перевоплощения ребенка в игровой образ, развития выразительности, красоты, грациозности движений; фантазии и воображения малыша. Сюжетный рассказ аналогичен сказке, вызывающей у детей воссоздающее воображение, как бы зрительное восприятие всех ситуаций игры и действий, которые стимулируют их к эмоциональному восприятию [1].

В рамках проведенного нами исследования мы выявили, что в обследуемой группе детей старшего дошкольного возраста первоначально доминировали средние показатели уровня развития выносливости (54%), исходя их чего, нами был подобран и апробирован на протяжении трех месяцев комплекс подвижных игр, при использовании которых педагог учитывал, чтобы их содержание включало циклические движения небольшой интенсивности, постоянно варьировалось и усложнялось, они применялись в разных формах образовательной деятельности. Оценка полученных результатов показала наличие положительной динамики в показателях уровня сформированности выносливости у детей старшего дошкольного возраста на 22%, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Таким образом, подвижные игры являются одним из эффективных средств развития выносливости у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Кожухова Н.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Схемы и таблицы / Н.Н. Кожухова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 192 с.

2. Мануйлова В.А. Формирование здорового образа жизни средствами физического воспитания у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для студентов дневного и

заочного отделения, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». / Барнаул: БГПУ, 2006. 130 с.

3. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 368 с.

ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Э.В. Подлих
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.А. Липина

Развитие связной описательной речи является центральной задачей речевого развития и воспитания детей дошкольного возраста. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и важной ролью в формировании личности ребенка. Именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи.

Рассматривая теоретические основы А.А. Зрожевской, мы выявили, что уже с 4-х лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать описательной речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй языка. Под влиянием совершенствования мыслительной деятельности происходят изменения и в содержании, и в форме детской речи. Дети начинают вычленять наиболее существенное в предмете или явлении [1].

Полноценное овладение детьми навыками описательной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний, сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения.

Начинать обучение дошкольников во всех методических источниках рекомендуется с составления описаний объектов, которые дети непосредственно воспринимают (видят, осязают), т.е. с описания на основе восприятия. Этот вид упражнений не только начинает обучение, но и остается в ряду других на протяжении всей работы по развитию монологической речи в дошкольном возрасте.

В обучении детей дошкольного возраста используются методы описания картин и игрушек, дидактические игры и дидактические упражнения, мнемотехника и многое другое, направленные на развитие описательной речи. Однако с введением ФГОС ДО возникла потребность в поиске новых форм, технологий и методов для достижения всех задач речевого развития, стоящих перед педагогом [3].

Лэпбук – это инновационное средство обучения, которое способствует взаимодействию всех участников образовательного процесса и отвечает всем требованиям ФГОС ДО к пространственной предметно-развивающей среде: вариативностью, трансфомируемостью, полуфункциональностью, насыщенностью, доступностью.

На основе теоретического анализа данной проблемы была проведена опытно-экспериментальная работа, которая включала в себя три этапа и была направлена на подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что использование лэпбука в обучении описательной речи детей старшего дошкольного возраста возможно при соблюдении следующих условий:

– педагог подбирает весь материал для лэпбука в соответствии с обучающей задачей по развитию речи;

– педагог включает создание лэпбука в образовательную деятельность;

– педагог создает условия для его использования в самостоятельной игровой деятельности детей.

Исследование проходило в период с июня по ноябрь 2021 года по трем этапам:

– констатирующий: проведена диагностика на определение уровня развития описательной речи у детей старшего дошкольного возраста (июнь) «Обследование связной речи» О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, методика «Обследование связной речи» Глухова В., «Методика диагностики связной речи» Филичева Т.Б.

– формирующий: проводилась работа с детьми, как индивидуальная, так и групповая, по повышению уровня развития описательной речи в процессе работы по созданию лэпбука (сентябрь – ноябрь).

– контрольный: повторная диагностика уровня развития описательной речи у детей, проведен анализ полученных результатов (ноябрь).

Результаты обследования описательной речи детей старшего дошкольного возраста на этапе констатирующего эксперимента показал, что в группе у 10 (48%) детей преобладает средний уровень, у 5 (24%) детей имеется уровень выше среднего (высокий) и у 6 детей (28%) – низкий.

Цель формирующего этапа исследования: развитие описательной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством использования лэпбука.

Задачи формирующего исследования:

1. Развитие описательной речи детей в процессе создание лэпбука.

2. Создание условий для развития описательной речи в процессе использования лэпбукав самостоятельной игровой деятельности детей.

На основе результатов проведённой диагностики, которая в основном показала средний и даже низкий уровень развития описательной речи у детей, сделан вывод о том, что следует проводить дополнительную работу по развитию описательной речи, искать новые и интересные формы работы с детьми.

Создание лэпбука проходило в два этапа.

На первом этапе были выбраны:

– тема лэпбука "Обучение описательной речи у старших дошкольников";

– название лэпбука "Расскажи-ка – опиши-ка";

– формы работы с детьми (образовательная деятельность, дидактические игры, речевые упражнения).

Так как лэпбук – это не просто книжка или папка с картинками, а в первую очередь учебное пособие, он должен развивать и заинтересовывать детей. Поэтому прежде чем подбирать дидактический материал, кроме диагностики, за детьми группы проводились наблюдения, обращалось внимание на интерес детей к определённым играм. Для поддержания интереса детей к лэпбуку и его содержанию был разработан план работы с детьми и его сменяемость в течение учебного года.

Цель третьего этапа работы – проанализировать полученные результаты после проведенной работы по развитию описательной речи у детей старшего дошкольного возраста.

На третьем этапе мы выявили следующие показатели: у 13 (62%) детей преобладает средний уровень, у 7 (33%) детей имеется уровень выше среднего (высокий) и у 1 ребенка (5%) – низкий.

Результаты показали намечающуюся положительную динамику, поэтому работа с лэпбуком будет продолжена в течение всего учебного года. В результате проведенного исследования поставленные задачи решены, цель достигнута, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000.

2. Бородич А.М. Методика развития речи детей: учеб. пособие для студентов пед. инст. М., 1991.

3. Гатовская Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. Пермь, 2015.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Д. Романова
Горно-Алтайский педагогический колледж
Научный руководитель И.В. Табакаева

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поставлены следующие целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: «ребёнок проявляет инициативу и самостоятельность в исследовательской деятельности; проявляет любознательность, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы; склонен наблюдать, экспериментировать; обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории» [2].

Дошкольный возраст является ключевым периодом в развитии ребёнка. Это очень важное время для становления личности малыша, его эмоционального, интеллектуального и нравственного развития, формирования важнейших для дальнейшей жизни навыков. Дети в таком возрасте активно учавствуют в различных видах исследовательской деятельности, проявляют любознательность и интерес к работе. Как отмечает А. И. Савенков, это естественное состояние ребёнка, которое порождает исследовательское поведение и создаёт условия для того, чтобы бы психическое развитие изначально разворачивалось как процесс саморазвития. По его мнению, в основе исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределённой ситуации. Он считает, что исследовательская деятельность – это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Эта деятельность логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления.

Исследовательская активность выступает неотъемлемой частью поведения любого живого существа как условие его выживания и развития в изменяющейся среде. Поддьяков под исследовательским поведением понимает такое поведение, которое направлено на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения.

Для дошкольника характерен повышенный интерес ко всему, что происходит вокруг. Ежедневно дети познают всё новые и новые предметы, стремятся узнать не только их названия, но и черты сходства, задумываются над простейшими причинами наблюдаемых явлений. Поддерживая детский интерес, нужно вести их от знакомства с природой к её пониманию.

Деятельность экспериментирования способствует формированию у детей исследовательского интереса, развивает наблюдательность, мыслительную деятельность.

Н. Н. Поддьяков выделяет два вида ориентировочно-исследовательской деятельности: активность самого ребёнка и деятельность, организатором которой выступает взрослый. Детей необходимо обучать исследованию. Главная цель исследовательского обучения – формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать новые способы деятельности.

Современная педагогика выделяет три основных уровня организации исследовательской деятельности:

– первый уровень предполагает постановку проблемы, выбор стратегии и тактики её решения педагогом. При этом ребёнок самостоятельно находит решение обозначенной проблемы;

– на втором уровне организации педагог ставит проблему, а способы решения ребёнок определяет самостоятельно;

– третий уровень ориентирован на самостоятельность детей в постановке проблемы, поиске способов её исследования и решения.

Следует рассмотреть позицию Д.Б. Годовиковой, которая считает, что познавательная активность – это стремление получить знания о явлениях окружающего мира, это и познавательная потребность, и побуждаемая ею познавательная деятельность. Познавательная активность, по её мнению, имеет отчётливые внешние проявления, опираясь на которые можно судить и о характере её организации. Чем заинтересован ребёнок, какова интенсивность его стремлений к знакомству с определёнными явлениями, можно судить по следующим показателям:

– внимание и особый интерес к предметам;

– эмоциональное отношение к предметам (удивление, недоумение, лукавство, то есть разнообразие эмоций, вызываемых этим предметом);

– действия, направленные на распознавательные устройства предмета, понимание его функционального назначения; особенно важно качество действий, прежде всего, их разнообразие и смена одних типов другими, паузы, во время которых ребёнок раздумывает об этом предмете;

– постоянное стремление к предмету, даже тогда, когда его нет.

Таким образом, развитие исследовательских умений – это способность детей дошкольного возраста видеть проблемы, задавать вопросы, давать определения понятиям, способность выдвигать различные гипотезы, классифицировать, проводить эксперименты и наблюдения, делать умозаключения и выводы.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 02.07.2021 года; с изменением и дополнением вступила в силу с 13.07.2021).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования 17.10.2013 г №1155 // Молодой ученый. 2016. №12.6. 6 с.

3. Аксенова, Т.А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2018. 400 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.В. Сажнёва
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.В. Фролова

Одна из основных проблем, характерных для детей дошкольного возраста, – экономическое воспитание формирование экономических представлений в образовательной деятельности. Важным условием реализации качественного экономического воспитания является организация образовательного процесса, составной частью которого является экономическое воспитание, благодаря которому ребенку еще с раннего возраста раскрывается окружающий его предметный мир как мир духовных и материальных ценностей, как часть общечеловеческой культуры. Сложившаяся экономическая ситуация сама указала на объективную необходимость формирования элементов экономических представлений у детей дошкольного возраста.

Среди широкого круга проблем, связанных с подготовкой детей к школе, особое место занимает формирование экономических представлений у детей дошкольного возраста, ведь современный человек должен обладать деловыми качествами, занимать активную жизненную позицию, быть преобразователем собственной жизни.

По данным направлениям экономических представлений занимались В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.А. Занков, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, М.В. Кларина, В.И. Логинова, Н.Н. Поддьяков. Исследования К.С. Черемушкиной поднимали вопрос об экономических представлениях у детей старшего дошкольного возраста. Исследование Т.В. Бабицкой об экономических представлениях, где рассматривается семья как фактор экономической социализации детей. Исследования Д.С. Чесноускене – об экономических представлениях как отдельных вопросах формирования представлений о цене, стоимости денег у детей старшего дошкольного возраста. Исследования М.И. Богомоловой – об экономических представлениях как проблеме в историческом аспекте [1].

Формирование экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста происходит поэтапно, реализуются темы в следующей последовательности: «Потребности», «Обмен и деньги. Рынок. Спрос и предложение», «Производитель и ресурсы. Реклама и возможности», «Ограниченность ресурсов. Выбор и его цена». Первоначально с детьми обсуждаются основные понятия и рассматриваются вопросы по блоку, далее воспитатель оказывает помощь в осознании полученных знаний, и далее предполагаются практические занятия или решение ситуационных заданий. После того, как дети усвоили экономические понятия и решили практические задания самостоятельно можно переходить к следующей теме [37].

Формирование бережливости, экономности, рациональности, деловитости, расчетливости, по мнению А.Д. Шатовой, является одним из важнейших условий становления ценностных ориентаций ребенка, начали его экономической социализации. Традиционно одной из основных задач семьи является ее хозяйственно-экономическая деятельность, что является необходимым условием жизни и развития семейных отношений.

Хозяйственно-бытовой труд имеет свою цикличность. В процессе его не только повторяются трудовые операции, но и возникают типично жизненные ситуации. При этом от ребят при выполнении трудовых заданий требуются слаженность действий, умение устанавливать правильные деловые отношения, организованность, желание работать для всех. Постоянное выполнение подобных дел, особый эмоциональный настрой (готовность принять участие в хозяйственно-бытовом труде, удовлетворение от оказания помощи товарищу, воспитателю, няне, маме) способствуют формированию таких качеств, как трудолюбие, настойчивость, упорство, доброжелательное отношение к окружающим, общественно значимые мотивы трудовой деятельности, а вместе с тем коллективистические начала личности дошкольника. Он создает большие возможности для воспитания у детей элементарных навыков культуры труда: рациональной организации индивидуальной и коллективной работы (например: участие в наведении порядка в групповой комнате), предварительное ее планирование; умение подобрать необходимые материалы для выполнения задания, бережное отношение к ним, стремление сделать работу хорошо и своевременно. Это, в свою очередь, создает благоприятные условия для воспитания положительного отношения к данному виду труда.

В процессе хозяйственно-бытового труда создаются возможности для формирования у детей бережного отношения к вещам, умения замечать малейший беспорядок и по собственной инициативе устранять его. Формируя элементарные навыки хозяйственно-бытового труда, следует продумывать его организацию и приемы, которые используются при обучении детей тем или иным умениям.

То есть в процессе трудовой деятельности у детей формируются такие качества личности, как трудолюбие, бережливость, деловитость, равноправные, партнерские отношения в детском коллективе, чувство собственного достоинства, умение честно соревноваться и не бояться проигрыша, стремление доводить начатое до конца, возникновение здорового интереса к деньгам [38].

Библиографический список

1. Архипов А.Ю. Утверждение нового экономического мышления и задачи теории экономического воспитания и образования. Российский экономический журнал. № 8. 2000. С. 95 – 101.

2. Розанова И.И. Воспитание бережливости к общественной собственности // Проблема экономического воспитания на современном этапе. Челябинск: УПИ, 2012.

3. Чесноускене Д.С. Формирование представлений о цене, стоимости, денежных единицах: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Д. С. Чесноускене. Москва, 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ – ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Сафонова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Ю.В. Дурненков

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. В отечественной психологии мышление определяется как обобщенное и опосредованное отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира и практической деятельностью людей. Одно из основных положений психологов о мышлении (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) состоит в том, что мышление является процессом овладения системой исторически выработанных операций и знаний. Суммируя все вышесказанное о взглядах психологов на проблему мышления, следует подчеркнуть, что мышление является деятельностью, опирающейся на систему понятий, направленную на решение задач, подчиненных цели, учитывающих условия, в которых задача осуществляется [1].

Мышление ребенка-дошкольника существенно отличается от мышления взрослого человека как по своим формам, так и по содержанию: для всего периода от 2 до 7 лет типично отсутствие обратных операций и понятий сохранения для более высокого уровня развития. Логические операции вырастают как продукт координации действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем [3].

К образовательным технологиям отнесена квест-технология. Слово «квест» происходит от англ. «quest» – «поиск, искомый предмет, поиск приключений», т.е. означает целенаправленный поиск; наряду с этим смыслом применяется для обозначения определенного типа компьютерных и реальных игр. В основе выполнения квеста лежит «центральное» задание проблемного характера. Квест есть форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета [2]. Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательной деятельности ненавязчиво, в игровом занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников. Интерес к этому виду образовательных технологий связан с признанием педагогическим сообществом роли и возможностей детской игры в решении задач разностороннего развития и воспитания детей на этапе дошкольного детства [2].

Исследование эффективности использования квест-технологии как средства развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе МБДОУ детский сад «Калинка». В исследовании участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста

Для определения уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста нами были применены следующие методики: «Сложи картинку» (А.Н. Бернштейн);

«Невербальная классификация объектов по двум признакам (соотнесение цвета и формы)», «Модификация лото» (В.М. Когана); Серия сюжетных картинок «Утро мальчика» (Е.А. Стребелева); Сравнение сюжетных картинок «Летом» (Е.А. Стребелева); «Угадай, чего нет» (Е.А. Стребелева) [4].

Проанализировав результаты всех диагностических методик, мы пришли к выводу о том, что: у девочек преобладает средний уровень развития мыслительных операций, а у мальчиков мыслительные операции находятся как на высоком, так и на среднем уровне.

На формирующем этапе нами были определены основные 2 направления работы:

1 этап – предварительная работа, включающая в себя проведение дидактических игр, направленных на развитие мыслительных операций.

2 этап – проведение квестов. С октября по ноябрь 2021 год нами было проведено два квеста, продолжительность каждого один час. Квесты были посвящены темам: «В поисках даров осени», «По следам перелетных птиц».

Квест состоял из четырех станций, задания которых были направлены на развитие мыслительных операций (синтез, анализ, классификация, обобщение, абстрагирование). На каждом этапе после выполнения задания дети получали направление дальнейшего следования в виде фрагмента карты. Вид данного квеста – кольцевой, так как решение одной задачи дает возможность решать следующую. В ходе квеста дети выполняли задания: «Четвертый лишний», «Найди отличия» и др.

Квест «По следам перелетных птиц» имеет линейный вид, обусловлен тем, что команды стартовали с разных точек. Мотивационный компонент заключался в том, что детям предлагалось прохождение заданий, которые требовали смекалки, сообразительности. Квест «По следам перелетных птиц» состоит из 5 этапов, в которых задания направлены на развитие мыслительных операций. На первом этапе было задание «Найди лишнее», на втором этапе задание «Что изменилось». На третьем этапе были загадки, четвертый и пятый этапы состояли из подвижных игр. Исследование показало, что использование квестов дало положительный результат в развитии мыслительных операций, так как сама технология поэтапного усложнения заданий и их разнообразие улучшает показатели мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста. В процессе выполнения данной деятельности у детей наблюдались положительная мотивация, развитие самоконтроля при выполнении заданий.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2003. 351с.

2. Осяк С.А. Образовательный квест – современная интерактивная технология. М.: Академия, 2015. № 1-2.

3. Поддьяков А.Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. 2004. № 4. С.14.

4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие; с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3-4 ГОДА)

А.Ю. Сивокоз
Енисейский педагогический колледж
Научный руководитель Г.С. Баркова

Проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста актуальна и обусловлена современными требованиями, обозначенными в нормативных документах. Одним из целевых ориентиров ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования является «хорошо

развитая мелкая моторика», которая позволяет ребенку владеть своими движениями, контролировать их и управлять ими.

Под выражением «мелкая моторика» понимается подвижность и ловкость мелких мышц на кистях рук, совершаемая под зрительным контролем человека [1:11]. Чем лучше развита эта моторика, тем лучше будут у малыша память, логика, речь и мышление. Исследования в этой области подтверждают, что мелкая моторика влияет на развитие воображения, фантазии, творчества [2:7]. Работа с бумагой развивает у детей способность работать руками под контролем сознания, у них совершенствуются мелкая моторика рук, точное движение пальцев, происходит развитие глазомера, концентрации внимания, так как заставляет сосредоточиться на процессе изготовления, чтобы получить желаемый результат.

Начинать развитие мелкой моторики в детском возрасте в мировой педагогике стало общепринятым в детских играх, в том числе пальчиковых. Существуют разные методы и приемы развития мелкой моторики рук. В этой области работали известые педагоги, психологи: Т.А. Ткаченко, Л.П. Савина, А.Е. Белая, И.А Лыкова, Л.А. Парамонова, А. В. Запорожец и др.

Таблица 1

Приемы развития мелкой моторики рук

Методы и приемы	Методика проведения	Авторы
1. Пальчиковая гимнастика: – рисование – перебирание палочек – пальчиковые игры – массаж нетрадиционными способами – изображение пальцами букв, цифр, предметов	– дети разогревают ладони лёгкими поглаживаниями до приятного ощущения тепла; – выполняются в медленном темпе, сначала правой, затем левой, а потом двумя руками вместе (3-5 раз); – демонстрирование собственной увлечённости игрой; – вовлечение в игру всех пальцев руки; – правильная постановка кисти руки, точное переключение с одного движения на другое	Т.А. Ткаченко, Л.П. Савина, А.Е. Белая
2. Конструирование: – изготовление поделок из бумаги и картона – создание модели с помощью мелких деталей конструктора	Данный результат необходимо формировать в процессе непосредственно образовательной деятельности	И.А Лыкова, Л.А. Парамонова
3. Работа с бумагой: – скатывание – сжимание – разворачивание – вырезание – клеивание	Доступность бумаги как материала, простота ее обработки привлекают детей. Они владеют различными приемами и способами действия с бумагой: сгибание, многократное складывание, надрезание, склеивание, снимание	А.В. Запорожец

Характеристики гибкости пальцев рук

Различают:

– активную и пассивную гибкость пальцев рук. Активная гибкость – это способность выполнять движения с большой амплитудой за счет активности группы мышц. Пассивная гибкость – это способность к достижению подвижности в суставах в результате действия внешних сил;

– ловкость пальцев рук – способность быстро осваивать сложные по координации движения, их элементы; точность, экономичность выполнения;

– быстрота пальцев рук – способность выполнять двигательные действия в кратчайший срок;

– синхронность пальцев рук – способность рук совершать движения с одной скоростью, двигаться в одном направлении;

– выносливость пальцев рук – способность выполнять длительное время достаточно интенсивную физическую работу;

– точность пальцев рук – правильность выполнения движений.

Игры на формирование мелкой моторики рук детей 3–4 лет

1. Пальчиковая гимнастика «Игрушки»

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений пальцев рук.

Я с игрушками играю (Руки перед собой, сжимаем-разжимаем пальцы обеих рук);

Мячик я тебе бросаю (Протягиваем руки вперёд – «бросаем мяч»);

Пирамидку собираю (Кисти ладонями вниз поочерёдно кладём друг на друга);

Грузовик везде катаю (Двигаем перед собой слегка раскрытой кистью правой руки).

2. Пальчиковая гимнастика «Ягоды»

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений пальцев рук.

С ветки ягодки снимаю (Пальцы расслаблены, свисают вниз. Пальцами одной руки погладить каждый пальчик от основания до самого кончика, как будто снимаем с него воображаемую ягодку);

И в лукошко собираю (Обе ладошки сложить перед собой чашечкой);

Будет полное лукошко (Одну ладошку, сложенную лодочкой, накрыть другой также сложенной ладошкой);

Я попробую немножко (Одна сложенная ладошка имитирует лукошко, другой рукой);

Я поем ещё чуть-чуть (Достать воображаемые ягодки и отправить их в рот);

Лёгким будет к дому путь! (Имитируя ножки, средний и указательный пальчики на обеих руках «убегают» как можно дальше).

3. Пальчиковая гимнастика «Грибы»

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений пальцев рук.

Красный-красный мухомор (Соединяем кончики пальцев – изображаем шляпку гриба);

Белых крапинок узор (Одна рука – «шляпка гриба», указательным пальцем другой руки показываем «крапинки»);

Ты красивый, но не рвём! (Погрозили пальчиком);

И в корзинку не берём! (Прямая ладонь от себя – отодвигающий жест).

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Формирование мелкой моторики младших дошкольников в ходе реализации ФГОС // Социально-экономические и естественнонаучные парадигмы современности. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции в 2-х частях. 2018. С. 140-143.

2. Бабамуратова Н.Р. Методические особенности организации и проведения занятий по лепке для развития мелкой моторики рук во второй младшей группе // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения. Сборник статей XIII международной научно-практической конференции. 2019. С. 226-228.

3. Денисова Л.Ю. Развитие мелкой моторики детей 2-4 лет средствами пластилинографии // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 565-567.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Е. Симакина
Канский педагогический колледж
Научный руководитель В.П. Петровская

В статье анализируется проблема развития внимания дошкольников. Актуальность темы заключается в том, что большинство трудностей подготовки детей к школе связаны с низким уровнем развития произвольного внимания.

Первой ступенью во всей системе непрерывного обучения является дошкольное образование. Дошкольные учреждения должны создавать условия для интеллектуального, физического и творческого развития ребенка и осуществлять его подготовку к школе [3].

Главным условием динамики всех психических процессов (восприятие, мышление, память) является внимание. От того, насколько хорошо будет развито внимание, а именно произвольное, будет зависеть дальнейший успех ребёнка в школе. Школа требует произвольности детского внимания, что выражается в умении действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат. Чаще всего от рассеянности или неразвитости внимания страдают первоклассники [2].

По мнению Рубинштейна С.Л., внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в познавательную деятельность, направленную на объект. За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту, которое выражается во внимании, то есть объект становится более отчетливым [1].

Есть два рода причин внимания: внешние и внутренние. Если бы, например, в то время, когда мы беседуем, раздался сильный звук, то мы перестали бы беседовать, и наше внимание сосредоточилось бы на этом звуке. Очевидно, в данном случае причиной внимания является то, что мы в настоящий момент ощущаем этот звук, а не что-то другое, что вызывает внешнее раздражение. Это есть внешняя причина внимания. Предположим, ученик занимается выполнением домашнего задания в то время, как другие возле него разговаривают и смеются. Несмотря на то, что есть много факторов, на которые он мог бы направить своё внимание, он удерживает его, однако, на предмете изучения. В этом случае причиной внимания будет нечто внутреннее.

Первый вид внимания, который обуславливается причиной внешнего характера, называется непроизвольным вниманием; второй вид внимания, который обуславливается причиной внутреннего характера, называется произвольным вниманием. Давайте разберем эти понятия подробнее.

Непроизвольное внимание не имеет цели и волевого усилия (резкий звук, яркая игрушка, яркая картинка) остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Ребёнок, который смотрит на какой-нибудь предмет, тотчас может перенести своё внимание на какой-нибудь звук, также легко он может перейти от звука к какому-нибудь другому новому впечатлению: внешние предметы всецело управляют вниманием ребенка [1].

С.Л. Рубинштейн выделяет следующие причины возникновения непроизвольного внимания:

– структурная организация (объединенные объекты воспринимаются легче, чем беспорядочно разбросанные);

– интенсивность объекта – более сильный звук, более яркий плакат и т.д. скорее привлекают к себе внимание;

– новизна, необычность объекта;

– резкая смена объектов;

– субъективные факторы, в которых проявляется избирательное отношение человека к окружающему;

– отношение раздражителя к потребностям (то, что соответствует потребностям, привлекает внимание прежде всего).

Произвольное внимание – это внимание, которое регулируется волей человека, находится под его сознательным контролем. Зачатки произвольного, активного внимания появляются к концу дошкольного периода. Появляется оно в ходе взаимодействия ребенка и взрослого. Дошкольники же могут погружаться в процесс лишь кратковременно [6].

Причинами, обусловливающими произвольное внимание, являются:

– интересы человека, побуждающие его к занятию данным видом деятельности;

– осознание долга и обязанности, требующими более лучшего выполнения данного вида деятельности.

В связи с понятием внимания следует разъяснить понятие рассеянности. Рассеянность можно понимать двояко. Во-первых, рассеянность возникает в том случае, когда внимание не может сосредоточиться на одном предмете, когда оно переходит от одного предмета к другому. Это бывает в случае отсутствия произвольного внимания и преобладания непроизвольного внимания (что случается чаще всего у детей). Во-вторых, рассеянностью называют также и то состояние, когда кто-нибудь, сосредоточившись на одной какой-нибудь мысли, не замечает ничего происходящего вокруг.

Причинами невнимательности являются:

– врожденная патология;

– нарушения речи;

– нарушения интеллекта;

– ошибки педагога;

– эмоциональное воздействие.

Ребенок будет страдать от нарушения внимания, если окружающая его обстановка далека от комфортной, когда он находится в состоянии страха совершить ошибку, зная, что за ней последует наказание, если он чувствует неудовлетворенность родителей своим поведением и своими успехами.

Для устранения несовершенств в развитии внимания у детей старшего дошкольного возраста требуется специально организованная работа с детьми. Самой главной задачей является своевременно начавшаяся диагностическая и развивающая работа.

Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности как игры по правилам, конструирование и т. п. и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Вводя ребенка в эти виды деятельности, взрослые организуют его внимание при помощи словесных указаний. Ребенка направляют на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные обстоятельства.

Одним из основных средств развития произвольного внимания является игра, выступающая как основной ведущий вид детской деятельности и как важнейшее условие общественного воспитания. Особую роль в формировании произвольного внимания играют игры с правилами, которые, кроме повышения уровня развития основных качеств произвольного внимания, содействуют воспитанию в детях волевых черт характера, активности, самостоятельности и целеустремленности [1].

Библиографический список

1. Черемошкина Л.В. Теория и методика воспитания: развитие внимания и памяти ребенка: учебное пособие. Москва: Юрайт, 2019. 277 с.

2. Бардышевская М.К. Диагностика психического развития ребенка: практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2021. 153 с.

3. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва: Юрайт, 2021. 275 с.

4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Детская психология: учебник для среднего профессионального образования. Москва: Юрайт, 2021. 446 с.

5. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2021. 457 с.

6. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2021. 195 с.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Ю. Скаченко
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста на протяжении многих лет не теряет своей актуальности. Данный вопрос рассматривали в своих трудах М. Монтессори, В.М. Бехтерев, В.А. Сухомлинский, З.П. Васильцова, А.В. Запорожец, Ф. Энгельс, И.П. Павлов, Л.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.П. Хризман, М.И. Звонарева, И.М. Сеченов, М.М. Кольцова и многие другие. Обусловлено это тем, что развитие у дошкольника мелкой моторики является одним из главных условий последующего успешного овладения письменной речью и письмом в процессе школьного обучения, так как мелкая моторика взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно хорошо развиты память, мышление, внимание, связная речь.

Анализируя научные исследования, мы отметили, что мелкая моторика представляет собой совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук. Развитие мелкой моторики рук начинается с самого раннего возраста, и полученный опыт, впечатления закладывают основы развития личности. Развитие моторики в дошкольном возрасте связано с анатомическим и функциональным дозреванием нервных волокон, их миелинизацией и налаживанием работы координационных уровней: чем раньше и полноценнее развиваются общие и мелкие движения, тем быстрее начинается формирование функциональных систем высших психических функций. Овладевая новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир, ребенок приобретает устойчивые образные представления, вербализируя как сами их, так и действия с ними. Повышаются точность и быстрота осуществления перцептивного действия при решении персептивных задач, происходит свертывание и уменьшение количества и амплитуды движений рецепторных аппаратов. Моторное развитие ребенка связано с развитием способности к словесной регуляции движений. Так, начиная с 3-4 лет, словесная инструкция взрослого может остановить начавшееся действие или переключить ребенка с одного действия на другое. При этом наименее сформированными компонентами мелкой моторики у дошкольников с общим недоразвитием являются динамическая движения, в частности, такие ее показатели, как координация движения, сила тонуса рук, согласованность действий рук.Учитывая специфику психического развития детей раннего и дошкольного возраста, на наш взгляд, целесообразно рассматривать развивающие игры как одно из условий развития мелкой моторики рук у детей. Обусловлено это тем, что развивающие игры обеспечивают зону ближайшего развития для детей, в том числе и развития мелкой моторики. Их постоянное использование в разных формах образовательной деятельности позволяет не просто ввести еще одну из игр, которые интересны при взаимодействии с педагогом, но и материал для организации игровых культурных практик, обеспечивая закрепление полученных навыков и вариативность их применения.

Одним из наиболее эффективных вариантов развивающей игры на развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста можно рассматривать спирограф. Спирограф – это особое устройство для рисования, благодаря составным частям которого на листе бумаги создаются красивые геометрические узоры. Рисовать с помощью спирографа очень просто. Для работы

нам потребуется чистый лист бумаги, разноцветные ручки, карандаши или фломастеры и, конечно же, сам спирограф. Рисовать удобнее всего за столом или на ровной поверхности, прикладываем рамку-спирограф к листу бумаги. Зубчатое колёсико вкладывается в трафарет, в любую дырочку колёсика вставляется ручка. Аккуратно перемещаем ручку с колесиком по часовой стрелке, так, чтобы зубчики колесика совпадали с зубчиками рамки-основания – именно по этому принципу работают настоящие шестеренки в различных механизмах. Так, благодаря статично повторяющимся действиям на листе бумаги появляются причудливые геометрические узоры и разнообразные спирали. При кажущейся простоте не у каждого с первого раза могут получиться симметричные и ровные рисунки. Движения колёсика должны быть плавными, а саму ручку или карандаш нужно держать строго вертикально.

Примечания

1. Держите авторучку за середину, вертикально, не наклоняя. Работая в таком положении, кисть получает полную свободу движения, развивая двигательную активность.

2. Для скорейшей адаптации и развития кисти руки начинайте работать с центрального отверстия малой шестеренки (далее последовательно по спирали). Те же действия проделайте с отверстием средней и большой шестеренки.

Первое время лучше пользоваться такой игрушкой в присутствии взрослого, который объяснит ребенку принцип работы, поможет придержать ручку, плотно зафиксировать трафареты на бумаге, научит сочетать разные цвета и покажет, как нужно создавать узоры. Лучше всего начать знакомство со спирографом с простым черно-графитным карандашом, а потом уже переходить к разноцветному рисованию.

Таким образом, можно сделать вывод, что спирограф развивает воображение, фантазию, творческое и логическое мышление, способность к рисованию, моторику руки и координацию движения кисти. Служит отличной подготовкой к письму, улучшает характер почерка и увеличивает скорость письма. Учит моделированию цветов и пространственному мышлению и терпению. Совершенствует эстетические способности и повышает интеллект. Постепенно ребёнок запоминает, какой узор каким образом получается, учится предугадывать результат работы.

Библиографический список

1. Ткаченко Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие мелкой моторики. М., 2015.

2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М., 2015.

3. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. М., 1979.

4. Кулик С.И. Спирограф. Теория и практик. М., 2007.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Смагина
Красноярский педагогический колледж №2
Научный руководитель В.С. Логинова

С каждым годом растёт количество детей с задержкой речевого развития. Этому способствует ряд обстоятельств: болезни матери во время беременности, гипоксия, родовые травмы, перенесение ребёнком тяжёлых инфекции, генетические заболевания, курение и употребление алкоголя родителями до рождения ребёнка. Поэтому детям нужна помощь специалиста в развитии речи.

Выдающийся ученый Сеченов И.М. подверг критике теорию наследственной предопределенности: изменение движений ребёнка как результат формирования конкретных нервных структур. Он писал, что движение рук человека наследственно не обусловлено, а складывается в процессе воспитания и учения как результат идеаторных связей между зрительными, осязательными и мышечными улучшениями в процессе активного контакта с окружающей средой.

Павлов И.П. выражал гипотезу о том, что развитие функции обеих рук дает развитие «центров» речи в обоих полушариях, развивает интеллект, так как речь непосредственным образом связана с мышлением. Упражнения для пальцев рук являются возбуждающим фактором для коры больших полушарий, поскольку активно поднимают её функциональное состояние. Ф. Энгельс рассматривал труд и членораздельную речь как главные стимулы, под влиянием которых развился человеческий мозг. Мария Монтессори увидела связь между развитием тонких движений руки и речью детей, сделав вывод, что, если плохо развита речь, в этом наверняка виновата мелкая моторика.

Биологами было установлено, что в головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко. В.М. Бехтерев доказал, что элементарные движения рук помогают снять умственную усталость, улучшают произношение многих звуков, развивают речь ребенка. Также В.М. Бехтерев отмечал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и содействовали ее развитию. Развитие деятельности руки и речи у людей шло в одно время: сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется произношение слов; все последующие улучшения речевых реакций напрямую зависят от степени тренировки движений пальцев. Выдающийся советский педагог-новатор В.А. Сухомлинский говорил, что “Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев”. Чем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия «Чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее», – утверждал В.А. Сухомлинский. В связи с этим можно сделать вывод, что от развития мелкой моторики рук напрямую зависит развитие речи ребенка и мозга. Иначе говоря, чем лучше у ребенка будут развиты пальцы, тем легче будет осваиваться речь.

Важную роль играет диагностика уровня сформированности навыков, она позволяет выбрать наиболее подходящую методику для развития мелкой моторики. В обследовании детей используются, как правило, не стандартизированные, а игровые методики. Например, диагностика уровня сформированности навыков развития мелкой моторики и координации движений рук с помощью методик: «Домик» Н.И. Гуткиной; «Дорожки» Л.А. Венгер; «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. Эти диагностики хороши тем, что в них подробно описываются не только методы проведения диагностики, но и задания, на что они направлены, описаны уровни развития детей. Предложенные упражнения могут быть использованы не только для диагностики, но и для развития ловкости, подвижности кисти и пальцев рук, они развивают координацию движений, зрительно-моторную координацию, развивают речь, произвольное внимание.

После выявления уровня сформированности мелкой моторики можно выстраивать профилактическую и коррекционную работу. Для этого применяют игры для развития мелкой моторики и артикуляционного аппарата, такие, как: “ветерок”, “моя лошадка”, “поиск в крупе клада”, интерактивный стол с песком,” волшебные мешочки” и другие.

В литературе описаны приемы работы по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Фомичева), с моторной алалией (Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская), с дизартрией (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова), с заиканием (Л.И. Белякова, Н.А. Рычкова). Все авторы подтверждают факт, что тренировка тонких движений пальцев рук является стимулирующей для общего развития ребёнка и развития речи. Игры на развитие мелкой моторики способствуют развитию высших психических функции, таких, как мышление, внимание, воображение и другие. Их можно использовать в любых режимных моментах, например, на различных занятиях.

Мелкую моторику рук развивают: пальчиковая гимнастика с использованием стихов, песенок, потешек и народных сказок; массаж с растиранием пальчиков и массажёрами для рук; народные игры с ладошками; игры с природным материалом; с предметами домашнего обихода; с песком и водой; пальчиковый театр; занятия продуктивной деятельностью (рисование, лепка, аппликация).

Перечисленные виды детской деятельности используются в ежедневной работе с детьми и должны носить постоянный характер.

Ребёнку с 3 лет просто необходимо предлагать все те игры, где нужно собирать мелкие части в единое целое: мозаика, пазлы, конструктор. Такие игры не только способствуют развитию мелкой моторики, но и формируют творческое воображение, ориентировку в пространстве. Игры с крупами также развивают тактильные ощущения. Например, упражнение «Искатель». Следует насыпать в ёмкость фасоль, на дне спрятать мелкие игрушки (например, из «Киндер-сюрпризов»).

Пальчиковые игры. Существует огромное количество упражнений и вариаций игр для развития мелкой моторики рук детей, которые могут опираться на цветные палочки, скороговорки, стихи, пальчиковый алфавит, пальчиковый театр.

Для ребенка раннего дошкольного возраста – трех-четырех лет – очень важно делать массаж рук для развития мелкой моторики. Если начать делать такой массаж рук детей с раннего этапа развития, то у детей быстрее развивается речь, память, подвижность пальцев и отмечается ускоренное развитие.

Упражнения, связанные с улучшением мелкой моторики, часто построены на повторении небольших движений пальцами. Ребёнку быстро надоест выполнять такую работу, если не подать её в виде игры. Игровая деятельность повышает настроение, развивает воображение и фантазию, совместные игры с ровесниками пробуждают чувство коллективизма, а игры с участием родных объединяют семью.

Система занятий по развитию мелкой моторики в дошкольном учреждении учитывает особенности всех видов развития ребёнка. Ежедневно в занятия включаются упражнения, направленные на решение этой задачи. Педагоги привлекают к работе и родителей, потому что отработку мелких движений с детьми нужно проводить постоянно: во время игр, выполняя несложные поручения по дому, одеваясь и раздеваясь самостоятельно. Вся эта работа в целом будет влиять на развитие мелкой моторики рук, а, соответственно, на развитие речи и мозга детей.

Библиографический список

1. Андрющенко Е.В., Осипова Л.Б., Ратанова Н.Я. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): Методическое пособие. Челябинск, 2017.

2. Зажигина О. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования. СПб.:. Детство-Пресс, 2021.

3. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи с 4 до 7 лет. СПб.: Детство-пресс, 2016.

4. Специальная педагогика: учебник для среднего профессионального образования / Л.В. Мардахаев; под редакцией Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. Москва: Юрайт, 2021.

5. Журнал «Дошкольное воспитание» www.dovosp.ru

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Ю.А. Сташук
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.А. Липина

Недостатки звуковой культуры речи, в том числе и интонационной выразительности, неблагоприятно отражаются на личности ребенка: он становится замкнутым, резким, неусидчивым, у него снижается любознательность, а впоследствии появляется неуспеваемость в школе. Интонационная выразительность способствует формированию коммуникативной компетентно-

сти ребенка, значительно облегчает ему общение, обеспечивает удовлетворение его эмоциональных потребностей [1].

Выразительность речи является важным качеством детской речи, в котором выраженное суждение связано с отношением к нему говорящего. Выразительность речи основывается на осознанной передаче мысли. Дошкольный возраст – благодатная пора для выработки таких речевых привычек и способностей [2].

В связи с воспитанием звуковой культуры речи следует говорить о фонетико-интонационном аспекте выразительности. Большую роль в речи играет интонация. Под интонацией понимается целый комплекс компонентов. М.М. Алексеева, В.И. Яшина выделяют следующие компоненты интонации: ударение, мелодика, темп, ритм, тембр, сила. Все перечисленные компоненты интонации выступают в единстве и тесном взаимодействии между собой [1].

Специальные исследования установили, что интонационная бедность и монотонность высказывания присутствуют там, где существует нечеткость мысли, порождающая нечеткость интонационного оформления текста (А.В. Текучев, Т.А. Ладыженская, Б.Н. Головин, А.Ф. Ломизов, А.И. Шпунтов). Все исследователи делают важный вывод о том, что необходима специальная работа по формированию произносительной речи детей. Так, О.С. Ушакова подчеркивает необходимость воспитания у детей интонационной выразительности: воспитывая у детей внимание к интонационной стороне речи, взрослый развивает его речевой слух, чувство тембра и ритма. Работа над интонацией, звуковой выразительностью речи необходима для того, чтобы дети учились выражать голосом свое отношение к высказыванию, повышая или понижая голос в соответствии с контекстом, логически и эмоционально подчеркивая произносимый текст. Для этого надо чаще давать детям задания, в которых они упражнялись бы в умении правильно использовать просодические единицы [3].

В дошкольном возрасте игра является тем видом деятельности, в котором происходит развитие ребенка, в том числе и речевое. Дидактическая игра – прекрасное средство обучения и развития, используемое при усвоении любого программного материала. Дидактические игры являются хорошим средством для развития интонационной выразительности у детей дошкольного возраста. Целью словесных дидактических игр является развитие силы высоты, тембра голоса, голосовых модуляций, интонационно-мелодической речи. При использовании игр воспитателю важно следить за тем, чтобы дети соблюдали умеренность темпа, четкость артикуляции. Специально подобранные игры дают возможность благоприятно воздействовать на все компоненты интонации. Словесные дидактические игры особенно привлекают внимание детей, создают заинтересованность, непринужденную речевую мотивацию, а закрепление навыков происходит быстрее. В процессе дидактической игры ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. Используя компоненты интонации, соответствующие игровой задаче, дети стараются говорить четко, выразительно, чтобы не нарушить правила игры [2].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, нацеленная на проверку эффективности использования дидактических игр в развитии интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста.

Количественный анализ полученных эмпирических данных свидетельствовал о том, что в обследуемой группе детей старшего дошкольного возраста доминировали показатели низкого уровня развития интонационной выразительности (59%). Качественный анализ полученных результатов показал, что дети со средним уровнем развития интонационной выразительности достаточно успешно справлялись с предложенными заданиями, большинство заданий выполняли самостоятельно. Дети довольно точно воспроизводят мелодический и ритмический рисунок, ускоряют и замедляют темп. Следует отметить, что дети со средним уровнем развития интонационной выразительности самостоятельны в поиске выразительных средств. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по повышению уровня интонационной выразительности у детей.

Мы организовали опытно-экспериментальную работу по апробации нашей гипотезы о том, что педагог, используя дидактические игры, систематически подбирает игры в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, включает их во все формы об-

разовательного процесса (режимные моменты, организованная образовательная деятельность), подбирает дидактические игры для развития всех компонентов интонации.

Организуя данную работу в течение шести месяцев, мы проводили разнообразные словесные дидактические игры в процессе образовательной, свободной деятельности детей (индивидуально) в подгрупповой работе. Результатом такой целенаправленной работы стала динамика показателей развития интонационной выразительности на контрольном этапе исследования: средний уровень увеличился на 16 %, низкий – на 16 %.

Таким образом, актуальным становится вопрос практического применения в образовательной деятельности с детьми дидактических игр, так как они направлены на развитие умения изменять голос (повышать и понижать его тон, усиливать и понижать громкость), ускорять и замедлять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельное слово или группу слов, придавать голосу эмоционально-экспрессивную окраску. От того, как ребенок владеет произношением звуков и какие просодические единицы использует, будет зависеть стиль его связной речи.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М., 2000.

2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М., 1981.

3. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М., 2001.

АКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

А.С. Сухонос
Канский педагогический колледж
Научный руководитель О.А. Милякова

Сегодня проблемы экологического воспитания вышли на первый план, и им уделяют все больше внимания. Причина в том что деятельность человека в природе часто безграмотная, неправильная с экологической точки зрения, расточительная, ведущая к нарушению экологического равновесия. Сегодня обострение экологической проблемы в стране и в мире диктует необходимость интенсивной просветительской работы по формированию у детей экологического сознания, культуры природопользования.

Актуальными для экологического образования ребёнка являются экологические акции**,** направленые на формирование активной жизненной позиции. Они помогают убедить ребенка в том, что от каждого человека, в том числе и от него, зависит состояние окружающей нас среды. И даже маленький человек способен изменить в лучшую сторону своё окружение [2:34].

Одним из средства экологического воспитания являются акции Гришаевой Н.П., Николаевой С.Н., Рыжовой Н.А., потому что они направлены, прежде всего, на консолидацию усилий педагогов и родителей по развитию гражданской позиции у дошкольников. Именно они формируют активную жизненную позицию. Через акции разных видов (природоохранные, экологические, социальные и др.) дети будут лучше усваивать экологические знания.

Акция есть комплексное мероприятие, которое реализуется через все виды детской деятельности, направлено на формирование активной жизненной позиции по отношению к природе и помогают понять ребенку, что от него зависит состояние окружающей нас среды; позволяют добиться не механического запоминания правил поведения в природе, а осознанных знаний этих правил; помогают детям увидеть примеры заботливого отношения к природе со стороны взрослых и самим развивать желание беречь её и заботиться о ней [3:64].

Основные требования к использованию этой формы работы заключаются в следующем:

– в основе любой акции лежит проблема, для решения которой требуется творческий поиск; акции – это «игра – всерьез», результаты акции значимы для детей и взрослых;

– обязательные составляющее акции: детская самостоятельность (при поддержке взрослых), сотворчество детей и взрослых, развитие коммуникативных способностей детей, познавательных и творческих навыков, применение имеющихся знаний и представлений на практике.

При организации экологических акций следует придерживаться следующих принципов:

– *осмысленность*. Нужно, чтобы все участники понимали, что именно и зачем они делают;

– *отсутствие духа соревнования*. Участники акции должны быть настроены на удовольствие от совместного дела, а не на получение лучшего места в рейтинге;

– *безопасность*. Нельзя, например, убирать битое стекло и окурки на берегу реки или возле автобусной остановки;

– *разумность.* Если акция связана с уборкой леса, то не стоит переносить мусор из одной кучи в другую, изменяя лишь место её расположения. Если идёт сбор батареек, нужно знать, куда их потом можно отправить;

– *системность. Последовательность* – обязательная черта акций. Одноразовой акцией многого не достигнешь;

– *гласность.* Акция должна найти отклик. Дошкольникам крайне важно знать, что их идеи и результаты работы одобрены окружающими [1:12].

По видам акции бывают: социальные («Осторожно, сосульки!»), природоохранные («Каждому певцу по дворцу!»), ресурсосберегающие («Батарейки, сдавайтесь!»).

В ходе прохождения педагогической практики на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 50 «Журавушка» г. Канска совместно с воспитателями подготовительной к школе группе нами был разработан перспективный план проведения акций.

Таблица 1

Перспективный план проведения акций в подготовительной к школе группе

Месяц	**Тема мероприятия**
Октябрь	«Знаки сделаем мы дружно и расставим там, где нужно, чтобы людям показать, как природу охранять» (изготовление альбомов со знаками для уголка природы)
Ноябрь	«Вторая жизнь ненужным вещам» (поделки из бросового материала)
Декабрь	«Сохраним живую елочку» (плакаты в защиту живых елей)
Январь	«Накормим птиц зимой» (изготовление кормушек и сбор корма для птиц)
Февраль	«Спасём ёжика» (сбор батареек)
	«Добрые сердца» (сбор корма и предметов гигиены для приюта «Берегиня»)
Март	«Берегите воду!» (изготовление агитационных листовок «Берегите воду!» и книжек-малышек в форме капли про воду)
Апрель	«Берегите птиц! Каждому певцу по дворцу!» (изготовление скворечников)
	«Подарим книге новую жизнь – спасем одно дерево» (мастерские по ремонту книг)
Май	«Посади дерево» (посадка деревьев на территории детского сада)
	«Украсим сад цветами» (разбивка клумб и цветников)
В течение года	«Сдай макулатуру – сохрани дерево!» (сбор макулатуры)

Опыт взаимодействия с педагогами данного сада показал, что организация и проведение акции в условиях детского сада позволяют объединить усилия педагогов и родителей в вопросах воспитания дошколят.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Жизнь вокруг нас. Экологическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие / Н.Н. Авдеева, Г.Б. Степанова. Ярославль: Академия развития, 2003. 112 с.

2. Масленникова О.М. Экологические проекты в детском саду О.М. Масленникова, А.А. Филиппенко. Волгоград: Учитель, 2015. 232 с.

3. Гришаева Н.П. Технологии эффективной социализации детей 3–7 лет: система реализации, формы, сценарии: методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2017. 320 с.

ГРАФИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕЗОННЫХ ЯВЛЕНИЯХ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.А. Терских
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Рассматривая теоретические основы проблемы формирования природоведческих представлений у детей дошкольного возраста, мы выявили следующее:

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея действиями восприятия, сложившимися в раннем детстве. В настоящее время, как утверждает Л.Б. Черезова, в истории культуры существуют два способа познания мира – логический и чувственно-эмоциональный. Соответственно, в программе дошкольного воспитания при ознакомлении с природой природные объекты и явления были использованы, с одной стороны, как средство умственного воспитания, с другой, – нравственного и эстетического (чувственно-эмоциального) воспитания. При введении в практику дошкольного образования нового направления – экологического образования детей – возникло противоречие между этими двумя направлениями.

Среди разнообразных методов экологического воспитания дошкольников важное место занимает наблюдение. Как ведущий метод экологического воспитания. Сущность наблюдения заключается в чувственном познании природных объектов, в познании их через различные формы восприятия – зрительное, слуховое, тактильное, кинестетическое, обонятельное и др., о чем убедительно свидетельствуют исследования С.Л. Рубинштейна [2]. У детей складываются содержательные представления о смене сезонов года: каждый сезон имеет свою продолжительность дня и ночи, определенный характер погоды (температуру воздуха и осадки); о том, что особенности явлений неживой природы определяют состояние растительного мира и образ жизни животных в данный сезон. Педагог организует работу по ознакомлению детей с сезонными явлениями как на занятиях, так и в совместной деятельности. Наиболее эффективными методами экологического образования в формировании сезонных представлений у детей дошкольного возраста выступают наблюдение, дидактическая игра, сопровождаемые эвристическими беседами.

Сущность моделирования состоит в извлечении из объекта познания системы наиболее существенных в каждом конкретном случае отношений и представление данной системы в доступном для восприятия и осмысления виде. А.М. Фридман рассматривает два аспекта использования моделирования в обучении: метод познания, которым должны овладеть дети в результате обучения, и познавательное действие и средство, без которого полноценная образовательная ситуация невозможна [1]. Исходя из этого, наибольший эффект в формировании динамиче-

ских представлений и обобщенных понятий обеспечивает работа с моделями, представляющими собой реальные заместители природных объектов и явлений, отражающими их существенные признаки. Педагог организует работу по ознакомлению детей с сезонными явлениями в разных формах образовательной деятельности посредством использования графических моделей (календари наблюдения за погодой, за птицами, за неживой природой, за растениями, календарь продолжительности светового дня, роста и развития растений и т.п.). В ходе работы с календарями у детей есть возможность выделять самые существенные характеристики сезона с позиции интегративных представлений о живой и неживой природе и их взаимосвязи при характеристике сезонных явлений, так как работа с моделями позволяет детям понять существенные признаки объекта или явления, усвоить основные природные закономерности.

Таким образом, основной задачей образовательной деятельности в аспекте формирования природоведческих представлений является формирование у детей 5-6 лет обобщенных знаний об объектах и явлениях природы, сезонных изменениях в ней. Особое внимание необходимо уделять развитию умений целенаправленно наблюдать и анализировать природные явления, сравнивать объекты природы, устанавливать более глубокие связи между ними, делать обобщения посредством использования графических моделей.

Библиографический список

1. Фридман А.М. Наглядность и моделирование в обучении. 1984. № 6. С. 80.
2. Рубинштейн С.Л. Наблюдение – метод чувственного познания природы. М., 2001.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.А. Томилова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Мир нуждается в инициативных, креативных, творческих личностях, способных принести в мир новые идеи. Воображение – основа творческой личности – позволяет человеку мысленно выстраивать образ, наделять его свойствами, прямо противоположными исходному. Проблема воображения – одна из мало изучённых в психологии. Эффективные пути и средства развития воображения ученые ищут в различных видах детской деятельности. В нашем исследовании мы рассмотрим, как гендерные особенности влияют на становление и развитие творческого воображения в старшем дошкольном возрасте. По мнению О.М. Дьяченко и Н.Н. Палагиной, «резервные возможности воображения детей дошкольного возраста очевидно шире, чем те, которые используются сейчас на занятиях в дошкольных учреждениях» [3].

В отечественной психологии воображение рассматривается в качестве психического процесса, выражающегося в создании новых образов, представлений на основе имеющегося опыта, характеризующегося преобразующим отражением действительности. Являясь высшей психической функцией, воображение, по мнению отечественных психологов, складывается в совместных действиях ребенка и взрослого по механизму социального наследования. В дошкольном возрасте воображение выступает в качестве одного из условий усвоения общественного опыта. Оно создает возможность осваивать ребенком окружающий мир в игре, аналогично с тем, как взрослый человек преобразует его в активной творческой деятельности [2]. Особенностью этого периода, отличающегося от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков усвоения различных видов деятельности. Формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ре-

бенка, его отношения ко всему окружающему, но и те, которые представляют «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода [1].

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, О.М. Дьяченко, Н.Н. Палагиной показывают, что формирование воображения начинается на самых ранних стадиях онтогенеза. В трудах этих авторов воображение рассматривается как форма активности, выражающаяся в изменении и гибком использовании элементов опыта. Генетическими предпосылками развития воображения выделяются изначальная активность ребенка, потребность в новых впечатлениях, а также потребность в общении и самоутверждении, побуждающая ребенка усваивать формы активности в рамках данной культуры. Формирование воображения осуществляется по линии создания мнимых ситуаций и образов в совместных действиях взрослого и ребенка. Механизм инициирует процессы воображения, придавая ему качественно новые характеристики: позволяет создать обособленный мир фантазии, отделенный от действия и личного участия фантазирующего ребенка [6].

Анализ психологических исследований показывает, что развитие воображения имеет возрастную динамику. На начальных этапах развития воображения дети используют в основном элементы реальности, в отличие от них, к концу старшего дошкольного возраста дети строят образ уже в процессе свободного оперирования представлениями. Таким образом, на протяжении дошкольного возраста воображение трансформируется от непроизвольного репродуктивного к произвольному творческому характеру [5].

В рамках нашего исследования нами была проведена экспериментальная работа в группе из 20-и детей старшего дошкольного возраста (10 мальчиков и 10 девочек), направленная на выявление гендерных особенностей воображения у детей старшего дошкольного возраста. Нами были использованы следующие эмпирические методы: методика «Дорисовывание фигур» (Е. Торренс, модификация О.М. Дьяченко); методика «Придумай рассказ» (Т.Д. Марцинковская); модифицированный тест «Оценка воображения» Г. Роршаха.

Количественный и качественный анализ полученных результатов показал, что у 60% мальчиков воображение носит активный характер, тогда как у 80% девочек наблюдается пассивное воображение. Об этом свидетельствует то, что мальчики произвольно планируют реализацию воображаемого действия и умеют быстро подбирать необходимые средства. Это приводит к тому, что образы становятся разнообразнее, богаче, сохраняя конкретный, наглядный характер. В процессе узнавания в пятне 80% мальчиков видят абстрактное движение, видят цвет, выделяют группу объектов. Вербализация событий у мальчиков, как по условию, так и по замыслу, происходит более эмоционально, оригинальнее и быстрее, чем у 70% девочек. Вместе с тем полученные нами результаты свидетельствуют о том, что 90% девочек выстраивают воображаемые ситуации с прямой опорой на реально прожитые события. При рисовании девочки предпочитают использовать одну – две тематические категории, детализируя конкретные изображения, лишь в некоторых случаях объединяя их в сюжеты; называют образ с учетом собственного опыта взаимодействия с окружающими предметами. В процессе узнавания в пятне 70% девочек не видят движение, цвет, хотя обобщают несколько пятен в одну тематическую группу. Вербализация событий у 70% девочек, как по условию, так и по замыслу, происходит более планомерно, реалистичнее, чем у мальчиков.

Таким образом, результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что у мальчиков уровень развитии воображения выше, чем у девочек. Выявленные гендерные особенности развития воображения не претендуют на установление закономерностей в силу того, что в экспериментальной работе нами была использована незначительная выборка детей.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1991. С. 173.

2. Хрестоматия по психологии: учебное пособие для студентов пед. институтов / Сост. В.В. Мирошниченко. Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987.

3. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока. М.: Изд. центр «Академия», 1997. С. 223.

4. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников. Вопросы психологии. 1987. №1. С. 68-72.

5. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения. Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 7-14.

6. Дьяченко О.М. Развитие воображения у дошкольников. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных интересов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 128.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.А. Трубина
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре
Научный руководитель Е.А. Демидович, к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и развития образования

Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе развития творческих способностей детей в дошкольном образовательном учреждении – одна из актуальных тем в дошкольной педагогике. Использование компьютера как средства развития творческих способностей ребенка, формирования его личности, обогащения интеллектуальной сферы дошкольника позволяет расширить возможности педагога, создает базу для приобщения детей к компьютерным обучающим программам [1].

В детском саду могут использоваться только такие компьютерные программы и игры, которые соответствуют психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям.

Компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, служит мощным техническим средством развития творческих способностей детей и играет роль незаменимого помощника в воспитании и общем психическом развитии дошкольников. Компьютер привлекателен для детей как любая новая игрушка, именно так в большинстве случаев они смотрят на него. Общение детей дошкольного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр, тщательно подобранных с учетом возраста и учебной направленности [2].

Ниже представлены примеры интерактивных игр, которые можно использовать в ДОУ с целью развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста:

1. В гостях у феи «**Музыкальная угадайка**» (по произведениям из «детского альбома» П. И. Чайковского).

Цель: закрепление знания музыки П. И. Чайковского (Детский альбом), умение отразить сюжет в соответствии с планом.

Ход игры: дети слушают знакомые фрагменты (на нескольких занятиях) из «Детского альбома», называют пьесы, характеризуют их, за каждый правильный ответ получают фишку. Тот, кто получит больше фишек, получает почетное звание «Знаток музыки Чайковского».

2. «**Веселые подружки**»

Цель: развитие ритмического слуха детей старшего дошкольного возраста.

Инструкция по использованию: в презентации детям предлагается по ритму, предварительно ими прохлопанному, узнать песенку-потешку и спеть ее. В презентации на слайде с заданием необходимо прохлопать изображенный там ритм, затем выбрать картинку с изображением потешки. Если выбран рисунок неправильно, открывается слайд с плачущим малышом и слышится отрицательная оценка действия. По стрелке ребенок переходит на тот же слайд с за-

данием. Если рисунок потешки выбран правильно, открывается слайд, на котором звучит положительная оценка действия, и матрешка поет потешку, которая пропевается дважды. После правильного ответа ребенок по ссылке переходит на слайд со следующим заданием. Действия проходят в том же порядке. После выполнения всех заданий ребенок переходит по ссылке на последний слайд, на котором изображен смеющийся малыш и звучит положительная оценка.

3. «Домик – крошечка»

Цель: развитие умения отобразить сюжет в соответствии с планом.

Инструкция по использованию: в начале презентации дети знакомятся с мелодиями, на которые они впоследствии будут опираться. Затем переходят непосредственно на слайды с музыкальными заданиями. В презентации на каждом слайде герой с музыкальным сопровождением либо поднимается по ступенькам в дом, либо спускается по ступеням вниз из дома. Дети прослушивают мелодию, предполагают, куда направляется герой, а затем после щелчка мышки узнают, правильно ли они ответили.

4. Игра-раскраска «Овощи»

Цель: развитие самостоятельности и творческих способностей детей, закрепление знаний об овощах.

Ход игры: в начале презентации на слайде появляется свекла, которая сообщает детям о том, что она приготовила подарок для друзей. Свекла просит детей о помощи. Ребятам нужно выполнить задания, с каждым правильно выполненным заданием картинка будет раскрашиваться. Пример задания: на слайде изображены различные овощи, детям нужно найти морковь. Дети находят нужный овощ, нажимают на него, если ответ верный, то часть картинки закрашивается. Далее дети ищут другой овощ. После того, как дети найдут все овощи, картинка будет полностью раскрашена.

5. «Что лишнее?»

Цель: развитие творческих способностей детей.

Правила игры:

1. Внимательно прочитай задание с помощью взрослого вверху на слайде.
2. Самостоятельно или с помощью взрослого выполни задание на слайде.
3. Если выполнил его, жми на стрелку и продолжай игру, и так до её завершения.
4. Если понравилось, можешь ее повторить.

6. «Музыкальные загадки»

Цель: развитие у детей воображения и самостоятельности.

В игре представлены иллюстрации инструментов и их звучание, а также детям предлагается поиграть на виртуальных музыкальных инструментах. Музыкально-дидактическая игра может быть использована на музыкальном занятии как закрепление пройденного материала: знакомство со звучанием инструментов симфонического оркестра, а также в самостоятельной деятельности детей.

Инструкция по применению:

1. На 3-6 слайдах по щелчку мыши звучит загадка, одновременно появляется ее текст.
2. Отгадав загадку, по щелчку мыши появляются иллюстрация инструмента, название и его звучание.
3. 7 слайд. Отгадав все загадки, предлагается поиграть на виртуальном инструменте: кликнув мышкой на инструмент, откроется страничка в Интернете.
4. 8 слайд – по окончании игры «Браво и аплодисменты».

7. «Музыкальное облачко»

Цель: развитие музыкального восприятия детей.

Правила игры:

1. Наведи курсор мыши на цветную тучку. Послушай музыкальную тему. Определи, какому герою сказки соответствует ее звучание.
2. Наведи курсор мыши на героя сказки. Если звуки совпадут – ты угадал ВЕРНО!

8. «Поможем Маше»

Цель: развитие самостоятельности и оригинальности замысла.

Правила игры:

1. Прослушайте задание на слайде.
2. Следуйте указаниям на слайде четыре и пять.
3. Найдя пять соответствий, завершите игру.

9. «Подбери цвет карандашей»

Цель: развитие самостоятельности и умения отразить сюжет в рисунке в соответствии с планом.

Ход игры: Ребята! Помогите обезьянке определить цвет карандашей, с помощью которых нарисованы картинки. Найдите правильный ответ и щёлкните по нужным карандашам. Если выбор был верным, то перейдёте к следующему заданию.

Таким образом, в настоящее время можно использовать различные интерактивные игры, которые помогут в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2012. 272 с.

2. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996. 160 с.

ЦВЕТНЫЕ СЧЕТНЫЕ ПАЛОЧКИ Х. КЮИЗЕНЕРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В.И. Тугужекова

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель С.К. Коваль

Воображение, его виды, значение в жизни человека и условия его формирования рассматриваются в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, З. Фрейда, О.М. Дьяченко. Ученые отмечали, что проблема воображения и его развития у ребенка является дискуссионной. И действительно, на сегодняшний день различными исследователями выделяются разные виды воображения, структура и развитие данного процесса в онтогенезе. Эта неоднозначность во многом обусловливается сложностью процесса воображения [2, 4].

Мощный шаг в развитии воображения, как подчеркивал Выготский, завершается усвоения речи. Наблюдения показывают, что задержки в речевом развитии всегда идут к недоразвитию воображения ребенка. Известно, что больные, страдающие афазией, обнаруживают резкий упадок фантазии и воображения. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений, способствует формированию и фиксации представлений о предмете. Именно речь дает возможность представить себе тот или иной предмет, который он не видел, думать о нем и мысленно преобразовывать его. Ребенок может выражать словами то, что не совпадает с его реальным восприятием, именно это дает ему возможность чрезвычайно свободно общаться в сфере впечатлений, создаваемых и выражаемых словами. Таким образом, главным средством воображения, как и мышления, является речь. Воображение становится возможным благодаря речи и развивается вместе с ней. Следовательно, оно не является первичной функцией, изначально присущей ребенку, а результат его психического и, главное, речевого развития.

Дошкольный возраст – благоприятный период для развития воображения, однако дети могут находиться на разных уровнях его становления. Это касается не только детей с тяжелыми нарушениями речи, но и детей с нормальным речевым развитием, которым также бывает сложно правильно и последовательно воссоздать образ. Детям с нарушением речи и детям с сохран-

ными речевыми способностями легче воспроизвести образ при помощи рисунка, нежели словесно. Образы, созданные на листе бумаги, сравнительно чаще и больше обогащаются. «Ступенчатое» планирование своей деятельности в процессе рисования наблюдается как у дошкольников без речевых проблем, так и у детей с общим недоразвитием речи. Также всем детям легче составить рассказ по сделанному рисунку, чем без наглядной опоры.

Кроме того, нарушения речи накладывают свой отпечаток на воображение ребенка. Речевые расстройства не позволяют ему выйти за пределы непосредственных впечатлений. Ограниченный словарный запас, аграмматизмы в устной речи, недоразвитие связной речи приводят к тому, что ребенку нелегко передать словесно свои впечатления, их ответы на творческие задания бедные, недостаточно оригинальные. Нарушения импрессивной речи ведут к трудностям создания наглядного образа по словесному описанию предмета или явления. Экспериментально доказано, что при создании нового образа, рассказа, несуществующего предмета у дошкольника с нарушением речи наблюдаются снижение мотивации в деятельности, отсутствие целенаправленности, неточность предметных образов [3].

Именно по этой причине мы считаем необходимым развитие воссоздающего воображения у детей с нарушениями речи.

Проблема развития воссоздающего воображения поднята в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Т.Г. Казаковой.

Воссоздающее воображение – это представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (чертеж, схема, нотная запись и т.п.). Этот вид воображения широко используется в разных видах деятельности человека, в том числе и в обучении. Ведущая роль в нем отводится образам памяти. Воссоздающее воображение играет важную роль в процессе коммуникации и усвоении социального опыта.

Мы предлагаем формировать воссоздающее воображение детей с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактического пособия «Цветные счетные палочки Х. Кюизенера». Традиционно это методическое пособие рассматривается как пособие по развитию элементарных математических представлений у дошкольников, однако возможности его применения гораздо шире.

Цветные счетные палочки Х. Кюизенера представляют собой набор, содержащий 241 палочку. Основные особенности этого дидактического материала – абстрактность, универсальность, высокая эффективность. Данное пособие является одновременно орудием профессионального труда педагога и инструментом учебно-познавательной деятельности ребенка. Его роль очень значима в реализации принципа наглядности, представлении сложных абстрактных математических понятий в доступной ребенку форме, в овладении способами действий, необходимых для возникновения у детей элементарных математических представлений. Цветные счетные палочки Х. Кюизенера как дидактическое средство в полной мере соответствуют возрастным возможностям, уровню развития детского мышления, в основном наглядно-действенного и наглядно-образного [1, 2].

В рамках исследования нами проанализированы рабочие программы МБДОУ г. Абакана «Центр развития ребенка–Детский сад «Василёк» (основная образовательная программа организации, разработанная на основе примерной образовательной программы «От рождения до школы» и общеразвивающая программа старшей группы «Волшебники» дошкольной образовательной организации).

Анализ образовательных программ показал, что область «Познавательное развитие» в рассматриваемых программах представлена большим количеством задач и многообразием форм работы. Однако мероприятия, направленные на развитие воссоздающего воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи, не представлены. Поскольку период дошкольного возраста очень значим для развития рассматриваемой функции, мы считаем необходимым включение мероприятий по развитию воссоздающего воображения, главным образом, посредством цветных счетных палочек Х. Кюизенера в календарно-тематический план образовательной организации.

Библиографический список

1. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2012. 213 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. М.: Наука, 1982. 445 с.
3. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие и утрата речи. М., 1985.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 126 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Тяжельникова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Одной из задач Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования образовательной области «Речевое развитие» является развитие грамматически правильной диалогической и монологической речи. Монологическую речь мы рассматриваем как развернутое изложение речи одним лицом, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно, коммуникативная цель которого – сообщение о каких-либо фактах действительности. Овладение монологической речью – одна из главных задач речевого развития ребенка.

Развитие монологической речи детей включает ряд направлений: словарная работа (обширный запас слов и умение им пользоваться помогает выразить мысль наиболее точно и полно); формирование грамматического строя речи (умение выражать свои мысли простыми и распространенными, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, правильно используя грамматические формы рода, числа, падежа); воспитание звуковой культуры речи (речь должна быть внятной, четкой, выразительной).

Основная линия развития монологической речи в дошкольном возрасте состоит в том, что от доминирования ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной, появление которой определяется задачами и характером его общения с окружающими. При этом развитие монолога определяется не только особенностями речевой среды, но и целенаправленным обучением с использованием таких методов, как беседа, заучивание произведения наизусть, составление рассказов, пересказывание. Данные приемы способствуют тому, что у детей формируется четкое представление о структуре повествования, рассказы становятся связными, выразительными, эмоциональными.

Учитывая, что дошкольный возраст является сензитивным периодом становления и развития образных форм сознания, формирование «модельных» представлений является эффективным средством развития монолога у детей старшего дошкольного возраста. Доказательством этого выступают многолетние исследования, проведенные под руководством Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Н.Н. Поддьякова, где доказано, что эффективным способом решения проблемы развития интеллекта и речи ребенка является прием моделирования. Благодаря моделированию дети учатся обобщенно представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности. Применение моделирования также облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала детьми, решает задачи развития основных психических процессов: памяти, внимания, образного мышления; преобразования абстрактных символов в образы; развития мелкой моторики.

Следует отметить, что наглядное моделирование имеет ряд преимуществ: помогает ребенку зрительно представить абстрактное понятие [2]. К нему относится мнемотехника – графическое изображение персонажей, явлений природы, действий и др. путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа [3]. Технология развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста, включающая ознакомление с мнемотехникой, состоит из следующих этапов: предметная модель – предметно-схематическая – схематическая – и поэтапное формирование речевых умений, значимых для построения текста [4]. Основными элементами мнемотехники являются мнемодорожки, мнемоквадраты, мнемосхемы.

Наглядное моделирование содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. Самостоятельное построение моделей свидетельствует о степени сформированности внутренних, идеальных форм моделирования, представляющих ядро умственных и речевых способностей.

Эмпирическая часть нашего исследования была направленная на выявление актуального уровня развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Для экспериментального исследования мы подобрали диагностическую методику, направленную на выявление уровня развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, разработанную А.Л. Павловой, Т.А. Ладыженской. Первая серия заданий была направлена на исследование возможностей детей пользоваться разнообразной лексикой: словами-признаками, предметами, действиями, словами со схожим и противоположным значением и их понимание. Вторая группа заданий предполагала выявить уровень сформированности фразовой речи (уровень развития фразовой речи, понимание грамматических и смысловых отношений в предложении). Задания выстроены по принципу последующего усложнения, опоры на наглядность. Дети должны были составлять предложения различными способами понимания ими грамматических, смысловых и логических неточностей во фразе. Третья серия помогала выявлять трудности в программировании фраз и целых высказываний. Были предложены задания восстановить деформированную фразу, последовательность предложений в тексте, серии картинок, угадать пропущенный фрагмент.

По результатам диагностического опроса 30 детей старшего дошкольного возраста, был сделан вывод о том, что в обследуемой выборке доминируют показатели среднего и низкого уровня развития монологической речи (по 40%), тогда как высокий уровень проявился только у 20 %. Анализируя полученные эмпирические данные, мы пришли к выводу о необходимости внедрения в образовательную деятельность мнемотаблиц для обучения старших дошкольников монологическому высказыванию, для чего составили методические рекомендации. В рекомендациях описывается предварительная работа, этапы работы со схемой-моделью, рекомендации по применению мнемотаблиц на непосредственно образовательной деятельности (например, речевые занятия, познавательные занятия). У Т.Б. Полянской есть общие карты-помощники для составления рассказа, а также этапы работы по ним, которые мы также внесли в список рекомендаций. Подобраны вопросы и мнемотаблицы для составления рассказов-описаний по таким темам, как: «Одежда», «Игрушки», «Деревья. Лес», «Фрукты. Овощи. Ягоды», «Грибы», «Домашние и дикие животные», «Человек и его семья», «Цветы», «Посуда», «Человек и его семья», «Обувь», «Продукты питания».

Таким образом, организация систематической и планомерной работы воспитателя будет способствовать эффективному развитию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Динамика развития монологической речи выражается в том, что со средней группы детского сада детей учат описывать наблюдаемые объекты, которые в старшем дошкольном возрасте становятся более разнообразными.

Анализ теоретических исследований позволяет нам высказать предположение о том, что использование моделей будет являться эффективным средством развития монологической речи у детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольника. М.: Издательство института психотерапии, 2001. 256 с.

2. Петрова И.Ю. Речевое развитие у детей дошкольного возраста средствами наглядного моделирования. М.: Изд. академии педагогических наук РСФСР, 1958. 142 с.

3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2010. 64 с.

4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕТЕХНОЛОГИИ «СТОРИСЕК» В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Д. Ушакова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.А. Липина

Проблема развития творческого воображения актуальна тем, что этот психологический процесс является неотъемлемым элементом любой формы творческой деятельности ребёнка. Поэтому так важно стимулировать интерес детей к творческой деятельности, ведь именно в детстве развитие воображения протекает очень стремительно.

О.М. Дьяченко отвечает, что творческое воображение – это создание новых образов, представлений, воплощающихся впоследствии в произведения, что воображение – основа любого творчества. Поэтому, рассматривая теоретические основы развития творческого воображения у детей дошкольного возраста, мы выяснили, что под творческим воображением понимается вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются в конкретные оригинальные продукты деятельности, предполагает самостоятельное создание образа, вещи, признака, не имеющих аналогов [4].

Как правило, педагоги используют для развития творческого воображения у детей дошкольного возраста разные виды продуктивной деятельности. Тогда как, на наш взгляд, одним из эффективных средств его развития может выступать ознакомление и работа детей с литературными произведениями. В последние годы одной из инновационных технологий в этой области является технология «Сторисек» [2].

«Сторисек» – в переводе с английского «Мешок историй» (настоящий полотняный мешок) – был разработан в Великобритании в 1994 году. Основатель «Сторисека» англичанин Нейл Гриффитс. Основными целями «Сторисека» являются: разносторонний подход к книге в рамках общеобразовательных целей и задач, получение удовольствия от самой книги и от совместного чтения, развитие творческого воображения [3].

Нами было проведено исследование, направленное на проверку опытно-экспериментальным путем эффективности использования технологии «Сторисек» в развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

По мнению Л.С. Выготского, в старшем дошкольном возрасте творческое воображение развивается особенно интенсивно, и если в этот период воображение специально не развивать, то в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции. Также важно заниматься развитием творческого воображения, поскольку ребенок будет более социализирован в будущем, творчески подходя к решению определенных проблем и задач [1].

Для выявления уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста мы провели следующие методики диагностики: «На что это похоже?» (Гатанова Н., Тунина Е.), «Нарисуй что-нибудь» (Марцинковская Т.Д.), а также методику Котовой Е.В., Кузнецовой С.В. и Романовой Т.А.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в обследуемой группе детей преобладали дети со средним уровнем творческого воображения – 42%. Показатели низкого уровня составили 35%, высокого – 23%.

В ходе исследования (с июня по ноябрь 2021 года) совместно с детьми были созданы «Сторисеки» по трем книгам («Малыш и Карлсон, который живет на крыше» Линдгрен А., «Домовенок Кузька», Александрова Т. и «Волшебник Изумрудного города», Волков А.).

Исследование проходило в несколько этапов:

1. Выбор тем «Сторисеков» («Сторисек» как развитие творческого воображения»).
2. Выбор названий «Сторисеков» (Названия «Сторисеков» соответствовали названиям книг).
3. Подбор и изготовление материалов для создания «Сторисеков» (изготовление настольных театров по каждой книге; подбор заданий, загадок и упражнений, направленных на развитие творческого воображения; вложение чистых белых листов и карандашей).
4. Организация и проведение работы с применением технологии «Сторисек» (чтение книг, решение загадок, выполнение заданий и упражнений, постановка спектаклей «с другими концами», рисование по сюжетам придуманных детьми сказок с героями книг).
5. Повторное применение методик диагностики, подсчёт результатов.

При повторном применение методик диагностики мы выявили, что уровень развития творческого воображения вырос на 7%. Таким образом, проведя опытно-экспериментальное исследование, мы выяснили, что технология «Сторисек» благоприятно влияет на развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста при условии, что дети будут участвовать в создании сторисека и использовать его в разных видах деятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
2. Мутав Л. Удовольствие от совместного чтения. Проектный метод «SNORYSACK» (сторисек). 2008. № 23. С. 41-43 с.
3. Флёрина Е.А. Живое слово в дошкольных учреждениях. М., 1939.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М., 2007.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.Г. Фадеева
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

Актуальность данного исследования заключается в том, что проблема развития одаренности ребенка является одной из актуальных и наиболее разрабатываемых проблем в современной психологической литературе.

Целью нашего исследования являются выявление вида одаренности и работа с одаренными детьми.

Социальная одарённость определяется как исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими детьми. Социальная одарённость выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими детьми. Таким образом, понятие социальной одарённости охватывает широкую область проявлений, связанных с лёгкостью установ-

ления и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявить лидерскую одарённость.

Характеризуя социальную одарённость, используют понятия «социальная одарённость», «социальный интеллект», «организаторские способности».

Одарённый ребёнок – это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися качествами (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [1:256].

Социально одарённые дети всегда привлекают к себе внимание. Этих детей трудно не заметить среди сверстников: они отличаются активностью, ярко выраженным интересом к людям, потребностью в общении с детьми и взрослыми, легко адаптируются в среде сверстников и сами становятся инициаторами взаимодействия. По характеру они искрене открытые, склонные к проявлению эмпатии, нередко являются лидерами в группе, так как обладают хорошими организаторскими способностями.

Критерии для выявления признаков одарённости у детей:

– Прекрасная память;

– Яркое воображение;

– Тонкая моторная координация;

– Развитая оперативная память и логическое мышление;

– Успех во многих начинаниях;

– Упорство в своих действиях, часто направленное на полную самоотдачу;

– Желание дружбы со старшими детьми и взрослыми;

– Острая реакция на справедливость.

Организация работы с одаренными детьми:

– знакомство с научной литературой о психологических особенностях и методических приемах, эффективных при работе с одаренными детьми;

– проведение целенаправленных наблюдений за учебной и внеучебной деятельностью детей;

– подбор материалов и проведение специальных тестов, анкет, диагностических обследований, позволяющих определить наличие одарённости;

– создание условий, способствующих оптимальному развитию одарённости.

Особенностями развития социальной одарённости ребёнка являются: эгоцентризм (неспособность встать на позицию другого человека); лидерство, соревновательность, эмоциональная уязвимость (способность улавливать то, что осталось вне поля зрения других, приводит к тому, что они всё принимают на свой счёт).

Этапы выявления детей и работы с ними:

1 этап – анамнестический – первая ступень обучения, где при выявлении одарённых детей учитываются их успехи в какой-либо деятельности;

2 этап – диагностический, на этом этапе проводится индивидуальная оценка творческих возможностей и способностей ребёнка;

3 этап – формирование, углубление и развитие неординарных способностей ребёнка в старшей школе.

Одаренных детей отличают такие качества, как ярко выраженная активность, риск, огромный творческий потенциал [2:51].

Статистика

Примерно пятая часть дошкольников может быть отнесена к одарённым детям. Но они, как правило, лишены необходимой для развития их талантов поддержки, в результате всего лишь 2-5 % детского поколения действительно проявляют себя как одарённые.

Интеллектуально одаренные 2% детей, с повышенными умственными способностями 15-16%, то есть в общем 18 детей из 100. Из 5 одарённых детей выявляется только 1. Однако и это не означает, что одарённость такого ребёнка будет развиваться и совершенствоваться в дальнейшем [3:251].

Одарённость – это своеобразное сочетание способностей, обеспечивающих успешное осуществление деятельности.

Феномен социальной одарённости был предложен Э. Торндайком в 1920 году. Она определяется как исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими детьми.

Социальную одарённость рассматривают как синоним лидерской одарённости. Лидеры обладают такими чертами, как гибкость, открытость, организационные умения, самоуважение, высокие нравственные качества, зрелое эмоциональное развитие. Черты лидерства можно заметить уже у дошкольников и младших школьников. Увидеть одаренного ребёнка очень сложно. Необходима ранняя диагностика одаренности, которая позволяет эффективно работать с детьми с незаурядными способностями, оказывать им своевременную поддержку для развития одаренности и обеспечения их психического здоровья. Она имеет сложную структуру, далеко не всегда все её признаки проявляются с одинаковой интенсивностью у конкретного ребёнка. И мы должны выявить одарённых детей, систематизировать работу с ними, поддержать их.

Библиографический список

1. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марюгина. М.: АСАДЕМА, 2000. С. 375.

2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. Вопросы психологии. 2009. №6. С. 49-54.

3. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. М.: Сфера. 1999. 284 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

П.Г. Фрицковская

Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре

Научный руководитель О.В. Бажук, канд. пед. наук, доцент

В системе обучения детей родному языку важнейшей задачей является формирование лексически правильной и фонетически чистой речи. Связная речь представляет собой логически связанный и последовательный ряд мыслей, которые выражаются точными и конкретными словами, соединенными в грамматически правильные предложения. Связная речь является залогом успешного дальнейшего обучения ребенка в школе. Следовательно, особое внимание в дошкольном возрасте следует уделять развитию связной речи. Уже в среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) необходимо начинать работу по формированию чистой и связной речи.

В настоящее время актуальным является использование различных педагогических технологий на занятиях в дошкольной образовательной организации, особенно широко применяются игровые технологии. Поскольку игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, выбор технологии очевиден. Содержание игровой деятельности позволяет поддерживать и обеспечивать развитие речевых и умственных способностей дошкольников. Между речью и игрой существует неразрывная связь: развитие речи активизируется в игре, а игра развивается посредством развития речи. В игре дети дошкольного возраста естественным образом учатся правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Процесс обучения и воспитания становится более интересным и увлекательным для дошкольников, а, следовательно, более эффективным становится процесс развития речи детей.

Игровые технологии включают в себя объемную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от обычных игр, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделе-

ны в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. При выборе игровых приемов или методик необходимо уделять внимание воспитанию интонационного чутья, темпа речи, дикции, силы голоса, поскольку эти элементы необходимы для дальнейшего всестороннего развития речи [1].

Рассмотрим виды игр, которые используются на занятиях по развитию речи детей среднего дошкольного возраста:

1. Дидактические игры («Назови слова и посчитай их», «Путаница», «Договори предложение», «Что я знаю о профессиях?», «Сломанное предложение»).

Данные игры позволяют расширить словарный запас ребёнка, научить правильно сочетать слова в устной речи и активизировать коммуникативные навыки дошкольников.

2. Сюжетно-ролевые игры («Семья», «Детский сад», «Шоферы», «Строительство», «Магазин», «Больница»).

В сюжетно-ролевых играх при разыгрывании различных моделей жизненных ситуаций у детей возникает естественная потребность в связной речи. Игра приобретает развернутый характер, в ней единым смыслом связаны несколько задач, повышается словарный запас, развивается звуковая и связная диалогическая, монологическая речь [2].

3. Игры-драматизации («Заюшкина избушка», «Теремок», «Жихарка», «Гуси-лебеди», «Кот, петух и лиса»).

Игры-драматизации оказывают эффективное влияние на развитие речи детей. В игре-драматизации происходит совершенствование диалога и монолога, освоение выразительности речи.

4. Пальчиковые игры («Кукла», «Мячик», «Овощи», «Березка», «Человечек»)

Большое значение в развитии выразительной и диалогической речи оказывают пальчиковые игры. С развитием двигательных навыков тесно связаны звукопроизношение, автоматизация звуков, формируются интонация, выразительность голоса. Полезно начинать занятия с разминки пальцев, языка, ритмических упражнений [3].

5. Речевые подвижные игры («Лисонька-Лиса», «Баба Яга», «Медведь и дети», «Кот и мыши», «Цапля и лягушки»).

Использование речевых подвижных игр поможет корректировке речевых ошибок детей, развитию правильного произношения звуков, интонационной выразительности речи и грамматического строя.

Игра или элементы игры, целесообразно включенные в обучение, придают учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизуют мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач. При использовании игровых технологий в образовательном процессе педагогу необходимо обладать такими умениями: поощрение любой выдумки и фантазии ребенка, осуществление эмоциональной поддержки и создание благоприятной обстановки. При этих условиях игровая деятельность будет эффективна. Игры вызывают у детей среднего дошкольного возраста интерес к решению умственных задач, способствуют развитию связной речи, монологической и диалогической, а также активизируют словарный запас ребенка.

Таким образом, использование игровых технологий как средства развития связной речи детей среднего дошкольного возраста помогает поддерживать интерес детей на протяжении всего обучения. Дети овладевают родным языком через речевую и игровую деятельность. Развитие речи в игровой форме обладает результативностью: наблюдается желание детей участвовать в процессе обучения, обогащение словарного запаса дошкольников, развитие умения конкретизировать информацию и систематизировать накопленные знания.

Библиографический список

1. Бойко Е.А. Учимся строить предложения и рассказывать: простые упражнения для развития речи дошкольников / составитель Е.А. Бойко. Москва: РИПОЛ-классик, 2011. 256 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. URL:

https://www.iprbookshop.ru/39954.html (дата обращения: 21.11.2021). Режим доступа: для авторизир. Пользователей.

2. Казанкова Ю.Ю. Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи детей среднего дошкольного возраста. Молодой ученый. 2016. № 27 (131). С. 669-673.

3. Никитина А.В. Пальчиковые игры и логоритмические упражнения для развития речи детей 4-5 лет. Санкт-Петербург: КАРО, 2021. 96 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. URL: https://www.iprbookshop.ru/115203.html (дата обращения: 21.11.2021). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВУЮ ИГРУ

А.А. Хирлигбей
Тувинский государственный университет
Научный руководитель Л.П. Сагалакова

Проблемы гендерного воспитания волнуют сегодня большое количество исследователей и педагогов. Актуальной задачей современной системы дошкольного образования является воспитание культуры гендерных взаимоотношений детей как субъектов социальных отношений. Такие важные субъектные проявления, как активность, самостоятельность, инициативность, избирательность, свобода выбора, целеустремленность, творчество, необходимо развивать у детей обоих полов [3:95].

Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. На основе многочисленных исследований ученые пришли к выводу, что в настоящее время ориентироваться только на биологический пол нельзя, и ввели использование междисциплинарного термина «гендер» (англ. Gender – род), который обозначает социальный пол, пол как продукт культуры. В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы воспитания девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и соответствующей социализации, а также с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка. Воспитание детей с учетом гендерных особенностей – задача сложная, но посильная.

В дошкольном возрасте игра является основным видом детской деятельности, именно в сюжетной игре происходит усвоение детьми гендерного поведения. Сюжетно-ролевая игра не требует от ребенка значимых поступков, здесь все «как будто», «понарошку», но именно игра позволяет закрепить гендерные стереотипы, заложить основы эмоционально положительного отношения к будущей социальной роли мужчины и женщины, папы и мамы.

Степень усвоения ребенком гендерных стереотипов поведения зависит от сложности сюжетно-ролевой игры. Выделяется несколько этапов развития игровой деятельности дошкольников.

1. Этап условных игровых действий, для которых характерен выбор однотемного одноперсонажного сюжета. Такая игра представляет собой смысловую цепочку действий: один ребенок выполняет определенные действия, соответствующие его половой роли (например, девочка, как мама, утром будит свою куклу-дочку, умывает, одевает, говорит ласковые слова, идет с ней гулять и т.д.).

2. Этап многоперсонажного сюжета. Стереотипы гендерного поведения формируются воспитателем через взаимодействие детей разного пола, введение новых персонажей (игры «Семья», «Папа на работе», «Мама на работе» и т.д.).

3. Этап построения и развертывания многотемных сюжетов, на котором разнообразные события и социальные отношения комбинируются в игре, благодаря чему у детей закрепляются позитивные мужские и женские способы поведения.

Подбору материала и оборудования для игровой деятельности девочек и мальчиков необходимо уделить особое внимание. При проведении работы по воспитанию детей с учетом их гендерных особенностей нужно обратить внимание:

– на привлекательный игровой материал и игровую атрибутику с целью привлечения детей к отражению в игре социально одобряемых образов женского и мужского поведения;

– достаточность и полноту материалов для игры, в процессе которой девочки воспроизводят модель социального поведения женщины-матери;

– наличие атрибутики и маркеров игрового пространства для игр «путешествий», в которых мальчикам предоставляется возможность проиграть мужскую модель поведения [1:14].

Принципы построения окружающей среды предусматривают одинаковое количество игр, пособий в зонах мальчиков и девочек, свободный выбор зон детьми, возможность организации совместных игр. Для мальчиков это все виды транспорта, атрибуты для полиции, военного моряка, разные виды конструкторов. Важная роль в развитии игровой деятельности принадлежит конструированию из крупного строительного материала. Мальчики – вначале под руководством, а затем самостоятельно – охотно конструируют при коллективных играх. Это может быть большая машина, самолет, пароход, вагон поезда и т.д. Важным условием воспитания детей с учетом их гендерных особенностей является то, что мальчикам может быть поручена «тяжелая» работа: «подвезти» материал на машинах, установить основные крупные детали и т.д. При этом нужно поддерживать стремление и инициативу детей самостоятельно находить конструктивные решения для игры [4:112].

В старшем дошкольном возрасте в сюжетно-ролевой игре дети в символической форме воспроизводят взаимоотношения взрослых людей. Роль воспитателя состоит в том, что он ежедневно участвует в играх детей. При этом он руководит как играми, в которых участвуют по желанию все дети, так и дифференцированно играет с девочками и мальчиками. В руководстве творческими сюжетно-ролевыми играми детей перед воспитателем стоят две основные задачи:

1. Развитие игры как деятельности.

2. Использование игры в целях воспитания детского коллектива и отдельных детей.

В работе используются методы и приемы для руководства сюжетно-ролевыми играми старших дошкольников: напоминание, подсказка, взятие воспитателем на себя второстепенной роли, вопросы к детям, пример воспитателя, оценка и анализ деятельности детей.

В игре можно увидеть, как заметно различаются мальчики и девочки. Девочки предпочитают игровые сюжеты, отражающие типично женские интересы: моду, домашние дела и обязанности женщины, женские профессии. Мальчики предпочитают игровые сюжеты, отражающие мужские черты: смелость, героизм, отважность, мужские взаимоотношения. Игровые интересы мальчиков связаны с социокультурным пространством жизни, так как они многое заимствуют для игр из мультфильмов, рекламы, кино. Игровые интересы девочек связаны с современным бытовым пространством жизни взрослых [2:126].

Для мужчин характерны профессии, которые позволяют проявить героизм, смелость, физическую силу, отвагу, благородство, умение прийти на помощь. Для развития этих качеств у мальчиков предлагаем сюжетно-ролевые игры «Семья», «Исследователь», «ГИБДД», «Водители», «Гараж», «Автосалон», «Служба спасения».

Сюжетно-ролевые игры – лучший способ преодоления негативных ролевых стереотипов. Например, в автосалоне, в гараже могут работать и девочки – принимать заказы, мыть машины, выполнять функции директора автосалона.

В сюжетно-ролевой игре «Больница» врач и пациент могут свободно меняться ролями. Эта игра вдохновляет мальчиков заботиться о ком-либо, а девочек – исполнять мужские роли.

В сюжетно-ролевых играх «Скорая помощь», «Поликлиника», «Больница» у детей формируется умение делиться на подгруппы в соответствии с сюжетом, а по окончании заданного игрового действия снова объединяться в единый коллектив. В такой игре мы отображаем знания об окружающей жизни, показываем социальную значимость медицины, воспитываем уважение к труду медицинских работников, закрепляем правила поведения в общественных местах. Здесь закладываются основы нравственности: великодушие, надежность, уважение к де-

вочкам (женщинам) – у мальчиков, и доброта, терпимость, верность, уважение к мальчикам (мужчинам) – у девочек.

В играх реализуются желания детей: стать в будущем модельером (сюжетно-ролевая игра «Дом мод»), инспектором ГИБДД), строителем (сюжетно-ролевая игра «Строительство»), спасателем (сюжетно-ролевая игра «Служба спасения»).

Женщины обычно выбирают профессии, позволяющие проявить миротворчество, отзывчивость, доброту, умение видеть и создавать красоту: «Детский сад», «Школа», «Ателье», «Музей», «Салон красоты», «Супермаркет», «Модельное агентство», «Дизайнерская студия», «Семья» – это сюжетно-ролевые игры для самовыражения девочек, но здесь можно привлечь поучаствовать и мальчиков. В сюжетно-ролевой игре «Супермаркет» можно научить детей согласовывать собственные игровые замыслы и твоих сверстников, менять роли по ходу игры, побуждать детей более широко использовать в играх знания об окружающей жизни, развивать диалогическую речь.

В сюжетно-ролевой игре «Семья» нужно стараться сформировать у детей представление о роли и занятости мужчины и женщины в семье, об их взаимоотношениях: хорошая семья – дружная, все заботятся друг о друге, помогают друг другу, каждый член семьи имеет свой круг обязанностей.

В сюжетно-ролевой игре «Театр» можно научить детей действовать в соответствии с принятой на себя ролью, формировать доброжелательное отношение между детьми, закреплять их представление об учреждениях культуры, их социальной значимости, знания детей о театре, труппе театра, показывать их коллективный характер работы в театре, развивать выразительность речи детей.

Игра позволяет ребенку примерить самые разные социальные роли, взаимоотношения, получить массу положительных эмоций, впечатлений, незабываемых радостных моментов. Очевидно, что воспитание детей с учетом их гендерных особенностей во многом будет определяться индивидуальными особенностями каждого ребенка, зависеть от тех образцов поведения женщин и мужчин, с которыми ребенок постоянно сталкивается в семье. Но это вовсе не означает, что воспитательное воздействие, оказываемое на девочку или мальчика в этом нежном возрасте, не повлияет на развитие личности.

Библиографический список

1. Абдрашитова А.В. Половое воспитание дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2009. №4. С. 12–18.

2. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. 5-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. (Школа развития).

3. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 91–108.

4. Чекалина А.А. О формировании «Я» мальчика и девочки, мужчины и женщины. Мир психологии. 2002. №2. С. 110–117.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Швец
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Е.Н. Бородкина

В современном мире никто не застрахован ни от социальных потрясений, ни от стихийных бедствий, ни от экологических катаклизмов, ни от роста преступности, ни от экономиче-

ской нестабильности. «Сверхзадача» состоит в том, чтобы дети поняли: человеческий организм – сложное, но в высшей степени хрупкое создание природы, и себя, свое здоровье, свою жизнь надо научиться беречь и защищать [4:56].

В словаре В.И. Даля дано следующее определение: «Безопасность – отсутствие опасности, надежность».

В условиях социального, природного и экологического неблагополучия естественная любознательность ребёнка в познании окружающего мира может быть небезопасной для него. Ведь ребёнок при неумелом поведении в помещениях детского сада, на игровой или спортивной площадке может нанести вред своему здоровью. Да и за воротами детского учреждения воспитанников могут подстерегать опасности, которых можно избежать лишь путём целенаправленного обучения с самого раннего детства основам безопасного поведения.

Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях [1:14]. Поэтому главная задача педагога – формировать основы безопасного поведения детей в быту, стимулировать развитие у них самостоятельности и ответственности за своё здоровье. В связи с этим внимание надо уделять организации различных видов деятельности и приобретению детьми опыта. Ведь всё, чему учат детей, они должны применять в реальной жизни на практике.

Одним из направлений реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, является формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе.

Безопасность для старшего дошкольного возраста – это не заучивание правил, а формирование безопасного образа жизни: он учится правильно существовать в огромном мире, познавая его; избегать опасностей, а не провоцировать их.

Поэтому очень важно, чтобы с детства ребёнок грамотно обучался безопасности. Подготовка человека к безопасному существованию в окружающей среде должна проходить на всех этапах жизни человека, а начинать ее необходимо с дошкольного возраста. Задача педагогов и родителей, по мнению Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями [1:70].

Проблема обеспечения безопасной жизнедеятельности детей до 7 лет в последнее время находит свое отражение в методической литературе и образовательных программах для дошкольных образовательных учреждений («От рождения до школы», «Радуга», «Детство», «Основы безопасности детей дошкольного возраста»). В них выдвигаются не только традиционные задачи охраны и укрепления здоровья, но и задача формирования у ребенка знаний и умений безопасности. В работе по безопасному поведению в быту дошкольное учреждение может применять различные формы и методы организации обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, при этом основным ориентиром должен стать учет жизненного опыта детей и особенностей их поведения.

Дети в старшем дошкольном возрасте часто остаются дома без присмотра и могут включить различные электроприборы, попробовать лекарства, играют с острыми, колющими предметами, спичками. Все это может нанести огромный вред ребенку [2].

В своей работе мы анализировали, что воспитатель использует следующие виды деятельности в работе с детьми:

– театрализованные представления по формированию основ безопасного поведения в быту детей 5-7 лет;

– ознакомление детей с правилами безопасности в быту на специально организованных занятиях;

– ознакомление с правилами безопасности в быту с помощью чтения и обсуждения литературных произведений, познавательных бесед;

– организация тематических конкурсов детских рисунков и поделок;

– использование тематических альбомов и плакатов, дидактических игр и пособий;

– встречи с интересными людьми профессии «пожарный», «милиционер», «врач»;

– экскурсии на предприятия, отнесенные к структуре МЧС;
– просмотр презентаций по данной тематике;
– игры-драматизации, развлечения;
– познавательные минутки;
– проекты.

Технология работы педагога предполагает комплекс методов ознакомления детей с основами безопасности.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста/ Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. СПб: Детство-пресс, 2015. 240 с.

2. Белая К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников: Книга для воспитателей детского сада и родителей / К.Ю. Белая, В.Н. Зимонина. М.: Знание, 2015. 124 с.

3. Ковальковская Н. Как должна быть организована жизнь ребенка [Текст] // В помощь просвещенцу. 2007. №.3. С. 29-30.

4. Хромцова Т.Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. М.: Педагогическое общество России, 2005. С. 126-135.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А. Швец
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель И.К. Лобанова

Раскрывая теоретические основы проблемы развития мелкой моторики в дошкольном возрасте, мы отметили, что развитие моторики имеет большое значение для всех людей без исключения, тем более детей. Именно поэтому в последнее время все больше внимания уделяется педагогами уровню развития мелкой моторики детей. При поступлении ребёнка в школу недостаточное развитие мелкой моторики, трудности в овладении письмом могут привести к возникновению негативного отношения ребёнка к школе, снижению учебной мотивации.

Изучением мелкой моторики занимались следующие ученые: М. Монтессори, В.М. Бехтерев, В.А. Сухомлинский, З.П. Васильцова, А.В. Запорожец, Ф. Энгельс, И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.П. Хризман, М.И. Звонарева, И.М. Сеченов, Н.С. Пименова, М.М. Кольцова [3].

Функция человеческой руки уникальна и универсальна. В этом плане В.А. Сухомлинский считал, что «ум ребенка находится на кончиках его пальцев» [3]. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее. Именно руки учат ребенка точности, аккуратности, ясности мышления. Движения рук возбуждают мозг, заставляя его развиваться». Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук [4].

Кинезиология представляет коррекцию не только речевых расстройств, но и познавательных процессов, а также личности детей в целом. Кинезиологические упражнения улучшают

внимание и память, формируют пространственные представления. Упражнения направлены на преодоление патологических синкинезий, устраняют дезадаптацию в процессе обучения, гармонизируют работу головного мозга [2].

Кинезиологический метод включают в себя: упражнения по развитию мелкой моторики рук, растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, массаж и самомассаж, упражнения на релаксацию.

В нашем исследовании мы пользовались следующим диагностическим инструментарием:

1. Графическая проба. (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Н.Н. Полонская). Проба позволяет оценивать серийную организацию движений; информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных представлений ребенка. Ребенку предъявляется образец узора из двух сменяющихся звеньев, фиксируется время выполнения пробы. Подсчитывается количество выполненных ребенком серий из двух элементов. Диагностика проводится индивидуально.

2. Методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру), цель которой – определение уровня развития точности движений, сформированности самоконтроля. Данные диагностики следующие: низкий уровень развития точности зафиксирован у 6 испытуемых (25%), а средний уровень – у 11 (46%).

3. Дорисовывание фигур. (М.М. Безруких) исследует зрительно-пространственное восприятие, зрительно-моторную координацию. Диагностика состоит из двух серий, в ходе которых ребенок выполняет задание – рисование по образцу различных фигур. В ходе данного испытания выявили средний уровень у 11 испытуемых (46%) развития зрительно-моторной координации. Дети не могли полностью соотнести свои моторные действия со зрительно-пространственным восприятием. Низкий уровень показали 4 испытуемых (17%), которым было сложно повторить образец, в итоге наблюдения за детьми в ходе выполнения диагностических заданий было выявлено отсутствие согласованных действий восприятия и координации.

Итак, получив результаты экспериментального исследования, мы пришли к выводу: мелкую моторику детей дошкольного возраста необходимо формировать, а для этого мы выбрали кинезиологические упражнения [4].

Большое внимание мы уделили предварительной исследовательской работе с использованием имеющегося в группе оборудования для проведения кинезиологических игр.

В ходе своей работы мы подобрали комплекс кинезиологических игр для детей дошкольного возраста, также отметили, что необходимо использовать не только движения сжатия, но и растяжения, расслабления, т.е. сочетание попеременного сокращения и расслабления мышц-сгибателей и мышц-разгибателей. Для получения максимального эффекта упражнения должны включать: сжатие, растяжение и расслабление кисти, изолированные движения каждого из пальцев. Особое значение имеют упражнения, в которых используются одновременные разнотипные движения рук [1].

Под влиянием кинезиологических игр в организме происходят положительные структурные изменения. При этом чем более интенсивна нагрузка, тем значительнее изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы, что является основой развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста [3].

На контрольном этапе опытно-экспериментального исследования нами были проведены методики, аналогичные констатирующему этапу, сравнительные результаты дают нам возможность наблюдать положительную динамику развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, можно сказать, что кинезиологические игры способствуют формированию развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие мелкой моторики. М.: Эксмо, 2015.

2. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. М., 2008.

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2007.

4. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Хочу в школу! Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей. М.: АРКТИ, 1999.

ИГРОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Е. Шишкина
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель С.К. Коваль

Мнения и подходы к исследованию феномена «эмпатия» неоднозначны и противоречивы, а многоаспектность выделенных характеристик свидетельствует о том, что невозможно выделить определение, вмещающее в себя достаточно исчерпывающее понимание и описание ее сущности.

Говоря в целом, эмпатия − основополагающая социальная эмоция, предполагающая субъективное восприятие другого человека, связанное с проникновением в его внутренний мир. Кроме того, под эмпатией понимают способность чувствовать эмоциональное состояние другого человека, умение встать на его позицию [3].

По мнению Д.Б. Эльконина, эмпатия − это способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, выступающая одним из условий развития социальной децентрации. В свете рассматриваемой сущности Д.Б. Эльконин выявил влияние эмпатии на формирование когнитивной и эмоциональной децентрации ребенка в процессе преодоления «познавательного эгоцентризма» [8].

Сопереживание и сочувствие как два вида эмпатийных переживаний названы Т.П. Гавриловой, которая в случае сопереживания видит проявления эгоистической направленности, а в случае сочувствия – альтруистической. К тому же, по ее мнению, сопереживание – более простая форма эмпатии, а сочувствие – более сложная [2].

Период дошкольного детства, по определению Н.В. Кондрашовой, играет основополагающую роль в развитии личности ребенка, потому что именно в дошкольном возрасте происходит закладывание психологических основ его личности, формируются познавательные процессы, происходит становление видов деятельности [4].

А. Валлон выделяет иные характеристики эмпатии, связанные с возрастом ребенка. На первоначальных этапах развития ребенок взаимодействует с миром через аффективную область и его контакты, сопряженные с эмоциями, строятся по типу эмоционального заражения. После года ребенок вступает в «ситуацию симпатии», подготавливающую его к «ситуации альтруизма», наступающей примерно в пять лет. На этой последней стадии дошкольник старается сопоставлять себя и другого, понимать переживания окружающих, прогнозировать последствия своего поведения. По мнению автора, это свидетельствует о том, что в ходе психического развития ребенка наблюдается переход от низших форм эмоционального реагирования к высшим формам, каковой выступает отзывчивость [1].

Но важнейшим периодом в процессе нравственного становления, по мнению Д.И. Фельдштейна, становится возраст детей 5-7 лет, определяемый как старший дошкольный возраст. В старшем дошкольном возрасте в моральный облик личности вкладываются фундаментальные основы эмоционально-нравственной культуры человека.

Особенно сензитивным для развития эмпатических состояний становится возрастной период от шести до семи лет, так что рекомендуется активно заниматься именно с детьми старшего дошкольного возраста. Установлено, что эмпатия приводит к сближению в контактах, содействуюя повышению доверительности и отзывчивости. По этой причине ребята, готовые сопереживать, сострадать, от души радоваться успехам других детей, быстрее приспосабливаются к обществу, свободны в установлении контактов, быстрее становятся участниками игры [6].

Наилучшие условия для развития эмпатии детей дошкольного возраста создаются в игре, поскольку именно в дошкольном возрасте дети начинают ориентироваться на мир взрослых и стремятся воссоздать его в игре, чтобы ощутить себя социально значимым лицом или «преобразовать» какую-либо ситуацию и тем самым приблизить ее к себе. Средством для воспроизведения социальной действительности является игровое действие, предполагающее определенную степень условности. Для развития полноценного игрового общения педагоги могут использовать такую форму работы с детьми, как игровые образовательные ситуации.

Игровые образовательные ситуации − это полноценная, но специально организованная сюжетно-ролевая игра. Ее характеризуют следующие особенности: она имеет короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий или сказочного либо литературного произведения, которое хорошо знакомо дошкольникам; она оснащена необходимыми игрушками и атрибутикой; для нее специально организуются пространство и предметная среда; в содержание игры заложены дидактическая цель, воспитательная задача, которым подчинены все ее компоненты – сюжет, ролевое взаимодействие персонажей. Игру проводит воспитатель: объявляет название и сюжет, распределяет роли, берет одну роль на себя и исполняет ее, поддерживает воображаемую ситуацию в соответствии с сюжетом, руководит всей игрой [7].

На основании вышеизложенного можно говорить о приоритетной роли игровых обучающих ситуаций в развитии эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках работы нами проанализированы рабочие программы МБДОУ г. Абакана Детский сад «Филиппок» (основная образовательная программа образовательной организации, разработанная на основе примерной образовательной программы «От рождения до школы», и общеразвивающая программа старшей группы «Волшебники» МБДОУ Детский сад Филиппок г. Абакана).

Анализ образовательных программ показал, что, несмотря на большое количество реализуемых задач в области «социально-коммуникативное развитие», формированию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в образовательной организации уделяют недостаточно внимания. По этой причине мы рекомендуем внести работу по данному направлению в календарно-тематический план группы. Мы считаем, что применение игровых образовательных ситуаций является наиболее эффективным методом формирования эмпатии в условиях дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Буравцова Н.В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии: дис. … канд. психол. наук. Новосибирск, 2011. 180 с.

2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Вопросы психологии. 1975. №2. С. 147–168.

3. Ковалевская А.В. Проблема эмпатии в философии и психологической науке. 2001. № 2. С. 10–24.

4. Кондрашова Н.В., Фурман Я.И. Развитие эмпатии у детей 6-7 лет в процессе игровой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 296–300. URL: https://e-koncept.ru/2016/86960.htm

5. Кондрашова Н.В., Турбаева А.А. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством сказок // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 3 (март). С. 21–25. URL: http://e-koncept.ru/2014/14057.htm.

6. Кошелева Л.Ю., Кабардина Т.С. Изобразительная деятельность как средство развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (18 мая 2015 г.).

7. Талалай О.В., Первышева Л.В., Комарова И.В. Применение игровых обучающих ситуаций с детьми дошкольного возраста в соответствии с ФГОС (Методические рекомендации). Краснодар, 2017. 27 с.

8. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2008.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНАХ ГОДА

М.А. Шушарина
Красноярский педагогический колледж № 2
Научный руководитель Е.В. Ким, к.п.н.

Экологические проблемы и необходимость их преодоления породили новое направление в образовании – экологическое. Экологическое мировоззрение – это продукт образования: его становление происходит постепенно в течение многих лет жизни человека. Начало же этого процесса падает на период дошкольного детства, когда закладываются первые основы миропонимания и практического взаимодействия с природной средой.

По нашему мнению, экологическое воспитание дошкольников является одним из наиболее значимых путей решения актуальных экологических проблем. Именно таким образом мы можем обеспечить бережное отношение будущего поколения к природным ресурсам. Экологическое воспитание дошкольников – это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, а педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии [4].

Представления о временах года и сезонных изменениях неразрывно связаны с экологическим воспитанием ребенка дошкольного возраста.

Для определения научной основы экологического воспитания дошкольников значимым является обращение к экологии как к науке, изучающей взаимоотношения организмов со средой обитания и между собой.

Экология имеет несколько разделов. Самым подходящим для восприятия дошкольника является раздел аутэкологии. Растительность на улице (возле дома, на участке детского сада), домашние животные, птицы и насекомые могут быть представлены ребенку с экологических позиций (в их непосредственном взаимодействии со средой обитания). Еще один из разделов экологи – синэкология, рассматривающий жизнь растений и животных в сообществе, – позволяет адаптировать ведущие экологические понятия до уровня познавательных возможностей дошкольников [5]. Таким образом, при отборе содержания экологического воспитания дошкольников, связанного с сезонными явлениями, возможно обращение к разделам аутоэкологии и синэкологии.

Для детей дошкольного возраста времена года выглядят как прекрасный мир с яркими характерными красками, запахами и ощущениями, присущими определенному времени года. Задача педагога состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для решения задач по формированию представлений о смене сезонов и временах года у дошкольников. Затруднительность решения данной задачи обусловливается самой спецификой понятия «время». Его нельзя вернуть, ощутить, увидеть или потрогать… А у детей младшего дошкольного возраста мышление наглядно-действенное, в среднем дошкольном возрасте преобладающим является наглядно-образное мышление. Также у детей нередко возникают сложности с пониманием неконкретных словесных обозначений времени («потом», «вечером»,

«после обеда»). Поэтому для того, чтобы познакомить детей дошкольного возраста с временами года, нужно подобрать такие виды деятельности, которые бы соответствовали их возрастным и индивидуальным особенностям. Только в таком случае могут быть успешно сформированы или систематизированы представления о смене времен года, изменениях в природе [1].

Ведущим видом деятельности дошкольников является игра. Игра повышает познавательную активность ребенка, способствует развитию всех психических процессов. Ребенок, увлеченный игрой, не замечает того, что учится, хотя то и дело сталкивается с заданиями, которые требуют от него мыслительной деятельности [3].

Игра для педагогов – средство всестороннего воспитания и развития детей, мощный фактор осуществления индивидуального подхода к ребенку. Взаимосвязь между игрой и обучением не остается неизменной на протяжении дошкольного детства. В младших и средних группах игра является основной формой обучения.

Игры бывают со скрытыми правилами (например, сюжетно-ролевые игры, в которых правила определяются сюжетом и ролью) и с открытыми (фиксированными) правилами (например, дидактические, подвижные, развивающие, большинство музыкальных игр, игры-забавы). При организации образовательной деятельности, связанной с формированием представлений о временах года, можно использовать самые разные виды игр, но особое значение имеют именно дидактические.

Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [2].

Дидактические игры способствуют:

– развитию познавательных и умственных способностей (получению новых знаний, их обобщению и закреплению, расширению имеющегося у них представления о предметах и явлениях природы, растениях, животных; развитию памяти, внимания, наблюдательности; умению высказывать свои суждения, делать умозаключения);

– развитию речи детей, пополнению и активизации словаря;

– социально-нравственному развитию ребенка-дошкольника (в такой игре происходит познание взаимоотношений между людьми и объектами живой и неживой природы и т.д.)

Дидактические игры используются как в образовательной, так и в самостоятельной деятельности детей. В дидактической игре учебные, познавательные задачи взаимосвязаны с игровыми задачами. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение.

При ознакомлении дошкольников с временами года с использованием дидактических игр необходимо помнить, что:

– правила игры объясняются перед игрой и показываются с помощью «пробного хода» (своим примером воспитатель предупреждает неправильные действия детей);

– в ходе игры педагог внимательно следит за выполнением правил;

– в ходе игры воспитатель задает вопросы детям наводящего или проблемного характера, отпускает реплики, дает советы, поощряет;

– на этом возрастном этапе педагог, ориентируясь на индивидуальные особенности детей, может давать оценку игровых действий, игры.

Анализ существующих примерных образовательных программ и материалов периодической печати показал, что в современных дошкольных образовательных организациях при формировании представлений о временах года чаще всего используются пазлы или разрезные картинки, лото, домино, мемо. Реже описываются другие варианты настольно-печатных либо интерактивных игр. По нашему мнению, в соответствии с требованиями ФГОС ДО к трансформируемости, полифункциональности и вариативности развивающей предметно-пространственной среды важно, чтобы дидактическая игра имела возможности усложнения, позволяла учитывать смену сезона. В таких дидактических играх с успехом могут использоваться объемные макеты, например, «Дерево сезонов», имеющее сменяемые элементы

и вспомогательные карточки с заданиями.

Мы убедились, что дидактическая игра является эффективным средством формирования у дошкольников представлений о временах года и в целом эффективным средством экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Адлер В.Н., Черисова О.Н. Экологические сказки Фиолетового леса. Формирование экологического сознания дошкольников, 2017.
2. Давидчук А. Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников. М., 2020.
3. Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников. М., 1997.
4. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. М., 2015.
5. Реймерс Н.Ф. Природопользование. М. – 2021.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

М.А. Абрамитова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Э.Ю. Радыгина

Обучение путем исследований в современной образовательной практике рассматривается как один из эффективных способов познания окружающего мира ребенком. Исследовательская работа помогает младшим школьникам включиться в решение учебных задач и обрести вкус к учебной деятельности, а это значит – сделать важный шаг, направленный на достижение дальнего стратегического результата начального обучения. Чтобы учебная деятельность ребенка приобрела прочную мотивационную основу, он должен открыть для себя, что цель учебной деятельности не просто выполнение требований учителя, а овладение знаниями, умениями и навыками, развитие собственных способностей, возможностей. Исследовательская работа – это один из эффективных способов, позволяющих помочь маленькому ученику увидеть и оценить собственные учебные успехи. Именно стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения [3].

В круг чтения младшего школьников включен достаточно непростой и нечасто встречающийся жанр – мифы. Формирование навыков исследования текста в начальной школе возможно и даже желательно на материале мифологических текстов.

Ознакомление с мифическими произведениями важно для младших школьников тем, что они уже начинают не только познавать окружающий мир, но и пытаются осмыслить его и свое место в нем.

Чтение мифов развивает воображение и фантазию детей, способствует развитию своей точки зрения на мир, помогает проникнуть в область всемирной культуры, включая культуру славянского народа.

В силу своего разнообразия мифические произведения зафиксировали модель человеческой нравственности и до сегодняшнего дня сохранили важность образовавшихся в древности устоявшихся моральных законов, поэтому изучение мифов и легенд помогает приобщать младших школьников к важнейшим общечеловеческим ценностям, формировать их нравственную позицию, которая отвечает задачам литературного образования, а также формировать у младших школьников навыки исследования текста.

Основной принцип анализа мифологического текста состоит в том, что вся работа целенаправленно должна быть нацелена на раскрытие главной его идеи. Второй важный момент – отобрать те части мифологического текста, которые наиболее ясно выражают идею, и работать в первую очередь с ними – выразительное чтение, целенаправленная беседа, подробный пересказ. Понимание мифологического текста зависит от многого: глубокого понимания каждого слова, способности сосредоточить внимание, подключить воображение, умения сравнивать, извлекать смысл из фабулы (сюжетной основы произведения). Поэтому ученика нужно учить думать над мифологическим произведением «от текста (формы) к смыслу (художественному содержанию)» [2, с. 51–57].

При анализе мифов нужно сделать изучаемый текст личностно значимым для ребенка, научить детей ориентироваться в развитии сюжета мифа, определять и обсуждать проблемы.

В современной методике существует несколько подходов к анализу художественного текста, они применимы и для мифов, как тексты, которые отличаются наличием «элементов чудесного, фантастического», но при этом воспринимаются как достоверное, происходившее на гра-

нице исторического и мифологического времени или в историческое время. Учитель должен организовать сравнительно-сопоставительный анализ произведений [1, с. 180].

Постановка проблемных вопросов целесообразна при чтении мифов, в которых встречаются ситуации, предполагающие различное понимание героев, их действий и поступков, проблем, затронутых автором.

При проведении сюжетного анализ мифа учителю нужно стремиться к тому, чтобы в воображении детей как можно полнее, ярче была воспроизведена картина мифа.

Обязательно следует уделить внимание работе над художественными образами в их взаимодействии, в процессе чего учащиеся должны понять и характеристику образа (героя, пейзажа и т.д.), и его смысл. Данный анализ имеет такую последовательность: исследование характера героя с опорой на сюжет, так как характер проявляется только в действии; исследование взаимоотношений героев. При этом необходимо, чтобы дети поняли мотивацию, причины поведения персонажей, которые кроются либо в личных качествах характера, либо в сложившихся обстоятельствах; на основе взаимодействия образов выявляется идея произведения; выясняется личное отношение читателя к описанному.

Но главным приемом, пожалуй, должно стать сравнение. Сравнивая мифологическое произведение, легенду и литературные приемы, младшие школьники открывают для себя особенности художественного текста, специфику родов и жанров литературы, выразительность литературных приемов.

Сравнительный языковой и стилистический анализ текста готовит понимание того, насколько содержателен и самобытен жанр мифа. Важно, чтобы дети почувствовали четкий и лаконичный язык мифа, отличающийся одновременно устойчивыми оборотами и простыми конструкциями, разнообразной лексикой и сложным синтаксисом [4].

Для формирования исследовательских умений и полноты восприятия используется сравнительный анализ разных видов искусств, связанных с мифами: литературы, живописи и музыки. При этом необходимо обсудить с детьми возможности музыкальных параллелей к мифологическому образу, подвести их к мысли о том, что языком живописи можно создать музыкальный образ, так же, как литературным языком можно создать и живописный и музыкальный образы, которые можно представить и услышать [2, с. 80].

Таким образом, знакомство с мифами должно стать для детей ярким событием, открытием. Это может происходить в том числе и потому, что организованный учителем процесс их чтения позволит детям выступать в роли исследователей, устанавливающих связи в общекультурной парадигме между прошлым и настоящим. Мифологические произведения, исследуемые детьми в начальной школе, изучаются в условиях столкновения различных читательских мнений. Каждый ребенок учится чувствовать «чужое» понимание, сопоставлять его с собственным видением замысла автора, приближаться к авторскому пониманию [5].

Библиографический список

1. Никитченков А.Ю. Русские народные мифологические рассказы как материал для литературного чтения. 2005. № 7. С. 51–57.

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

3. Слонь О.В. Метод проектов и его реализация на уроках литературного чтения в начальной школе // Вестник ОГПУ. Электронный научный журнал, Оренбург. 2013. №4 (8). С. 193–198.

4. Стрельцова, Л.Е., Тамарченко Н.Д. Литературное чтение («Сказания о великих битвах и подвигах»). 3 класс. Кн. 1 и 2. Героический эпос древности. М.: Ювента, 2003. 273 с.

5. Тохтахунова Е.В. Особенности формирования навыков исследования текста на материале мифов и легенд в начальной школе. Международный научный журнал «Символ науки» №4/2015. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobenosti-formirovaniya-navykov-issledovaniya-teksta-na-materiale-mifov-i-legend-v-nachalnoy-shkole.

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.Е. Алымова
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре
Научный руководитель Е.А. Демидович, к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и развития образования

В современном мире в условиях перехода к новой модели образования, которая соответствует требованиям информационного общества, функция оценивания приобретает новый смысл, также меняются и цели оценивания. Сейчас оценивание должно быть направлено не просто на выявление недостатков и затруднений, оно должно стать механизмом, обеспечивающим непрерывность процесса совершенствования качества образования, обеспечивать конструктивную обратную связь для всех субъектов образовательного процесса. Оценивание должно не только подводить итоги достигнутого, оно должно стать отправной точкой, за которой следует новый путь развития, выход на новый уровень качества образования.

Согласно ФГОС оценка – это особое действие, которое должно отражать то, чему научился ребенок, насколько он продвинулся на пути к цели и что нового он узнал. То есть учитель, который всегда остаётся контролёром, должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему основания, критерии, по которым происходит оценивание, и дать возможность ученику воспользоваться результатами оценивания в своих интересах.

В соответствии с ФГОС НОО система оценки образовательной организации реализует системно-деятельностный, уровневый и комплексный подходы к оценке образовательных достижений детей.

Всем вышеперечисленным требованиям удовлетворяет так называемое формирующее оценивание *(formative assessment)*. Цель его – улучшать качество учения, а не обеспечивать основание для выставления отметок. Оно практически никогда не является балльным, и зачастую оно анонимно.

Суть формирующего оценивания: не просто зафиксировать имеющийся результат, а выяснить, как именно идёт процесс обучения и на начальной и на промежуточной стадии, а не только на конечной. Если данные оказываются неудовлетворительными, то на основе полученной информации вносятся необходимые изменения. [1]

Формирующей данная оценка называется потому, что она ориентирована на отдельно взятого ученика, она призвана выявить пробелы в освоении учащимся элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью.

Система критериального оценивания дает возможность:

– определить, насколько успешно усвоен учебный материал;

– определить, сформированы ли практические навыки;

– сверить достигнутый обучающимся уровень, заложенный в учебную задачу (комплекс учебных задач).

Описать суть формирующего оценивания можно следующей метафорой: *«Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее) оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост».* [4]

Рассмотрим несколько приёмов данной технологии, которые могут быть использованы в образовательном процессе начальной школы.

1. Прием «Недельный отчет»

Это опросные листы, которые ученики заполняют раз в месяц, отвечая всего на 3 вопроса:

– Чему я научился за эту неделю?

– Какие вопросы остались для меня неясными?

– Какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был учителем, чтобы проверить, поняли ли они материал?

Цель проведения: учащиеся получают возможность провести рефлексию вновь приобретённых знаний и сформировать вопросы о том, что им неясно.

Учитель может: узнать о затруднениях и ошибочных понятиях, сформированных у учеников; получить полезную обратную связь и пересмотреть содержание курса; понять, как учащийся осознает собственную учебную деятельность.

2. Прием «Составление тестов»

Суть его состоит в том, что учащиеся самостоятельно формулируют вопросы по теме.

Цель: вовлечение учащегося в индивидуальную творческую работу, которая показывает не только его знания и подготовленность, но и мотивацию.

Ученик сможет: Повысить качество выполнения задания.

Учитель может: Выявить уровень понимания учащимися материала и разобрать моменты, вызвавшие затруднение, подготовить учащихся к проверочной работе по теме.

3. Прием «Двойная рефлексия»

Цель: определить степень выполнения поставленных на уроке задач.

Ученики в начале урока отвечают на заранее сформулированные учителем вопросы, определяют, что они знают или умеют делать в рамках заявленной цели урока.

Повторное проведение рефлексии по тем же вопросам в конце урока позволяет учителю определить степень выполнения поставленных задач. [6]

Таким образом, для внедрения в практику работы формирующего оценивания необходимо создание единой внутришкольной системы, использующей банк техник, приемов и методов формирующего оценивания, единого критериального аппарата для схожих видов работ, подкрепленного нормативными актами и методическими рекомендациями по использованию результатов оценивания.

Библиографический список

1. Пинская М. А. Формирующее оценивание**:** оценивание в классе. М.: Логос, 2012.

2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (от 08.04.2015 г. № 1/15 в действующей редакции; п. 1.2.4).

3. Шамова Т. И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе. М.: Педагогическое общество России, 2012.

4. Фишман И. С., Голуб Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. СПб.: Учебная литература, 2012.

5. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. – 264 с.

6. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания деятельности учителя-предметника: пособие для учителя. Narva, 2012. 48 с.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.О. Анашкина
Канский педагогический колледж
Научный руководитель А.П. Афанасьева

Развитие СМИ и сети Интернет приводит к тому, что школа перестает быть единственным источником знаний и информации для школьника. В чем заключается задача школы? Интеграция, обобщение, осмысление новых знаний, увязывание их с жизненным опытом ребенка на основе формирования умения учиться – вот задача, в решении которой школе сегодня замены нет. Приоритетной целью школьного образования становится развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, формирование умения учиться. Учащийся сам должен строить свой образовательный процесс.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД). Близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «надпредметные действия» [3, с. 7].

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования наряду с формированием предметных умений требуют в процессе изучения овладения учащимися универсальными учебными действиями (УУД) [3, с. 2], которые способствуют формированию у обучающихся умений учиться, способности к самостоятельному саморазвитию и самосовершенствованию. Именно регулятивные универсальные учебные действия (РУУД) лежат в основе формирования умения самоорганизации учебной работы и ориентированы на формирование у обучающихся навыка организации проектной работы и способностей разработки персонального плана. Формирование регулятивных универсальных учебных действий обучающихся обуславливается как предметным содержанием, так и способами организации учебной работы, а содержание каждого учебного предмета следует своей внутренней логике.

Основное значение регулятивных универсальных учебных действий – это развитие умения ставить корректные задачи и находить пути их решения, оценивать уровень знаний и умений. «Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования» трактует понятие «универсальные учебные действия» как совокупность способов действий учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [3, с. 21].

Стандарт НОО различает такие группы УУД, как [5, с. 8]:

– личностные УУД, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию учащихся, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях;

– регулятивные УУД обеспечивают организацию обучающимися своей учебной деятельности;

– познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем;

– коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиций других людей, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем.

При изучении регулятивных универсальных учебных действий (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, коррекция, саморегуляция) выделены следующие возрастные особенности формирование РУУД у младших школьников:

1. Произвольное поведение.
2. Способность проявлять волевые усилия для достижения цели.
3. Выполнение по образцу.

4. Рассеянное внимание.

Знание данных возрастных особенностей помогут в формировании регулятивных учебных действий у младших школьников.

Дифференцированный подход предполагает использование на уроках и в домашней работе разноуровневых заданий, которые составляются учителем с учетом знаний и способностей детей. Такие задания должны быть доступны детям разного уровня подготовки, иначе может получиться так, что один ребенок будет усваивать программный материал легко, без затруднений, а другой – затрачивать все силы на постижение достаточно трудного для него материала, в этом и отражается суть разноуровневых заданий.

Бухаркина М.Ю. предложила трактование понятия «разноуровневые задания» и обозначила его как одну из возможных способов решения проблемы индивидуализации в обучении. Данная педагогическая технология, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала, т.е. глубина и сложность одного и того же учебного материала различны по группам сложности. Эта технология может дать возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося [2, с. 12].

Наиболее эффективной в современных условиях зарекомендовала себя дифференциация процесса обучения, основанная на учёте уровня развития мышления учащихся и уровня сформированности мыслительных и психофизиологических операций, таких, как память, развитость критического и логического мышления, способность к широкому обобщению, способность к самостоятельному поиску и отбору материала. Эта теория представлена в «Таксономии учебных задач» американского педагога и исследователя Б. Блума [4].

В качестве примера рассмотрим разноуровневые задания, которые можно использовать на уроках математике в 3 классе при изучении темы «Порядок выполнения действий»:

1. Уровень: узнавание.

Выбери выражения, в которых порядок действий расставлен верно:

$(12-3)\cdot 5$ $\qquad$ $15-5:2$ $\qquad$ $5\cdot 4:2$.

2. Уровень: воспроизведение.

Объясни, как надо выполнять действия.

$30+6\cdot(13-9)=30+6\cdot 4=30+24=54$

$18:2-2\cdot 3+12:3=9-6+4=7$

3. Уровень: понимание.

Расставь действие в выражениях и найди их значение:

1) 75-(35-30)*2=

2) 60: (4+6)*3=

Таким образам, проблема эффективности формирования регулятивных УУД обучающихся – одна из сложных и противоречивых современной педагогической науки. С одной стороны,

она отражает потребность общества, выраженную в образовательном заказе на учащихся, способных к полноценной самореализации, самостоятельному добыванию знаний и эффективному осуществлению различного рода деятельности; показывает заинтересованность учёных в нахождении путей формирования надпредметных действий школьников. С другой стороны, современная система школьного образования с традиционной организацией учебного процесса и соответствующим методическим обеспечением ещё не готова справиться с объективными факторами, которые определяют формирование общепознавательных действий учащихся.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 151 с.

2. Бухаркина М.Ю. Технология разноуровневой дифференциации в учебно-воспитательном процессе в средней школе. Статья: МТШ ОРТ, 2018.

3. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования.

4. Таксономия Блума в ОУ. Методические рекомендации. Казань: Информационно-методический отдел Управления образования ИКМО г. Казани, 2019. С.102

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.А. Баженова
Ангарский педагогический колледж
Научный руководитель Т.А. Ткачёва

Никого не удивишь, сказав, что современный мир – высокотехнический мир, мир инноваций. Это прослеживается абсолютно в любой сфере деятельности, в частности, образования. Панова Т. Г. отмечает, что в первую очередь необходимо воспитать у младших школьников привычку к переменам, научить их быстро реагировать на смену условий, добывать нужную информацию, разносторонне ее анализировать [2]. В этой связи ряд ученых даже вводят новый термин – «функциональная грамотность» (А. Борщевская, А.А. Леонтьева, К.А. Нурмуратова).

К сожалению, как показывает практика, многим учителям сложно адаптироваться к темпу развития современных образовательных технологий. Они по-прежнему выбирают традиционные формы и методы обучения. Мы составили перечень плюсов и минусов традиционного обучения (Таблица 1).

Таблица 1

Плюсы и минусы традиционного обучения

Плюсы	**Минусы**
1. Ученик вовлекается в активную познавательную деятельность, учится участвовать в дискуссиях, четко формулировать вопрос, ясно выражать мысли, защищать свое мнение, выслушивать другие точки зрения	1. Ход дискуссии трудно прогнозировать, легко можно перейти "к обмену глупостями". Необходима хорошая заблаговременная подготовка школьников, чтобы у них был определенный запас знаний для живого делового диалога
2. В процессе взаимодействия происходит взаимообогащение школьников, так как каждый получает возможность обратиться за разъяснением и получить более полную информацию	2. Некоторые ученики трудно вовлекаются в дискуссию и начинают нервничать. Для них такие занятия малополезны

3. Учащиеся учатся разделять с учителем лидерство в группе и принимать на себя ответственность	3. Несколько учеников могут завладеть дискуссией, а остальные в этом случае будут молчать

В данной таблице мы представили неполный перечень причин, которые заставляют задуматься, как можно сделать обучение младших школьников интереснее? [1:4]

Характерно, что тяга к новизне, исследовательской деятельности, по утверждению нейропсихологов, свойственна именно младшему школьнику. У таких детей ведущим является правое полушарие, отвечающее за целостное эмоционально-образное восприятие и мышление. Следовательно, человек правополушарного типа – исследователь [2].

Развитие ученика, под которым мы понимаем развитие ума, воли, эмоционально-нравственных представлений, коммуникативных навыков, в начальной школе зависит от множества факторов. В свою очередь, анализ литературы показал, что использование современных технологий в процессе обучения облегчает восприятие и понимание учебного материала. Педагог не может обойтись на уроке без элементарного использования слайдовой презентации Power Point, видео- и аудиоматериалов и т.д. Примером может служить вынужденное внедрение дистанционного обучения в период пандемии. Педагоги начали активно использовать разнообразные платформы для обучения младших школьников.

Рассмотрим некоторое их них: uchi.ru (основные школьные предметы), Logik.Like (развитие познавательных процессов), НИИ Эврика (онлайн-школа и тренажеры – чтение/память/страны/флаги/каллиграфия), SkilBerri (рисование, лепка, оригами), МЭО (мобильное электронное образование), онлайн-школа Фоксфорд (подготовка школьников 3-11 кл. к ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, олимпиадам), ЯКласс, Кодварс (платформа по обучению детей основам программирования в игровой форме) [5].

Мы убеждены, что в начальной школе важно сохранять традиционные формы обучения, которые создавались предыдущим поколением и передавать этот опыт своим ученикам. Однако современному педагогу необходимо идти в ногу со временем. Учителю важно не только использовать традиционный материал, но и вводить что-то новое, опираться на новые знания и правильно подавать их обучающимся. Теоретический анализ литературы позволил выделить следующие актуальные технологии в настоящее время: разноуровневое, проблемное обучение, метод проектов, кейс-технологии, модульное обучение, ИКТ, здоровьесберегающие технологии, технологии мастерских, интегрированного обучения, педагогика сотрудничества и др [3]. Безусловно, современные образовательные технологии позволят сделать урок намного интересней и передать информацию детям в более легкой и доступной форме. Поэтому учителю важно саморазвиваться и самообразовываться.

Библиографический список

1. Нурмагомедов Д.М. Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности / Д.М. Нурмагомедов, Ш.Д. Камилова // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 72-73.

2. Панова Т.Г. Инновационные формы работы учителя начальных классов / [Электронный ресурс] URL:https://urok.1sept.ru/articles/673649, свободный.

3. Современные образовательные технологии в начальной школе [Электронный ресурс] / URL:https://school-one.ru/upload/userfiles/141/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-nachalnoi-shkole5e231a930432c.pdf, – свободный.

4. Традиционные формы и методы в воспитании: плюсы и минусы в современном обществе/ [Электронный ресурс] URL:https://infourok.ru/tradicionnie-formi-i-metodi-v-vospitanii-plyusi-i-minusi-v-sovremennom-obschestve-2822366.html, свободный.

5. Что такое гаджет? [Электронный ресурс] / URL: https://freedom.livejournal.com/1455842.html, 2018. – свободный.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.П. Белоногова
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
Институт непрерывного педагогического образования
Колледж педагогического образования, информатики и права
Научный руководитель Г.А. Карпушева

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что в результате освоения программы младшие школьники должны уметь активно использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач, а значит, обогащение лексического запаса обучающихся является важной задачей обучения. Работа по обогащению словарного запаса должна осуществляться на всех занятиях, проводимых в начальной школе, но главная роль отводится урокам русского языка, где в большей мере закладываются основы письменной и устной речи, культурного общения, формируются коммуникативные умения.

Речевое развитие младшего школьника характеризуется рядом особенностей, среди которых отмечают трудности выделения главного, привязанность к виртуальному общению, недостаточно богатый лексикон, трудности в усвоении абстрактной лексики, наличие тавтологии в письменном и устном высказываниях, присутствие однотипных и обобщающих слов в речи, выражение своих мыслей с помощью жестов, употребление в речи слов-паразитов, слов в неправильном значении. Устранение данных недочётов возможно только в случае, если на каждом году обучения будет систематически и планомерно проводиться работа по обогащению, уточнению и активизации словаря ребёнка.

Источником расширения словарного запаса на уроках русского языка является межпредметный учебно-дидактический материал. По мнению М.Т. Баранова, «учебно-дидактический межпредметный материал привлекается на уроках русского языка в качестве текстов упражнений, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления» [1]. Он позволяет учителю показать, что язык выражает все из окружающей жизни, служит самым эффективным средством общения, хранения, передачи информации, средством выражения чувств, переживаний.

Развивать речь детей – значит систематически работать над её содержанием, последовательно учить их построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над грамотным оформлением мыслей.

Особое значение для обогащения лексического запаса обучающихся приобретает словарная работа, целенаправленно проводимая на уроках русского языка. Методист А.В. Текучев считает, что словарная работа – это «не эпизод в работе учителя, а систематически, хорошо организованная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка» [2]. Благодаря ей развивается фонематический слух, повышается работоспособность и активизируется мыслительная деятельность детей. Приемами словарной работы являются: демонстрация предмета, обозначенного словом; подбор синонимов; логическое определение; анализ морфологической структуры слова и словообразования; расширенное описание; составление словариков.

Анализ учебников по русскому языку УМК «Школа России» для 1-4 классов (авторы: В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) показал, что изучение раздела «Лексика» является сквозным, т.е. распределяется по всем разделам курса. Работа над словом ведется в системе. Однако заданий для обогащения и активизации словаря в курсе обучения русскому языку не вполне достаточно. Следовательно, учителю необходимо использовать дополнительные упражнения и задания для организации работы по обогащению словарного запаса младших школьников. Примерами таких упражнений могут служить задания: «Подбери синонимы к выделенным словам», «Объясни значение слова», «Скажи наоборот», «Соедини картинку и слово», «Подбери 5 прилагательных

к картинке» и т.д. Важно использовать задания, разнообразные по форме, с привлечением дополнительного дидактического материала, с использованием ИКТ, строить работу в парах, индивидуально и т.д.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами составлены рекомендации для учителей по организации словарной работы на уроке русского языка в младших классах.

Педагогу необходимо применять разнообразные приёмы работы над объяснением значения слов (их семантизации), что пробуждает интерес обучающихся к словарной деятельности, позволяет вводить новое слово наиболее рациональным для каждого случая способом.

Важно использовать наглядность – рисунки, в которых сохранены только конкретные и существенные признаки предмета, без использования деталей.

Следует применять приём дефиниции (объяснение значения незнакомого понятия уже известными словами). Он помогает не только наиболее точно раскрыть значение слов, но и тренировать обучающихся в понимании речи на слух.

Не менее важным в работе по обогащению словаря является соблюдение таких требований, как дозировка новых слов на единицу учебного времени; должна идти опора на работу всех возможных анализаторов; для введения слова в речь необходимо постоянное повторение, включение слова в различные контексты.

Рекомендуется изучать происхождение слова (именно оно во многом объясняет правописание), строение (состав), произношение, написание, его значение. Нужно показать, как «живёт» и развивается это слово в структуре словосочетаний, предложений, небольшого текста; связывать слово с конкретной речевой ситуацией.

Таким образом, начиная с первого класса, необходимо развивать интерес обучающихся к значению слова, предлагать разнообразные упражнения, позволяющие в дальнейшем формировать умение самостоятельно толковать значения слов, побуждающие определять и сравнивать языковые единицы: звук, слово, наблюдать за тем, как изменение одного звука в слове ведёт к изменению его лексического значения. Только тогда дети будут стремиться запомнить слово, употребить его в речи, будут активно использовать его в своём индивидуальном словаре, что в итоге поможет им овладеть русским литературным языком.

Библиографический список

1. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 368 с.

2. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2016. 414 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С.С. Буранова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.М. Ходакова

Эффективность воспитания зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем больше рецепторов вовлечено в восприятие материала, тем более прочно он усваивается. Использование наглядных средств воспитания способствует не только эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Опираясь на свои положения, Я.А. Коменский утверждал, что «ничего нет в интеллекте, чего бы не было прежде в ощущениях». Исходя из этого, он в основу познания и обучения поставил чувственный опыт, теоретически обосновал и подробно раскрыл принцип наглядности. Именно он первым стал понимать наглядность не только как зрительное восприятие вещей и явлений, но и как восприятие их с привлечением всех органов чувств.

Принцип наглядности был значительно обогащен в трудах И.Г. Песталоцци, который считал, что органы чувств сами по себе доставляют нам беспорядочные сведения об окружающем мире.

В педагогической системе К.Д. Ушинского использование наглядности в обучении органически связано с преподаванием родного языка. К.Д. Ушинский считал, что лучшим средством добиться самостоятельности детей в процессе развития дара слова служит наглядность.

Применяя средства наглядности в учебном и воспитательном процессе, необходимо учитывать диапазон индивидуальных различий младших школьников в скорости восприятия, а также состояние их световой и цветовой чувствительности.

Средства наглядности должны иметь эстетичный вид, быть оптимальных размеров. Схема, плакат, написанные мелким шрифтом, не могут произвести требуемого эффекта. Расстояние между строчками текста должно равняться, как минимум, половине высоты букв. Материал в нижней части пособия оформляют обычно ярче, так как воспринимается он медленнее. Имеет значение и подбор цветов. Наиболее благоприятны жёлто-зелёный, зелёно-голубой и синий цвета.

В связи с эпидемиологической ситуацией, сложившейся во всем мире, классный руководитель должен овладеть такими современными технологиями, которые позволят провести воспитательное мероприятие в условиях дистанционного обучения. В рамках организации воспитательной работы на расстоянии с помощью интернет-сервисов возникает ряд трудностей:

– технические проблемы (здесь мы говорим как об отсутствии необходимых устройств для выхода в Интернет, неполадках со средствами связи, отсутствии навыков использования тех или иных сервисов, так и о низком уровне цифровой грамотности среди обучающихся и педагогов);

– низкая мотивация к участию в воспитательных мероприятиях у обучающихся (если за пропуск дистанционного урока или невыполнение задания ребята получают соответствующие баллы в дневник, замечания от учителей и звонки родителям, то воспитательные мероприятия, которые всегда являлись добровольными, могут привлечь только своим содержанием и эмоциональностью, авторитетом педагога);

– ограниченность форм и методов воспитательной работы на дистанционном обучении (классические приёмы не всегда можно применить, используя Интернет, а преобразить их, используя цифровую образовательную среду, может не каждый).

Тем не менее преодолеть эти трудности возможно. Помимо своих стандартных задач, дистанционная воспитательная работа способна обеспечить решение следующих:

– индивидуализация (для каждого обучающегося может быть составлен индивидуальный план работы с учетом личностных особенностей и способностей, потребностей и интересов);

– привлечение сторонних участников воспитательного процесса (в частности, это касается тех специалистов или интересных личностей, которые находятся на отдалении);

– включение родителей в общую с детьми деятельность (в силу занятости на работе родителей почти невозможно привлечь к школьным мероприятиям и проектам, а дистанционное взаимодействие является более гибким).

Исследуя данную тему, мы провели дистанционный классный час по теме «Как проводить своё свободное время с пользой?». Была осуществлена связь с родителями для выяснения, все ли обучающиеся смогут «посетить» данный классный час.

Далее в презентации в целях использования наглядности были предложены ссылки, перейдя по которым обучающиеся вместе с родителями могли виртуально окунуться в мир российских и мировых ценностей. Затем был проведен опрос, чтобы понять, получилось ли заин-

тересовать обучающихся проведением дистанционного классного часа, который показал, что большинству обучающихся понравилась данная форма проведения классных часов.

Итак, можно сделать выводы:

– режим дистанционного обучения позволяет успешно проводить воспитательную работу с обучающими;

– старые, общепринятые формы ведения воспитательной работы можно адаптировать к условиям дистанционной работы;

– дистанционная форма воспитательной работы позволяет учащимся успешно воспринимать информацию, так как каждый из них может по нескольку раз перейти по ссылке, пересмотреть фотографии, картинки, прибавить звук при воспроизведении аудио- и видеофрагментов под себя;

– для успешного ведения воспитательной работы в условиях дистанционного обучения необходимо осваивать новые технологии, средства коммуникации, программы и платформы, активно применять их в практической деятельности;

– подобный режим работы позволяет более активно привлекать родителей обучающихся к воспитательной работе.

Библиографический список

1. Бабанский Э.В. Методические основы оптимизации учебно-воспитательного процесса. 2012. 298 с.

2. Давыдов В.А. Проблемы развивающегося обучения. 2011. 420 с.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 2011. 286 с.

4. Дидактические принципы // Пед. энциклопедия: В 4-х. Т. I. М., 2010. 385 с.

5. Электронные библиотеки // Педагогика – 2010. (Рус.) – URL: http://www.sdal.ru/works/.

6. Электронные библиотеки // Педагогика и психология. 2011. (Рус.) – URL: http://vio.fio.ru/vio_17/cd_site.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д.Н. Васильева
Канский педагогический колледж
Научный руководитель А.Г. Казак

В современном образовательном пространстве все чаще встает вопрос о необходимости формирования у обучающихся начального звена, читательской грамотности. Читательская грамотность подразумевает способность ребенка понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и осуществлять чтение для того, чтобы достичь своих целей, расширять знания, возможности и участвовать в социальной жизни. Высокий уровень читательской грамотности говорит о готовности обучающегося к дальнейшему обучению на следующей образовательной ступени.

Кем бы ни стал в будущем ребенок, какой бы вид деятельности он ни избрал, у него должно быть сформировано умение не только усваивать содержание, но и находить нужную информацию, осмысливать ее и интерпретировать. На общеучебных дисциплинах начального звена, таких как литературное чтение, русский язык, окружающий мир и др., как правило, ведется работа по формированию читательской грамотности посредством разных методических приемов, которые делятся на три группы: поиск информации, интерпретация информации и осмысление информации.

Уроки музыки в начальной школе также насыщены понятиями и разными видами текстов, что подразумевает возможность формирования читательской грамотности на уровнях поиска информации, осмысления содержания текста и его интерпретации. Так как урок музыки – это

урок искусства, а тексты насыщены музыкальными образами и понятиями, имеют особую специфику восприятия, то не все приемы формирования читательской грамотности возможно применить на уроке музыки. Учебники музыки почти не содержат текстов для формирования читательской грамотности.

Также часто у обучающихся начальных классах возникает проблема понимания основных музыкальных понятий, т.к. некоторые лишены образности, и их наглядная демонстрация довольно затруднительна. В связи с этим нами рассмотрены возможности изучения основных музыкальных понятий посредством использования мультипликационных фильмов как одним из средств наглядности и образности в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. В результате составлена таблица, в которой отражены мультипликационные фильмы, содержащиеся в них основные музыкальные понятия, определен класс и тема в соответствии с календарно-тематическим планированием программы по музыке Критской Е.Д., Сергеевой Г.П. и Шмагиной Т.С. и ссылкой на просмотр. На основе данного исследования проведен мастер-класс по теме «Формирование читательской грамотности средствами мультипликации» с целью организации деятельности студентов по изучению основных музыкальных понятий, формированию и закреплению читательской грамотности посредством мультипликационного фильма.

Работа состояла из двух основных этапов:

1. Просмотр мультипликационного фильма «Видеть музыку» с фиксацией встретившихся в видео основных музыкальных понятий;

2. Анализ фрагментов художественного текста из книги Аркадия Клёнова «Там, где музыка живет» на наличие в нем основных музыкальных понятий и составление студентами определений выявленных основных музыкальных понятий.

Этап работы с мультипликационным фильмом был направлен на формирование следующих читательских умений: находить и извлекать одну или несколько единиц информации, понимать фактологическую информацию, соотносить визуальное изображение с вербальным текстом, понимать чувства, мотивы, характеры героев. Цель первого этапа занятия – организация деятельности студентов по выявлению в мультипликационном фильме «Видеть музыку» следующих основных музыкальных понятий: музыкальный театр, симфонический оркестр, оркестровая яма, смычок, ноты, лад, тембр, темп, дирижерская палочка, антракт, скрипичный ключ и музыкальные инструменты (флейта, арфа, дудочка, труба, рояль, скрипка, виолончель, барабан, тарелки). Данный вид деятельности был осуществлен в групповой форме работы. Далее каждая группа назвала выявленные ими основные музыкальные понятия и проверила по эталону, какие понятия остались незамеченными. Трудностей на данном этапе не возникло, студенты с легкостью справились с заданием.

Следующий этап работы с текстом был направлен на формирование таких читательских умений, как: находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста, понимать смысловую структуру текста и использовать информацию из текста для решения практической задачи. На этапе работы с текстом деятельность по-прежнему осуществлялась в группах. Каждая группа студентов получила свой фрагмент текста из художественного произведения Аркадия Клёнова «Там, где музыка живет», и задание заключалось в выявлении основных музыкальных понятий с целью использования текстового описания для определения основных музыкальных понятий. При работе с текстом у студентов были выявлены сложности с определением таких основных музыкальных понятий, как лад, ноты, скрипичный ключ, тембр и темп.

Предполагая подобный результат при выполнении данного упражнения, была запланирована работа по соотнесению основных музыкальных понятий с их определением. Посредством использования данного упражнения затруднение было преодолено.

Художественный текст и мультипликационный фильм были подобраны с одним и тем же перечнем основных музыкальных понятий. Данный алгоритм занятия продемонстрировал доступность пояснения основных музыкальных понятий и возможность формирования читательской грамотности на уроках музыки в начальной школе.

Библиографический список

1. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 1-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2011.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. /М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

3. Календарно-тематическое планирование программы по музыке / Критская Е.Д., Сергеева Г.П. и Шмагина Т.С. Музыка 1-4 кл.: учеб. для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2015.

4. Клёнов А.С. Там, где музыка живет. 2-е изд. М.: Педагогика, 1986.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.И. Васюкова
Челябинский педагогический колледж № 1
Научный руководитель Н.К. Галиуллина

Исходя из потребностей современного общества, важнейшей задачей начальной школы становится реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта, включающих личностное развитие младшего школьника и формирование универсальных учебных действий [6]. Подходы к формированию универсальных учебных действий активно рассматривались А.Г. Асмоловым, В.Г. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др.

Огромную роль в учебном процессе играет формирование познавательных универсальных учебных действий.

В современной педагогической науке под познавательными универсальными учебными действиями подразумевается педагогически обоснованная система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом как единицей лексической системы [1].

В основе русской традиции изучения лексики лежат теоретические идеи, которые были сформулированы в работах известных мировых лингвистов Ф. де Соссюра, Ф.Ф. Фортунатова, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Шахматова, М.М. Покровского [3].

В изучении языковой теории методу языкового анализа отводится важнейшее место: его сущность – дробление изучаемого целого на составные части с целью глубокого проникновения в сущность явлений. Вслед за анализом, как правило, следует синтез, который вновь соединяет расчленённое, – это обобщение, вершина познавательного процесса. Лексический разбор слова осуществляется при помощи различных лингвистических словарей: толкового, фразеологического, словаря антонимов, синонимов и омонимов [2].

Следует особо отметить, что способствовать формированию познавательных универсальных учебных действий позволяют задания с использованием различных видов словарей, которые приведены в размещённой ниже таблице.

Таблица 1

Задания с элементами лексического анализа

Лексическое понятие	**Содержание задания**	**Формируемые познавательные УУД**
Однозначные и многозначные слова	Определить, однозначными или многозначными являются слова: лёд, листок, скакалка, бабочка	Анализ объектов с целью выделения признаков
Прямое и переносное значение слова	Из предложения выписать слово со значением «незагрязнённый». У Коли чистая тетрадь	Подведение под понятие
Синонимы	Составить словосочетания с синонимами	Синтез – составление целого из частей
Происхождение слова	Определите происхождение слова «дружба»	Поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний.
Антонимы	Найдите антонимы. Ученье свет, а не ученье – тьма. Добро помни, а зло забывай	Поиск и выделение необходимой информации
Лексика ограниченного употребления	«Переведи» устаревшее слово на современный язык: перст – .., уста – .., длань – .., глаголет – …	Анализ объектов с целью выделения признаков
Фразеологизмы	Соедините соответствия: а) устать, б) мешать, в) победить, 1) заткнуть за пояс, 2) волочить ноги, 3) вставлять палки в колёса	Выбор эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий

Анализ содержания учебников русского языка в УМК «Школа России» по рассматриваемой проблеме показывает наличие системы заданий, способствующих формированию универсальных логических действий при изучении лексических тем. Например, в разделе «Слова» в учебнике русского языка В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого для 2 класса даются задания на выделение признаков однозначных и многозначных слов; слов с прямым и переносным значением, признаков синонимов и антонимов, вводятся элементы лексического анализа слов. Следуя логике изложения материала, можно выстроить рассказ о слове с лексической точки зрения, т. е. составить своеобразный алгоритм: определить лексическое значение слова, указать, однозначное или многозначное, имеет прямое или переносное значение, назвать синонимы и антонимы, составить со словом предложения в том или ином его значении, если слово многозначное [4]. В 3 классе расширяется содержание лексического анализа. Учащиеся знакомятся с новой лексической группой слов – омонимами. Углубляется представление учащихся об изобразительно-выразительной роли слова в речи. Об этом свидетельствуют задания: «с какой целью автор употребил в тексте антонимы; в каких пословицах встречаются синонимы, антонимы; назовите глаголы, которые автор употребил для изображения действия светофора как живого существа» [5].

Несомненный интерес представляют задания, требующие поиска и выделения необходимой информации, установления причинно-следственных связей: составление предложений с многозначными словами, группировка слов по разным лексическим признакам, исправление ошибок в употреблении слов, определение роли слова как выразительного средства и др.

Таким образом, уже в начальной школе элементы лексического языкового анализа могут способствовать формированию познавательных универсальных учебных действий, позволяющих младшим школьникам становиться субъектами учебной деятельности, которые способны к обучению в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Изучение лексики русского языка в начальной школе // [сайт]. 2021. URL: https://vk.com/away.phpto=https3A2F2Fwww.bestreferat...
2. Лексический разбор слова // [сайт]. 2021. URL: https://russkyaz.ru/razbor-slova/leksicheskij-razbor-
3. Лексикология русского языка // [сайт]. 2021. URL: https://portal.tpu.ru/science/konkurs/pem/isgt/leks-posobie.pdf
4. Канакина В.П., Горецкий, В.Г. Русский язык». 2 класс. В 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2015. 144 с.
5. Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч.Ч.1 / В.Г. Горецкий, В.П. Канакина. М.: Просвещение, 2013. 2-е изд. 159 с.
6. Работа со словарными словами как средство формирования познавательных универсальных учебных действий // Инфоурок: [сайт]. 2021. – URL: https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-rabota-s

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В.О. Верба
Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького
Научный руководитель Е.В. Комиссарова

Речь – важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Благодаря речевому общению отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижениями всей общественно-производственной и культурной деятельности человечества [2].

Выделяют монологическую и диалогическую речь.

Монологическая речь – это чаще всего последовательное и связное изложение системы мыслей, знаний одним человеком. К формам монолога относятся объяснение, описание, рассказ, выступление, доклад, лекция.

Диалогическая речи – общение с собеседниками путем обмена репликами друг с другом [1].

В современных школах дети с нарушением речи не редкий случай. Чаще всего легкая форма этого нарушения незаметна, ребенок выполняет задания, отвечает на вопросы, возможно, делает он это дольше остальных, однако умственно он не отстает от одноклассников. Чем же тогда он отличается от них? Что такое ТНР (Тяжелые нарушения речи)?

(ТНР) – это стойкие специфические отклонения формировании всех компонентов речевой системы (лексического компонента, грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодики), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [2].

Фонематическое восприятие – процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков.

Для детей с таким нарушением необходимо проводить коррекционную работу.

Коррекционная педагогика или, как принято еще говорить, специальная педагогика – это область педагогической науки, которая ставит перед собой задачу изучить и сформировать условия обучающей и воспитательной деятельности в отношении детей с различными нарушениями в психической и физической сфере, чтобы эти дети могли достичь максимально возможного для их состояния развития личности, образования и самостоятельной жизни.

Исходя из особенностей самого ребенка, необходимо подбирать методы работы с ним. Как известно, одним из основных и наиболее эффективных методов является дидактическая игра. Это игра, основанная на наличии правил, требующих обязательного исполнения в ходе выполнения игрового действия, и направленная на активизацию познавательной сферы детей. [3]

Библиографический список

1. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2002.
2. Назарова М.Н. Специальная педагогика. 2000.
3. ФФНР [Электронный ресурс] // Logopedia.ru – Режим доступа: https://www.sites.google.com/site/logopediaru/recevye-narusenia/ffnr

ИННОВАЦИОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД НА УРОКЕ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С.Е. Гаршина
Новосибирский педагогический колледж №1 им. А. С. Макаренко
Научный руководитель Л.И. Мисникова, канд. психол. наук

Роль ИКТ в современном образовании трудно переоценить. Те, кто сегодня учатся, завтра станут активными членами общества. От того, какое образование получит молодежь сегодня, зависит «завтра» нашей страны. Творческая работа в школе требует от учителя музыки использования современных инновационных информационных технологий, направленных на формирование познавательных универсальных учебных действий, связанных с результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования при реализации ФГОС.

Опираясь на пособие для учителя Асмолова А. Г. «От действия к мысли», стоит отметить важнейшую в контексте освещаемой темы функцию УУД – познавательную. Благодаря ей ребенок учится формулировать проблемы и решать их, строить логическую цепь размышлений, анализировать ход и способ действий, формировать умения анализа и синтеза, а также **осознавать** общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем в целом.

Использование прогрессивного подхода к обучению через инновационную программу SMART NOTEBOOK в сочетании с интерактивной доской обеспечивает нужный вектор развития и восприятия через визуализацию и построение современных методов решения задачи ребенком. SMART NOTEBOOK является широко распространённым программным обеспечением в школах, позволяющим реализовать фантазии, которые невозможно воплотить в реальной жизни (визуализировать сказку, оживить героев музыкальных произведений, озвучить иллюстрации к той или иной истории, зазвучать любой музыкальный инструмент).

Наиболее удачным способом введения ИКТ в программу обучения является внедрение ее через формат игры. Игра для ребенка – основополагающий и ведущий вид деятельности в свободное время, так почему же не использовать этот принцип и в обучении? Играя в игры, дети формируют в сознании принципы, во многом схожие с принципами познавательной функции УУД, что не только не конфликтует с образованием, но и напрямую ему способствует. Игровые механизмы, применяемые на уроках, смогут удержать внимание и визуализировать материал для его последующего запоминания и применения.

Урок музыки – это хороший пример для внедрения ИКТ в процесс хода занятия. Рассмотрим на примере урока **«У каждого свой музыкальный инструмент»** по календарному тематическому планированию по музыке в соответствии с программой «Музыка. Начальные классы» (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина), где **задачами** данного урока являются: знать особенности звучания фортепиано, лютни, гитары; имитировать игру на музыкальных инструментах; определять инструмент по звуку; закреплять знания путем повторения уже ранее изученных музыкальных инструментов; уметь отличать музыкальные инструменты народного и

симфонического оркестра. Для закрепления знаний, полученных на данном уроке, в этапе рефлексии проводится игра **«Музыкальный поезд» (рис.1)**.

Интерактивная игра «Музыкальный поезд»

Задачи данной игры: развивать у детей распознание тембровой окраски, развитие звуковысотного слуха, учить различать высокие, средние и низкие звуки, различать музыкальные инструменты народного и симфонического оркестра, закрепление полученных знаний, определение инструмента по звуку.

Ход игры: На станции дети видят три вагона и некоторое количество музыкальных инструментов народного и симфонического оркестра. При нажатии на вагон можно услышать гудок с определенной высотой звука. Необходимо «посадить» инструменты в вагоны согласно подходящей высоте звучания. Узнать, как звучит инструмент, получится при нажатии на него. Если инструмент и вагон, соответствующий ему, подобран верно, то инструмент исчезнет (то есть «сядет» в вагон). Если же инструмент подобран неверно соответствующему ему вагону, то он вернется на место. Музыкальные инструменты, используемые в данной интерактивной игре: фортепиано, литавры, скрипка, треугольник, гитара, малый барабан, саксофон, тарелки, ксилофон, труба, лютня.

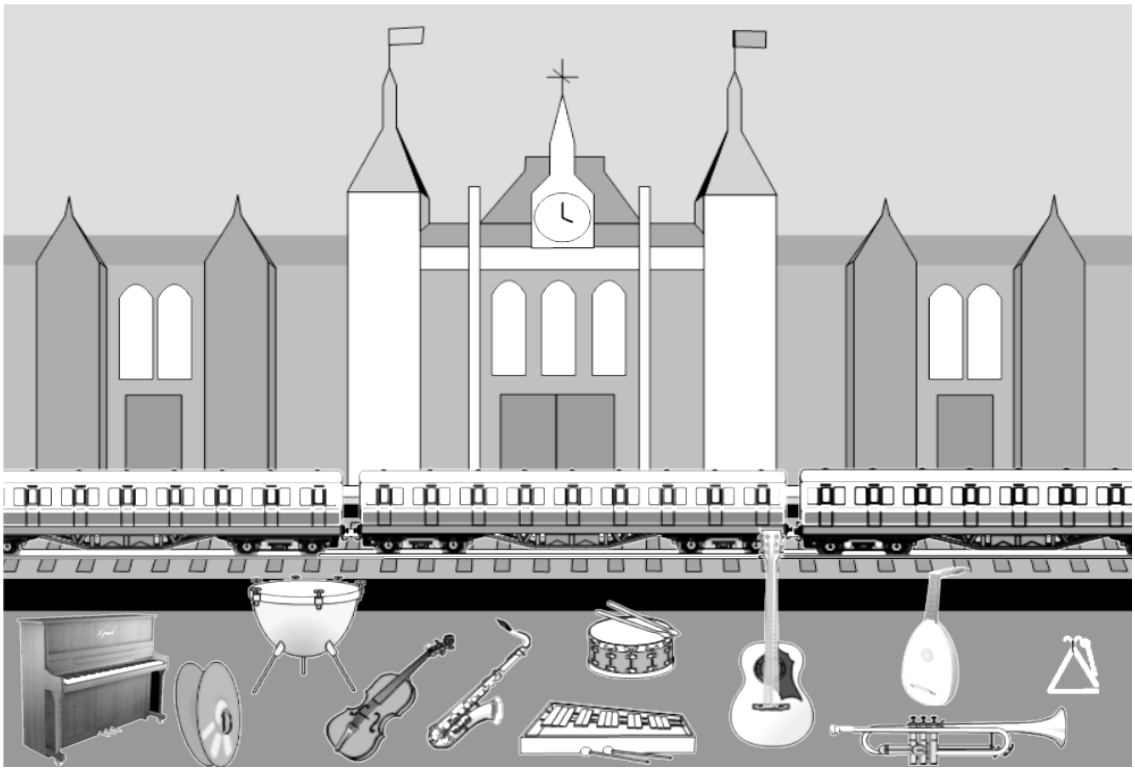


Рис. 1. Игра «Музыкальный поезд»

Данная игра позволяет ребенку закрепить визуальный образ за звучанием, что помогает проще запомнить название и группу музыкального инструмента. Впоследствии решение задачи подобным способом будет опорной точкой для усвоения любого материала схожего плана. В процессе самостоятельной работы с интерактивной доской на уроке ребенок приобретает уверенность в действиях, встречается с ситуациями, которые было бы сложно реализовать в реальном мире.

В заключение хотелось бы отметить следующее: специфика детского восприятия игровой действительности сконцентрирована на том, что любое занятие или упражнение, представленное в виде игры, воспринимается детьми с большей охотой, интересом и более активной вовлеченностью в процесс. Уроки музыки – это особый вид занятий, где детям, как никогда, важен аудиовизуальный ряд. В современном мире, где технологии развиваются стремительно, мы, как педагоги, должны в первую очередь задуматься над тем, чего хочет ребенок. Чем он живет? Что

ему интересно? Ответ на поверхности – дети хотят играть испокон веков, и современное поколение ничуть от прошлого не отличается. Внедрение ИКТ – это важная часть современной культуры, огромным пластом которой является образование.

Библиографический список

1. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе / М. А. Горюнова, Т. В. Семенова, М. Н. Солоневичева.

2. Серия «Стандарты второго поколения» основана в 2008 г. «От действия к мысли». Авторы: А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

К.М. Гомельская
Дзержинский педагогический колледж
Научный руководитель С. А. Исаева, преподаватель

Речь, выступая в своем функциональном предназначении как средство познания и общения, служит важнейшим инструментом социализации учащихся. Личность формируется в деятельности и общении с другими людьми, сама определяет характер протекания этих процессов.

Задача развития речи у учащихся – одна из серьезных задач, стоящих перед начальной школой. В соответствии с ФГОС НОО метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: «Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах». [1]

Работа по развитию речи учащихся начальных классов многогранна. Прежде всего, она предполагает формирование среди школьников коммуникативно-речевых умений, которые отражаются в следующем:

– активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

– готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

– определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

– готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Несмотря на то, что ученики уже обладают определенными речевыми навыками, следует помочь им изучать и использовать средства родного языка сознательно, через демонстрацию языкового материала и определение его значимости. Языковое образование и речевое развитие младших школьников – одна из центральных проблем в современной начальной школе. В последние годы возрос интерес учёных-методистов и учителей-практиков к проблемам развития связной устной и письменной речи учащихся. Для этого рассматриваются возможности различных технологий, методов и приёмов, а также форм организации учебной деятельности младших школьников.

По мнению педагогов-практиков, важную роль в развитии коммуникативно-речевых умений младших школьников играет проектная деятельность, организованная учителем как на уроке, так и вне его. В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается в процессе решения значимой проблемы, поиска и анализа информации, речевого оформления высказывания-защиты. Это организованный учителем и выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Этот метод прежде всего ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую, в процессе которой формируется умение формулировать собственное мнение и позиции, вести конструктивный диалог, общаться со своими сверстниками. Использование метода проектов в школе способствует приобретению учащимися положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, которая проявляется в стремлении детей включиться в учебное общение. Такая деятельность способствует личностному развитию, реализации творческого потенциала, развитию межличностного взаимодействия, коллективных отношений, разнообразных форм общения, а также адаптации младшего школьника в социальном пространстве.

Изучение курса «Литературное чтение» предоставляет учителю широкие возможности для развития коммуникативных умений учащихся в процессе организации проектной деятельности. В учебниках УМК «Школа России», «Начальная школа 21 века» предложены темы проектов, представлены интересные произведения, при изучении которых учитель может самостоятельно организовать работу учащихся над проектом.

Использование современных образовательных технологий, таких как проект, стимулирует развитие речевой активности учеников, если своевременно будет проводиться диагностика уровня сформированности коммуникативно-речевых умений, результаты которой будут учитываться в процессе организации проектной деятельности; будут соблюдены требования к организации и проведению работы над проектом, такие как: тщательная подготовка учителя; использование разнообразных видов проектов; соблюдение этапов работы над проектом; систематическая (не эпизодическая) работа учащихся над проектами и др.; задания, предложенные младшим школьникам для выполнения во время работы над проектом, будут направлены на формирование таких коммуникативно-речевых умений: реализовывать намеченный план, раскрывать тему и основную мысль текста; ориентироваться в ситуации общения; осознавать степень понимания прочитанного текста; отвечать на вопросы; планировать содержание высказывания; контролировать соответствие записанного высказывания замыслу и др.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373. Москва: Просвещение, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Н.В. Гончар
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.Н. Чадова

Ключевые понятия: Читательская грамотность, исследовательская деятельность.

Развитие читательской грамотности обучающихся является одной из актуальных проблем современного образования на фоне общемировой тенденции снижения читательского интереса и спроса на книги. Образовательный процесс в школе должен быть направлен на достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих проблем теоретического или прикладного характера.

Достижение этой цели связывается с формированием читательской грамотности с помощью исследовательской деятельности.

Понятие «Читательская грамотность» Н.Ф. Виноградовой трактуется так: это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [3].

Раскрыв понятие «читательская грамотность», можно сделать вывод, что для того, чтобы опереться на чтение как на основной вид учебной деятельности в школе, у выпускников школы должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с текстами.

У развитого читателя должны быть сформированы обе группы умений:

– умения, целиком основанные на тексте, извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения;

– умения находить информацию и формулировать простые непосредственные выводы;

– найти в тексте информацию, представленную в явном виде;

– основываясь на тексте, сделать простые выводы;

– умения, основанные на собственных размышления о прочитанном: интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста в контексте собственных знаний читателя»;

– реконструировать авторский замысел, опираясь не только на содержащуюся в тексте информацию, но и на формальные элементы текста (жанр, структуру, язык).

На сколько процентов сформированы эти умения у обучающихся, вы можете наблюдать на диаграмме.

Диаграмма 1

Повышению уровня сформированности читательских умений способствует исследовательская деятельность. Главная ее особенность – это возможность активизировать учебную работу детей, придав ей исследовательский, творческий характер и таким образом передать учащимся инициативу в своей познавательной деятельности. Именно поэтому подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится хорошим способом для формирования читательской грамотности.

По определению И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, *исследовательская деятельность* – это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности и направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [4].

В *«Примерной основной образовательной программе начального общего образования»* об исследовательской деятельности говорится следующее: учебно-исследовательская деятельность обучающихся направлена на развитие метапредметных умений. Включение учебно-исследовательской деятельности в процесс обучения является важным инструментом развития познавательной сферы, приобретения социального опыта, возможностей саморазвития, повышения интереса к предмету изучения и процессу умственного труда, получения и самостоятельного открытия новых знаний у младшего школьника [1].

Реализация исследовательского подхода обеспечивается наполнением урока специфическим содержанием, выбором приемов формирования читательских умений и способов освоения произведения, позволяющим сформировать необходимые читательские умения. Такой подход позволяет учащимся свободно излагать свои мысли, свое мнение, точку зрения, а также проводить связь с жизнью. На уроках также можно использовать метод исследования и метод проектов, создание и демонстрацию компьютерных презентаций. Индивидуальная форма работы на уроках с применением приемов «Фишбоун» (рыбья кость), «Инсерт», «Оценочное окно», «Синквейн» помогает учащимся интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать информацию, исследовать ее с позиции решаемой задачи, делать аргументированные выводы.

Особое место в развитии речи учащихся принадлежит работе с текстом.

На уроках русского языка и литературы можно использовать следующие стратегии активного обучения: «Верите ли вы что?.. «Синквейн»; «Ассоциации»; «Трехшаговое интервью»; «Шесть шляп»; «Думай! Найди! Делись!» и другие [5].

Данные стратегии используются на уроках с детьми, мотивируя их побуждение к деятельности, к формированию не только читательских умений, но и исследовательских. При использовании на уроках литературного чтения указанных форм и методов работы у обучающихся формируются навыки мышления и рефлексии, которые являются важными составляющими понятия «читательская грамотность».

Таким образом, сущность исследовательской деятельности в формировании читательской грамотности состоит в активной познавательной позиции, связанной с периодическим и продолжительным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации научного характера, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства.

В заключение хочется сказать, что использование на уроках русского языка и литературного чтения различных методов и приемов по формированию «читательской грамотности школьников через исследовательскую деятельность» позволяет научить учащихся искать закономерности, рассуждать по аналогии, что, несомненно, повышает мотивацию к обучению: дети больше читают, учатся контролировать свои результаты, сотрудничать, самостоятельно находить ответы на вопросы путём логических рассуждений, чувствовать ответственность за поведение и действия себя и других, аргументировать свою точку зрения, выслушивать собеседника и вести диалог. Такие приёмы работы позволяет активизировать творческую деятельность учащихся, выработать активную жизненную позицию.

Эффективность данной работы, прежде всего, зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса. Тогда он уверенно может сказать: «Мои ученики будут узнавать новое не только от меня; они будут открывать это новое сами» (И.Г. Песталоцци).

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования / В редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию.

2. Алексеевская А.Т. Формирование читательских интересов младших школьников. М., 2008.

3. Виноградова, Хомякова, Рыдзе. Функциональная грамотность младшего школьника. М.: Просвещение/Вентана-Граф, 2018.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

5. Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. Форум, 2017.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. Горбатова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.Н. Чадова

Аннотация: *актуальность выбранной темы заключается в том, что в современной системе начального общего образования вопрос формирования читательской грамотности у младших школьников приобрел новое звучание. Приоритетной задачей начального общего образования, исходя из Конвенции о правах ребёнка и ФГОС НОО, является развитие целостной, гармонично развитой, способной выражать свои мысли, успешно развивающей свой потенциал, а также эффективно решающей множество задач личности ребенка, личности, являющей собой полноценного члена общества и грамотного читателя. В данной статье представлены примеры активных приёмов обучения, способствующих формированию читательской грамотности младших школьников.*

Ключевые слова: *активные методы обучения, приёмы обучения, читательская грамотность, младший школьник, методы обучения.*

Сложно поспорить с тем, что на протяжении нескольких тысячелетий роль истинно незаменимого духовного наставника, источника знаний и самого надёжного друга человека гордо и качественно выполняла книга. В современном мире непрерывно развивающихся информационных технологий, когда чтение книг весьма трагично уступило своё место мгновенному, не требующему длительного погружения в текст поиску информации, в обществе появилась тенденция устойчивой, постепенной утраты личностью чрезвычайно важной способности – способности осознанного чтения, умения взаимодействовать с текстом, т.е. читательской грамотности.

Утвержденный в 2021 году ФГОС НОО сообщает о том, что младший школьник должен владеть такими читательскими умениями, как понимание содержания предлагаемого текста; использование выборочного чтения с целью нахождения необходимого материала; нахождение информации, заданной в тексте в явном виде; формулирование простых выводов, интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации; анализ содержания, языковых особенностей и структуры текста.

В 2011 году, т.е. 10 лет назад, краевая контрольная работа по общеучебным умениям (ККР-2011) показала, что только 43% выпускников начальной школы Красноярского края овладели чтением и основными умениями в области работы с информацией на уровне, позволяющем им самостоятельно учиться [4]. Исследование читательской грамотности выпускников начальной школы в 2020 году показало, что 59,5% обучающихся овладели базовым уровнем работы с информацией, 19,3% – повышенным [5].

Исходя из составленной таблицы (см. Таблицу 1), можно сделать вывод о том, что за последние десять лет уровень читательской грамотности младших школьников в крае вырос, но определённо всё ещё требует значительного внимания.

Таблица 1

	2011 год	2020 год
Обучающиеся с базовым и высоким уровнем овладения читательской грамотностью	43%	79%
Обучающиеся, имеющие недостаточный уровень овладения читательской грамотностью	57%	21%

Невозможно не согласиться с высказыванием В.А. Сухомлинского: «Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя», ведь всем нам, взрослым, удалось однажды в особой степени познать мир внешний и внутренний именно благодаря чтению. И

необходимо признать: именно учителю начальных классов досталась чрезвычайно важная роль – роль человека, обязанного должным образом открыть это «окошко».

Главная цель всех уроков, направленных на знакомство ребёнка с каким-либо текстом, – воспитание в нём вдумчивого читателя, обладающего умением извлекать информацию из текста, оценивать его.

Данную цель возможно достичь, используя активные методы обучения, которые знаменуют собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [1].

Используя активные методы обучения как средство формирования читательской грамотности младших школьников, вполне уместно использовать следующие приёмы:

1. Приём «Синквейн» [2]. В данном случае речь идёт о творческой работе по выяснению уровня осмысления текста. Синквейн – отзыв в особой форме, короткое литературное произведение, пишущееся по определённому плану:

1) Имя существительное по теме.

2) Два имени прилагательных.

3) Три слова – действия.

4) Короткое предложение.

5) Слово – смысл произведения, темы.

2. Приём «Кластер» [3]. Кластер – универсальный приём, его суть – представление информации в графическом оформлении. В центре записывается ключевое понятие, рядом – связанные с ключевым. Ключевое понятие соединяется линиями или стрелками со всеми понятиями «второго уровня». Кластер является отражением нелинейной формы мышления.

Во время прохождения практики пробных уроков на основе уже существующего дидактического приёма «Исправь ошибку» нами был разработан и использован приём «Письмо Совы», в котором младшим школьникам предлагается познакомиться с «письмом», отправленным Мудрой Совой, найти в нём ошибки (например, Мудрая Сова пересказывает в своём письме произведение, с которым познакомились обучающиеся, но её читательская интерпретация является ошибочной) и исправить их (помочь Мудрой Сове, т.е. исправить её ошибки и, разумеется, аргументировать их).

Необходимо сделать вывод о том, что использование в педагогическом процессе активных методов обучения как средства формирования читательской грамотности побуждает каждого обучающегося совершать попытки самостоятельно находить и извлекать информацию из текста, представленную в явном виде, на основании текста строить простые и непосредственные суждения, определять главную мысль текста, пересказывать его.

Библиографический список

1. Малинина И.А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса. М.: 2021.

2. Катайтанова И.В. Приём синквейн на уроке. Что это такое и как писать синквейн? М.: 2015.

3. Мединцева Л.В. Приём «Кластер» как эффективный метод развития критического мышления. М.: 2018.

4. Лутошкина В.Н., Плеханова Е.Н. Формирование читательской грамотности младших школьников. Учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012.

5. Максимовская С.И. Образование 2020+: управление качеством в условиях изменений. Красноярск, 2020.

ПРИЕМЫ И ТЕХНИКИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д.А. Гудкова
Челябинский педагогический колледж №1
Научный руководитель Г.А. Синтяева, канд. пед. наук

На современном этапе всё большее общественное значение приобретает проблема развития у младших школьников устной речи, состояние развитости которой на сегодняшний день не очень высокое, а это напрямую связано с формированием умений и навыков публичного выступления.

Публичная речь произносится с целью информирования слушателей и оказания на них желаемого воздействия. Для достижения поставленной цели выступающему необходимо владеть определенными приемами и техниками публичного выступления.

Практикой выработан целый ряд удачных приемов захвата внимания аудитории во вступительной части. Их можно применять на уроках развития речи. Например, для привлечения внимания можно использовать рассказ о себе, своём личном опыте, случае из вашей жизни, о прочитанном вами, использовать риторические вопросы, выраженные эмоциональной окраской. Затронуть необычный факт, о котором не все знают. Для поддержания внимания в выступлении можно использовать вопросы, которые должны быть простыми для ответа [1].

Для правильной и красивой речи нужно использовать дыхательные техники. Существует ряд упражнений для красивого звучания. Дыхание животом: одну руку кладём на грудь, другую – на живот, вдыхаем носом, следим, чтобы грудь не двигалась, а живот надувался. Выдыхаем ртом (8 раз). То же само, но на выдохе произносим «Ой!» (8 раз), потом произносим «Ух, ты!» (8 раз). Лесенка. Вдох животом, вы поднимаетесь по лестнице и считаете ступеньки: «Раз – ступенька, два – ступенька, три – ступенька и т.д.» Кто больше и дольше? [5].

Мысль говорящего часто искажается тем, что выражена нечленораздельно, звуки «съедаются», а рот «не открывается». Понять такую речь, будь это ведущий радиопередачи или школьник у доски, становится невозможно. Отработка правильной дикции начинается с гимнастики, которая позволяет научиться управлять мышцами губ и языка. Для разработки речевого аппарата нужна гимнастика всех частей, которые работают во время воспроизведения звука: губ, языка, гортани [4; 6].

Упражнения, которые подходят для отработки дикции, можно использовать следующие: покусывание языка зубами, зевок тигра – кончик языка за нижними зубами, язык максимально выходит вперёд и вибрирует, повороты языка налево и направо, круги языком по внутренней поверхности щёк при сомкнутых губах, губы вытягиваются в трубочку, потом расправляются в улыбку.

Для формирования навыков произношения отдельных гласных и согласных звуков предлагаем следующие виды упражнений: вдох животом; рука на животе; на выдохе, отчётливо двигая губами и языком, произносим «ч», потом «ш». Потом чередуем. То же самое с сонорными согласными.

На результат публичного выступления влияет голос, который должен обладать силой звука. Сила звука иначе называется громкостью. В то же время хороший оратор или чтец – не тот, кто кричит, а тот, кто умеет привлечь к слушанию речи. Поэтому предлагаем для учащихся начальной школы следующее упражнение: сложите губы трубочкой, зубы разомкните, произнесите на одном дыхании звук. Второй раз то же самое, но подбородок опустите к груди. Звук будет более низким. Если голову во время упражнения приподнять, звук будет более высоким.

Логическое ударение выделяет во фразе «главное» слово. Оно несёт на себе смысл, ради которого произносится текст. В качестве упражнения предлагаем ученикам произнести любую фразу из изучаемого литературного произведения пятью способами. Например, лягушка-путешественница из одноимённого рассказа В.М. Гаршина могла бы произнести свою парадоксальную фразу «Какая сегодня прекрасная мокрая погода!» по крайней мере пятью способами.

Использование невербальных средств общения. В выступлении нужно использовать риторические жесты: руки должны слегка сходиться и расходиться, подниматься и опускаться в такт убеждению.

Рассказывайте о том, о чем хотите выступать в семье, с друзьями, с людьми, с которыми вам легко общаться и которых вы не стесняетесь. Уверенность вырабатывается постепенно. Только практика публичных выступлений и тщательная подготовка обеспечивают смелость и естественность в общении со слушателями.

Изучение сущности понятия «публичное выступление» в отечественной и зарубежной литературе позволяет нам утверждать, что «ключевыми характеристиками» данного понятия являются убеждающее, воздействующее обращение к публике, грамотная речь ученика, обратная связь от аудитории. Организация публичного выступления в начальной школе невозможна без определённых знаний структуры, этапов, приемов и техник публичного выступления [2; 3].

Таким образом, перечисленные приемы и техники публичного выступления способствуют формированию у младших школьников понимания значения риторики, требований к публичному выступлению, умения применять соответствующие приемы и техники для достижения поставленной цели, отвечать на вопросы, спорить, анализировать выступления одноклассников.

Библиографический список

1. Винокурова К. В. Риторика и культура общения / [Электронный ресурс] // URL : https://www.odetstve.ru (Дата обращения 13.11 2020).

2. Введенская Л. А. Риторика и культура речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 538 с.

3. Гришечко Е. Г. Определение понятия речевого воздействия и виды этого воздействия [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 4. С. 53–59. URL: http://www.hsesonline.ru/2008/04/10_02_04 / 10.pdf (дата обращения: 18.01.2020).

4. Запорожец Т. И. Логика сценической речи: учеб. пособие для театр. и культ.-просвет. учеб. заведений / Т. И. Запорожец. Москва: Просвещение, 2005. 128 с.; ил.

5. Каменец А. В. Подготовка детей к публичному выступлению: методические рекомендации участникам учебно-методического семинара / А. В Каменец., А. А. Бондарев. Москва, 2018.

6. Пожарская А. Эту речь невозможно забыть / А. Пожарская [Электронный ресурс] // СПб, 2018. URL: https://www.chitai-gorod.ru/catalog/book/1030243/ (Дата обращения 28.03.2019).

ТРИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Я.Р. Дранишникова
Енисейский педагогический колледж
Научный руководитель Т.Л. Чабан

Современное общество предъявляет к человеку всё более высокие требования. В условиях роста социальной конкуренции молодому человеку необходимо уметь творчески применять те знания и навыки, которыми он обладает; уметь преобразовать деятельность таким образом, чтобы сделать её как можно более эффективной.

Прчиной возникновения данного вопроса послужило внедрение инновационной деятельности на базе школы государственных стандартов второго поколения на первой ступени обучения. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностноориентированной развивающей модели массовой начальной школы, и одной из целей ФГОС является развитие личности школьника, его творческих способностей. На сегодняшний день произошло существенное обо-

гащение функций образовательного процесса: помимо обучающей, воспитывающей и развивающей, четко обозначилась функция ориентирования обучаемых на творческое развитие.

Творческая личность может легко адаптироваться в обществе, находить оптимальное решение сложных ситуаций. Она способна к саморазвитию и реализации своих способностей. В связи с этим появляется необходимость воспитывать творческого человека еще со школьной скамьи, что является одной из главных целей системы образования [2: 43].

Большую роль в формировании и развитии творческой личности учащихся играет школьное обучение и воспитание. Педагоги должны как можно раньше выявить творческие качества у школьников, обратить свою деятельность на их развитие.

Решение проблемы развития творческих способностей учащихся предполагает учет и введение в систему образования специальных развивающих методик, так как уровень развития познавательных творческих способностей зависит от содержания и методов обучения.

Одной из таких методик, направленных на активизацию познавательной творческой деятельности учащихся, является методика ТРИЗ – теория решения изобретательских задач. Современная ТРИЗ-педагогика включает в себя курсы, рассчитанные на разные возрастные группы – от дошкольников до студентов и взрослых специалистов. На уроках с использованием приемов методики ТРИЗ знания, умения и навыки не транслируются от учителя к детям, а формируются в результате самостоятельной работы с информацией, что помогает поддержать познавательный интерес учащихся к изучаемому материалу. При сохранении основной формы урока использование приемов ТРИЗ придает учебному занятию оригинальность, нестандартность, креативность, повышая этим интерес детей к процессу обучения [1:27].

Мы с научным руководителем изучили данную методику, подобрали методические приёмы на развитие творческой активности младших школьников на уроках математики и реализовали их в ходе прохождения производственной практики «Пробные уроки» на уроках математики. Этими приёмами являются:

1. Методический прием «Да-нетка»

«Да-нетка» – метод сужения поиска посредством задавания вопросов, на которые можно отвечать «да» или «нет». Можно проводить её в виде игры. Главная задача: задать вопрос, который отсекает половину всех остальных вопросов. Можно лишь отвечать фразами: «Да», «Нет», «Нет информации», «Не имеет значения». Загадывать можно часть речи, цифру, число и др. Игра развивает умения выделять различные признаки объектов, осуществлять классификации по различным основаниям, формирует умение систематизировать уже имеющуюся информацию, умение слушать и слышать друг друга. Использование приема способствует положительному эмоциональному настрою учащихся, захватывает необычностью, яркостью, активизирует детскую познавательную потребность и активность.

2. Методический прием «Морфологический ящик / копилка»

Данный прием используется для создания информационной копилки и последующего построения определений при изучении математических понятий. Это может быть – сбор элементов задачи (условий, вопросов) для конструирования новых задач; составление копилок математических выражений, величин, геометрических фигур для их последующего анализа и классификации.

3. Методический прием «Системный лифт»

Этот прием используется для рассмотрения частей изучаемого объекта и объекта как части другого более крупного. Методический прием «Системный лифт» на уроках математики можно применять при изучении величин (г – кг –ц – т; км – м – дм – см – мм; век – год – месяц – неделя – сутки – час – минута – секунда). Попутно идет повторение перевода величин. Как вариант работы, можно использовать частично закрытые экраны и попросить детей восстановить пропущенные данные, доказав свою точку зрения**.** На примере лифта можно провести актуализацию необходимых знаний, а затем перейти к изучению нового материала.

4. Методический прием «Создай паспорт»

Прием используется для систематизации, обобщения полученных знаний; для выделения существенных и несущественных признаков изучаемого явления; создания краткой характери-

стики изучаемого понятия; сравнения его с другими сходными понятиями. Это универсальный прием составления обобщенной характеристики изучаемого явления по определенному плану. На уроках математики может быть использован для изучения геометрических фигур, математических величин.

5. *Методический прием «Мои друзья»* предполагает подбор объектов по заданному признаку. На уроках математики учащимся предлагается записать любое число или цифру. По заданному признаку они подбирают новое число и доказывают свой выбор.

6. *Методический прием «Расселение»* используются при работе с копилками слов, числовых выражений. Использование приема помогает учить детей классифицировать объекты, обобщать материал; развивает умение выполнять операции анализа и синтеза, так как учащиеся не только разделяют объекты на две группы, но и называют признак, по которому они это сделали.

7. *Методический прием «Оживление»* предполагает выступление учащихся в роли какого-либо математического понятия. На уроках математики это может быть инсценирование задачи.

Таким образом, после проведенной работы, можно сделать вывод: ТРИЗ придает учебному занятию по математике оригинальность, нестандартность, креативность, повышая этим интерес детей к процессу обучения. Применение на уроках в начальных классах приемов методики ТРИЗ способствует активизации творческой деятельности учащихся.

Основной особенностью технологии ТРИЗ, в отличие от традиционных средств, является возможность детям самостоятельно находить ответы на вопросы, решать задачи, анализировать, а не повторять сказанное взрослыми.

Библиографический список

1. Гафитулин М.С. Формирование интереса к творческой познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста на основе ТРИЗ. Челябинск, 2003.

2. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. М., 2014.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

К.А. Ершова
Енисейский педагогический колледж
Научный руководитель Т.Л. Чабан

Сегодня использование моделирования на уроках математики имеет два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено учащимися в результате обучения, теми методами познания, которыми они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение. Для того чтобы учащиеся овладели моделированием, недостаточно лишь демонстрировать им различные модели. Необходимо, чтобы учащиеся сами строили модели, сами изучали какие-либо объекты, явления с помощью моделирования.

Для того чтобы видеть отличительные черты каждой геометрической фигуры, нужно отбросить все ненужные свойства данной геометрической фигуры и перейти к её моделированию. Построение и работа с моделями составляет важный этап в формировании пространственного мышления.

Существует большое количество определений понятия моделирования, одно из них взято из учебного словаря Ибрагимовой В.Г. В нем моделирование определяется как исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов.

В зависимости от характера моделей, используемых в научном исследовании, различают несколько видов моделирования: физическое, идеальное (мысленное), численное, математическое и символическое (знаковое) моделирование.

Младший школьный возраст является началом формирования учебных действий у детей. В то же время моделирование – это действие, которое выносится за пределы младшего школьного возраста в дальнейшие виды деятельности человека и выходит на новый уровень своего развития. С помощью моделирования можно свести изучение сложного к простому, незнакомого – к знакомому, то есть сделать объект доступным для тщательного изучения.

Для чего же младшим школьникам необходимо овладеть методом моделирования?

Во-первых, это способствует формированию диалектико-материалистического мировоззрения. Во-вторых, как показывают эксперименты, введение в содержание обучения понятий модели и моделирования существенно меняет отношение учащихся к учебному предмету, делает их учебную деятельность более осмысленной и более продуктивной. В-третьих, целенаправленное и систематическое обучение методу моделирования приближает младших школьников к методам научного познания, обеспечивает их интеллектуальное развитие.

Для того чтобы «вооружить» учащихся моделированием как способом познания, нужно, чтобы школьники сами строили модели, сами изучали какие-либо объекты, явления с помощью моделирования.

Задания, связанные с формированием деятельности моделирования встречаются двух видов:

1. Задания на построение модели для решения задачи: предметный или символический рисунок, схема, таблица, краткая запись, граф, диаграмма.

Детям предлагаются готовые модели и учащиеся должны выбрать модель соответствующую задаче. Выполняя подобные задания, учащиеся знакомятся со способами перевода текста на символический язык с разными видами моделей. Затем детям предлагается самим составить модель к задаче. Однако термин «модель» в заданиях не употребляется. Дети оперируют словами чертёж, схематический чертёж, схема, краткая запись, рисунок, таблица.

2. Задания на узнавание и построение геометрических фигур.

При выполнении подобных заданий учащимся в большинстве случаев предлагаются готовые модели. Дети оперируют ими, не осознавая абстрактности модели.

Следовательно, необходимо совершенствовать методы и приёмы при изучении геометрического материала:

1. Необходимо предлагать детям задания на включение их в деятельность моделирования.

2. Подобные задания должны предлагаться систематически.

3. Задания должны быть разнообразны по способу организации мыслительной деятельности.

Таким образом, математическое моделирование является одним из эффективных способов развития пространственного мышления.

На основе этих методических приемов были составлены интересные задания с моделированием геометрической фигуры флексагон. Также они были апробированы во время практики пробных уроков на учащихся 4 класса. У детей данный метод вызывает большой интерес и желание к познанию геометрических фигур.

После апробирования заданий сделан вывод, что можно развивать пространственное мышление обучающихся путем математического моделирования флексагонов.

Библиографический список

1. Смирнова Е. И. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика: учебное пособие. 2007. С. 115–203. URL: http://yspu.org/images/a/a0/Modelir.pdf/

2. Культурология: практический элемент учебно-методического комплекса по дисциплине. Учебный словарь [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые, граф., зв. дан. и прикладная программа (500 МБ). Абакан : Редакционно-издательский совет Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2007. 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).

3. Подходова Н. С. Введение в моделированиие. Математические модели в естествознании: учебное пособие. Санкт-петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 21 с.

4. Сутягина В. И. Функции геометрии в начальной школе. Начальная школа. 2002. № 11. С. 43–46.

ВОЗМОЖНОСТИ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

С.И. Живаева
Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького
Научный руководитель М.В. Холодова, канд. искусств. доцент

В современных социально-экономических условиях требуются специалисты, умеющие работать не по шаблону, а способные предлагать новые, нестандартные идеи, пути решения различных проблем и т. п. Поэтому существует необходимость раскрытия у подрастающего поколения творческого потенциала, развития креативного мышления, являющихся залогом формирования успешной личности ребенка. Задача педагогов современной школы – организовывать работу с обучающимися таким образом, чтобы он умел работать с различными информационными полями, обладал развитым воображением, имел навыки работы с творческими задачами. На уроках музыки как предмете, непосредственно связанном с творчеством, творческой деятельностью, можно разносторонне отрабатывать данные задачи, максимально задействуя различные технологии.

Одним из эффективных инструментов в этом плане является ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), которая, как справедливо отмечают исследователи [1; 2; 3], с ранних лет способствует развитию у обучающихся способности к умению работать с информацией, выстраивать собственную траекторию познания и многое другое.

ТРИЗ представляет собой научное и педагогическое направление, сформировавшееся в нашей стране в конце 1980-х годов. Основателем ТРИЗ является советский изобретатель и писатель-фантаст Г. С. Альтшуллер. Главная идея теории заключается в том, что технические системы появляются и развиваются не стихийно, а по определенным законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения изобретательских задач. Поскольку их решение основано на системе логических операций, то ТРИЗ превращает производство технических идей в точную науку. Исследователь начал изучать приёмы, чаще всего используемые изобретателями. Их около сорока, и все они вместе с алгоритмом решения изобретательских задач (АРИЗ) легли в основу ТРИЗ [1: 221-222].

В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗ с успехом применяются в самых различных направлениях образования для развития у школьников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления. Основным методом работы с обучающимися в рамках ТРИЗ является *педагогический поиск*. То есть педагог не должен давать детям готовые знания, а должен учить их самим искать их.

Учитывая ограниченные рамки статьи, обозначим некоторые методы и приемы формирования творческой культуры на уроках музыки по технологии ТРИЗ, которые показывают эффективность в педагогической работе.

Метод «Морфологический ящик – копилка “корзинка”»

Предназначен для нахождения и анализа информации по заданным признакам. Принцип работы следующий: выясняются знания обучающихся по определенной теме: задается прямой вопрос, и каждый по кругу называет какое-то сведение, факты, имена, даты, понятия, названия сочинений. В процессе коллективного обсуждения все собранные данные необходимо связать в логические цепочки и грамотно озвучить (записать). Например:

– Помогите собрать в нашу «корзинку» знания, факты, имена, созвучные с темой нашего занятия: «Сказочные образы в русском искусстве».

– А теперь этот «урожай» необходимо разместить на столе.

Школьники, основываясь на записи, составляют предложения/рассказ по теме урока.

Метод «Круги Луллия»

Изобретение прибора принадлежит средневековому итальянскому философу, поэту и теологу Раймондо Луллию (XIV век). Он представляет собой несколько кругов разного диаметра, имеющих единый стержень. Они разделены на одинаковое число делений, подвижны, имеют стрелку. Круги Луллия способствуют закреплению и систематизации знаний учащихся об изученных музыкальных сочинениях, композиторах, музыкальных инструментах. Например, прослушав знакомое музыкальное произведение, школьник накладывает карточку, соответствующую содержанию, на портрет написавшего его композитора, или музыкальный инструмент, соответствующий его национальной принадлежности.

Метод «Волшебная дорожка»

В его основе лежит принцип написания рассказа об объекте по алгоритму. Данный метод весьма эффективен на этапе урока «Слушание музыки» – составление связного рассказа о прослушанном произведении. У детей часто вызывает сложность подбор слов для анализа музыкальных сочинений, характеристики его образного мира, эмоционального посыла. Этот метод способствует активизации словарного запаса: школьники учатся размышлять, рассуждать о характере и содержании музыкального сочинения, о средствах выразительности, которые содействуют созданию музыкального образа.

Метод «Синквейн»

Способствует развитию креативного мышления, помогает классифицировать, анализировать и систематизировать полученные знания на уроке. «Cinq» во французском языке означает «пять». Отсюда синквейн – это стихотворение из пяти строк, которое строится по определенным правилам:

– тема, выраженная одним словом – *существительным*;

– описание темы в двух словах – *прилагательным*;

– описание действия тремя словами – *глаголами*;

– фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к данной теме;

– одно слово – синоним к первому на эмоциональном отклике автора.

Строгие правила синквейна закрепляют за каждой строкой не только определенное количество слов, но и части речи, которые должны быть использованы.

По нашему мнению, синквейн эффективен на заключительной стадии урока – рефлексии. Он поможет не только обобщить, закрепить полученную информацию, но и проявить творческий подход. Например, в рамках нашей практики в школе после обсуждения темы «Дирижер оркестра» обучающиеся 3-го класса создали следующий синквейн, демонстрирующий хороший уровень осмысления темы урока:

Дирижер

Внимательный, музыкальный

Руководит, учит, управляет

Волшебная палочка создает музыку

Волшебник

Таким образом, мы считаем, что систематичное использование различных элементов ТРИЗ-педагогики на уроках музыки будет содействовать формированию навыков внимательного, осознанного восприятия шедевров мировой музыкальной культуры, повышению познавательного интереса к искусству. В то же время благодаря ТРИЗ-педагогике у обучающихся усиливается речевая активность: развивается диалогическая и монологическая речь, обогащается словарный запас, наблюдается повышение собственной самооценки, развиваются коммуникативные навыки, креативное мышление. Все это способствует в дальнейшем продвижению ребёнка в школе, в компании сверстников, в общении со взрослыми и в целом – его успешному вхождению в социум, дальнейшей профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. Абдулджемилева Л.З. ТРИЗ-технология как система развития креативного мышления // Молодой ученый. 2019. № 39 (277). С. 221–223. URL: https://moluch.ru/archive/277/62630/ (дата обращения: 27.04.2021).

2. Бабанова И.А. Использование ТРИЗ-педагогики в образовательном процессе // Научные исследования в образовании. 2012. № 6. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-triz-pedagogiki-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 10.05.2021).

3. Погребная Т.В. ТРИЗ-педагогика в обучении через науку // Тр. науч.-метод. семинара «Наука в школе». М., 2003. Т. 1. С. 96–108.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЁМОВ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Д.В. Жменяк
Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького
Научный руководитель А.М. Кондрашов

Формирование учебной деятельности – процесс многоплановый, и осуществляется этот процесс разнообразными способами. Центральные зависимости определяются тем, как педагог обеспечит формирование ведущих компонентов этого процесса: мотивов учебной деятельности, целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки. Особое значение придается действиям самоконтроля и самооценки, так как именно эти действия характеризуют учебную деятельность как управляемый самим учащимся произвольный процесс.

Школьная реформа поставила перед образованием более труднодостижимую цель – научить учащихся самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью, умению планировать свою деятельность, организовывать её выполнение самостоятельно и в процессе выполнения осуществлять контроль и самооценку.

Требованиями ФГОС определены метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, в соответствии с которыми учащиеся должны проявить:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

В младшем школьном возрасте формирование основных качеств личности и психологических процессов происходит в рамках учебной деятельности как деятельности по самоизменению ребенка. Поэтому в первую очередь задача учителя – культивирование у детей способности к самоорганизации, регуляции и оценке своей деятельности, прежде всего учебной. Психологи указывают, что самоорганизация и саморегуляция учения обеспечиваются контрольной

частью учебной деятельности, и именно с формирования самоконтроля и самооценки рационально начинать процесс постепенной передачи учащимся элементов деятельности для самостоятельного осуществления.

Известно, что эффективность и качество обучения математике определяются не только прочностью усвоенных знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, но и развитием учащихся, поэтому реализация развивающего обучения в практике составляет актуальную потребность сегодняшнего дня [3, с. 58]. Как показывает практика начального обучения математике, у большинства учащихся навыки самоконтроля, контроля и самооценки слабо развиты либо вовсе отсутствуют. Поэтому развитие навыков самоконтроля и самооценки, воспитание привычки планировать свою деятельность и оценивать результаты своего труда становится одной из важнейших задач, стоящих перед учителем. Формирование самоконтроля и самооценки как компонентов учебной деятельности требует специальной организации данного процесса, и педагог должен быть компетентен в этом вопросе.

Текстовая задача – один из самых важных видов работ в начальной школе. Неспроста задачи составляют около половины всех заданий в учебниках. Именно задача является мощным средством обучения младших школьник, развития у них очень важных действий контроля и самоконтроля, а также является помощником для учителя – средством контроля и оценки.

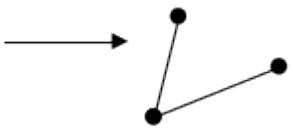
На данный момент в образовании присутствует печальная тенденция – текстовые задачи являются для детей одним из самых сложных типов заданий. Решая контрольные и проверочные работы, учащиеся чаще всего ошибаются именно в текстовых задачах, сомневаются в правильности выполненного решения, то есть не могут выполнить проверку. Также частой ошибкой является неправильно определённое отношение между величинами, а ведь именно отношения и зависимости между величинами являются основой решения почти всех текстовых задач.

Развитию навыков самоконтроля и самооценки способствует решение нестандартных задач по математике, которые требуют повышенного внимания к анализу условий задачи и построению цепочки логических рассуждений. Это также комбинаторные задачи, логические, задачи, связанные с повседневной жизнью. Решение таких задач требует высокого уровня самоконтроля у младшего школьника, в частности, умения планировать свои действия, ставить перед собой цель, умение определять состав действий предстоящей деятельности. Самооценка также играет важную роль при решении логических задач: важно уметь находить свои ошибки, уметь оценивать свои действия и анализировать причины ошибок. Так, например, для того чтобы решить задачу по комбинаторике, обучающемуся необходимо составить план действий, спрогнозировать результат, и, в случае ошибки, эту ошибку необходимо найти, исправить и определить причину этой ошибки.

Очень важно не только решать текстовую задачу, но и давать дополнительные задания, которые помогут в формировании навыков самоконтроля и самооценки. Это должны быть задания, в которых нужно составить план и действовать по составленному плану; сверять решение с образцом; самооценивание, взаимооценивание; задания с ошибками, задания-ловушки.

Рассмотрим примеры заданий, которые способствуют формированию навыков самоконтроля и самооценки не только при решении текстовых задач, но и на протяжении всех этапов урока.

• выделение элементов букв, опорных точек и выбор удобного направления движения руки



– составление «цепочкой» задачи по данной схеме;
– обратные задачи;
– подбор вопроса к данному условию задачи;
– решение задач с неполными или избыточными данными;
– составление для одноклассников задач с неполными или избыточными данными;

– выделение частей и целого;

– «лучики» в буквенно-графической модели;

– фиксация количества знаков в многозначном числе;

– фиксация места переполнения цифр в разрядах стрелками;

– определение количества цифр в результате сложения или вычитания многозначных чисел точкой [2, с. 33];

– мини-рефлексии на протяжении урока и полноценная рефлексия в конце урока;

– возможность «отстоять» отметку, в которой ученик уверен – ответы на вопросы учителя или одноклассников;

– обмен работами с соседом по парте, взаимооценивание;

– возможность самому оценить свою работу на уроке;

– самооценивание предметных компетенций (в виде таблицы).

Данные приёмы можно использовать на протяжении всего урока и совмещать с работой над текстовой задачей. Кроме того, некоторые задания напрямую связаны с текстовыми задачами – например, составление обратной задачи, подбор вопроса к данному условию задачи и т.д.

Некоторые из заданий можно добавить в работу с ИКТ. В сложившихся условиях, с переходом на дистанционное обучение очень важны навыки самоконтроля и самооценки для младших школьников. Сидя дома и получая задания, ребёнок должен сам спланировать свою деятельность, «заставить» себя выполнить задания – ведь дома так много отвлекающих факторов (домашние питомцы, игрушки, мультфильмы и т.д.). Кроме того, ребёнок привык к контролю со стороны учителя, а когда учителя рядом нет, контролировать свою работу сложнее. Для этого учитель может давать дополнительные задания: например, самому составить план действий на урок математики в дистанционном режиме; выполнять проверку заданий и составлять подобные задания и т.д.

Работа над формированием уровня самоконтроля и самооценки проводится, и педагоги стараются не упускать такой важный аспект формирования личности. Я проводила наблюдения на практике и брала интервью у учителя, за классом которого я наблюдала, и сделала следующий вывод: у учеников, за которыми осуществлялось наблюдение, уже сформирован потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. Но у нескольких учеников наблюдались низкий уровень сформированности самоконтроля и завышенная самооценка. Из интервью с учителем я сделала вывод о систематической работе учителя над самооценкой и самоконтролем практически на каждом уроке – проводится планирование, рефлексия, самооценивание и взаимооценивание.

Мной были проанализированы учебники математики разных УМК, чтобы определить, присутствуют ли в них задания, способствующие формированию самооценки и самоконтроля. Вывод: в практически в каждом УМК из тех, что были проанализированы, присутствуют задания на составление обратной задачи, проверка её решения, математические игры и т.д. Все они направлены на выработку умений контролировать и оценивать свои действия в учебной деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что самоконтроль и самооценка являются одними из самых важных компонентов учебной деятельности, и их необходимо формировать систематически на всех уроках в начальной школе. Эти навыки важны не только в обучении, но и в формировании личности учащегося, в повседневной жизни и в дальнейшей учебной деятельности. Они способствуют формированию самоконтроля и самооценки задания, в которых присутствует планирование своих действий или следование уже готовому плану действия, сличение результата деятельности с образцом, задания с ловушками, работы над ошибками. Уроки математики – одни из самых плодотворных уроков для формирования навыков самоконтроля и самооценки, т.к. можно предложить обучающемуся большой спектр заданий, способствующих формированию навыков самоконтроля и самооценки – от задач, требующих составления обратной задачи, до заданий с ловушками. И одними из самых «благодатных» для формирования данных навыков являются именно текстовые задачи, требующие повышенного внимания к анализу условий и построению цепочки логических рассуждений. А если к текстовым задачам

добавить дополнительные задания на составление плана решения, на составление обратной задачи и т.д., то такие задания будут очень полезны в формировании навыков самоконтроля и самооценки.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2009. № 373.

2. Пачина А.Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. № 11. 2004. С. 31-37.

3. Байрамукова П. У. Методика обучения математике в начальных классах [Текст]: курс лекций / П. У. Байрамукова, А. У. Уртенова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 299 с.

4. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций. М.: Владос, 2007. 455 с.

5. Демидова Т. Е. Текстовые задачи и методы их решения / Т. Е. Демидова, А. П. Тонких. М.: Изд-во МГУ, 2009.

6. Л.Р. Демкив. Сборник текстовых задач по математике о Красноярском крае/Л.Р. Демкив, А. М. Кондрашов. КГБ ПОУ «Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького». Красноярск, 2020. 55 с.

ВИДЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Р.Р. Иргалина
Челябинский педагогический колледж №1
Научный руководитель Г.А. Синтяева, канд. пед. наук

Процесс обучения и развития учащихся строится на основе соблюдения принципа индивидуального обучения. Одним из важнейших условий личностно-ориентированного обучения младших школьников является дифференцированный подход. Реализуя данный подход, учитель может всесторонне изучить своих учеников и сформировать представление о каждом из них, его интересах и способностях.

Важность проблемы дифференцированного обучения заключается в том, что учащиеся в младшем школьном возрасте, отобранные исключительно по возрасту без учета их интеллектуальных и индивидуальных способностей, не могут одинаково и равномерно продвигать в усвоении знаний [1]. Учащиеся одного класса могут потратить от 5 минут до 1,5 часов на выполнение одной и той же задачи. У некоторых учеников определенного возраста нет гибкости, подвижности мышления, умения обобщать, творчески подходить к решению определенных задач, они начинают отставать. Интерес таких учеников к знаниям снижается, они проявляют негативное отношение к учебе. Это приводит к неуспеваемости. Ситуация не лучше с сильными учениками, которым приходится работать в неполную силу из-за того, что учитель заставляет учиться, ориентируясь на «среднего» ученика. Постепенно они привыкают к легкости выполнения тренировочных задач, а первые трудности вызывают путаницу, неуверенность в себе, что приводит к снижению успеваемости. Таким образом, задача каждого ученика – достичь максимально возможной успеваемости – может быть решена только путем изучения индивидуальных особенностей учащихся с помощью дифференцированного подхода [2].

Понимая то, что у младших школьников разная степень самостоятельности, мы рассмотрели такие виды дифференцированных заданий:

1) дифференциация учебных заданий по уровню творчества;
2) дифференциация учебных заданий по уровню трудности;
3) дифференциация заданий по объему учебного материала;
4) дифференциация работы по степени самостоятельности учащихся;

5) дифференциация работы по характеру помощи учащимся [4].

Дифференциация учебных заданий по уровню творчества предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой). Например, в качестве репродуктивного задания учащимся предлагается выполнить упражнение в учебнике, вставить пропущенные буквы в слове и т.п. К продуктивным (творческим) заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных заданий. Например, закончить рассказ, подобрать рифму к словам и т.д.

Дифференциация учебных заданий по уровню трудности предлагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся. Для учащихся с низким уровнем обучаемости это выполнение заданий по отработанному образцу. Для учащихся со средним и высоким уровнем обучаемости предлагается базовое задание с дополнительным заданием. Например, задание творческого характера, подбор своих примеров и т.д.

Дифференциация заданий по объему учебного материала предполагает, что учащиеся со средним и высоким уровнем обучаемости выполняют основное задание и ещё к нему дополнительное задание, которое одинаковое по типу основного. Учащиеся с низким уровнем обучаемости иногда не успевают выполнять самостоятельную работу к моменту её проверки, для них необходимо дополнительное время. А остальные дети затрачивают это время на дополнительное задание, которое необязательно.

Дифференциация работы по степени самостоятельности учащихся не предполагает различия заданий для учащихся. Все дети выполняют одинаковое задание, но одни делают под руководством учителя, а другие самостоятельно. Этап проверки проводится фронтально.

Дифференциация работы по характеру помощи учащимся не предусматривает фронтальной работы под руководством учителя. Все учащиеся выполняют самостоятельную работу, но если есть дети, которые испытывают затруднения в выполнении задания, то им оказывают помощь. Например, помощь в виде вспомогательных заданий, подготовительных упражнений; помощь в виде «подсказок» (карточек – помощниц, карточек – консультаций, записей на доске).

На карточках можно предложить различную помощь:

1) образец выполнения задания: показ способа выполнения, образца рассуждения;

2) справочные материалы: теоретическая справка в виде правила;

3) наглядные опоры, иллюстрации (например, схема предложения, схема разбора слова по составу и др.).

Таким образом, дифференцированный подход в обучении позволяет создать наиболее благоприятные условия для обучающихся в процессе усвоения учебного материала и применения полученных знаний на практике. Любой вид дифференциации способствует повышению качества знаний учащихся по разным критериям. Кроме этого, дифференцированное обучение является одной из современных технологий для достижения поставленных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования целей, поскольку предполагает максимальный учет индивидуальных особенностей учащихся [3].

Библиографический список

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 2003. 208 с.

2. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностноориентированного воспитания». Педагогика. 2001. № 1. С. 17-24.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. Москва: Просвещение, 2010. 31 с.

4. Фирсов В. В. Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов. Москва, 1994.

ПРИЁМЫ РАЦИОНАЛЬНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Р.Р. Исмаилов
Норильский педагогический колледж
Научный руководитель И.А. Положенцева

Одна из основных задач математического образования учащихся начальной школы на современном этапе в условиях внедрения ФГОС НОО – формирование у учащихся осознанных, прочных вычислительных навыков, основой которых является усвоение устных и письменных приёмов вычисления.

Учителю необходимо побуждать учащихся к самостоятельному поиску новых рациональных приёмов вычислений, рассмотрению различных способов нахождения значения выражений. Цель применения приемов рациональных вычислений – упрощение числовых выражений, приведение их к наиболее простой для вычислений форме. Важно показать ученикам, как, используя разнообразные вычислительные приемы, можно значительно облегчить процесс вычисления. Некоторые из таких приемов не предусмотрены программой начальной школы, а между тем детей довольно легко подвести к ознакомлению с ними, используя современную программу и учебник.

Первыми приемами рациональных вычислений можно считать все свойства сложения, умножения и деления, с которыми учащиеся знакомятся в процессе освоения вычислительной деятельности.

Например: 24+113+26=(24+26)+113=50+113=163 – применили переместительное и сочетательное свойства сложения: слагаемые переставили местами для удобства вычислений, а затем заменили сумму двух соседних слагаемых ее значением.

264+36+87=264+(30+6)+87=(264+6)+30+87=270+30+87=300+87=387 – применили разрядное разложение числа 36 и группировку слагаемых.

293+329=293+(7+322)=(293+7)+322=300+322=622 – применили замену слагаемого суммой удобных слагаемых и группировку слагаемых. [2:187]

К приемам рациональных вычислений можно отнести прием прибавления к уменьшаемому и вычитаемому одного и того же числа. Разность при этом не изменится. Например: 64–8=(64+2)–(8+2)=66–10=56, 102-8=(102+2)–(8+2)=104–10=94. Такие примеры при вычитании по частям являются очень трудоемкими.

Прием округления одного или нескольких слагаемых. Слагаемые заменяют ближайшими к ним «круглыми» числами, затем из суммы «круглых» чисел вычитают или прибавляют соответствующие дополнения: 283+59= (283+(59+1)) –1= (283+60)–1=343–1=342.

Прием округления вычитаемого. Если вычитаемое заменяют меньшим круглым числом, то из результата надо вычесть столько, на сколько уменьшили вычитаемое при округлении: 281–43= (281–40) –3= (281–40)–3=241–3=238 (вычитаемое округлили до 40, вычли из уменьшаемого, из результата вычли 3). Если вычитаемое заменяют большим круглым числом, то к результату надо прибавить столько, на сколько увеличили вычитаемое при округлении: 283–49= (283–50) +1= (283–50) +1=233+1=234 (число 49 округляют до 50, вычитают из уменьшаемого, затем к результату прибавляют 1).

Распределительное свойство умножения (деления) относительно сложения и вычитания так же позволяет рационализировать вычисления.

Например: 7×3+7×4=7×(3+4)=7×7=49, (320–64):8=320:8–64:8=40–8=32.

Прием вынесения общего множителя. При сложении нескольких чисел, имеющих общий множитель, находят сумму чисел в скобках, а затем находят произведение общего множителя и полученной суммы. Например: 28+20+36+16=4×(7+5+9+4)=4×25=100 (общий множитель 4, его выносят за скобку, затем умножают на сумму чисел в скобке). [1:116]

Рассмотрим некоторые рациональные приемы вычислений, связанные с действиями «быстрого умножения и деления».

Прием умножения на 2 – поочередно удваиваем каждую цифру данного числа: 136×2=272, 124×2=248.

Прием умножения на 4 (8, 16). Умножение на 4 (8, 16) сводится к двукратному (трехкратному, четырехкратному) умножению на 2. Например:

948×4= (948×2) ×2= (900×2+40×2+8×2) ×2 = (1800+80+16) ×2=1896×2=1000×2+800×2+ +90×2+6×2=2000+1600+180+12=3792.

Прием умножения на 5 (50, 500). Чтобы умножить число на 5 (50, 500), достаточно умножить его на 10 (100, 1000) и результат разделить на 2.

Например: 387×5= (387×10):2=3870:2=3000:2+800:2+70:2=1500+400+35=1935;

347×50= (347×100):2=34700:2=30000:2+4000:2+700:2=15000+2000+350=17350

Прием умножения на 9 (99, 999). Чтобы умножить число на 9 (99, 999), можно умножить его на 10 (100, 1000) и из полученного результата вычесть само число. Например: 87×9=87×10–87=870–87=783; 52×99=52×100-52=5200-52=5148. [2,191]

Прием умножения двузначного числа на 99. Чтобы умножить двузначное число на 99, достаточно к предшествующему числу приписать его дополнение до 100: 73×99=7227.

Прием умножения на 11. Чтобы умножить двузначное число на 11, можно раздвинуть его числа и вставить между ними их сумму. Если сумма является двузначным числом, то единицы суммы вставляются между цифрами, а десятки прибавляются к первой цифре: 43×11=473, 73×11=803.

Прием умножения на 101. Чтобы умножить двузначное число на 101, можно справа к нему приписать само число: 68×101=6868, 94×101=9494.

Прием умножения четного числа на 55. Чтобы умножить четное число на 55, достаточно разделить его на 2, частное умножить на 100 и на 10, а затем оба результата сложить: 968×55=968:2× (100+10) =484× (100+10) =48400+4840=53240.

Прием деления на 4 (8, 16). Чтобы разделить число на 4 (8, 16), можно разделить его на 2 дважды (трижды, четырежды). Например: 84:4=84:2:2=42:2=21.

Прием деления на 5. Чтобы разделить число на 5, можно умножить его на 2, а результат разделить на 10. Например: 175:5=175×2:10=350:10=35.

Прием деления на 25. Чтобы разделить число на 25, можно умножить его на 4, а результат разделить на 10. Например: 315:25=315×4:10=1260:10=126.

Прием деления на 125. Чтобы разделить число на 125, можно умножить его на 8, а результат разделить на 1000. Например: 405000:125=3240000:1000=3240. [3,86]

Знание данных приемов и использование их на практике позволяет выполнять устно достаточно сложные вычисления. Выучить все приемы «быстрого счета» ребенку бывает трудно. Но если применять их, то учащиеся наиболее часто используемые примеры смогут вскоре запомнить.

Навыки рациональных приемов вычислений способствуют повышению темпа вычислений, снижению общей утомляемости, развитию памяти и внимания, логического мышления, более прочному усвоению не только предмета математики, но и других учебных дисциплин.

Библиографический список

1. Андронов И.К. Арифметика натуральных чисел. М.: Гос. уч. пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954.

2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. 455 с.

3. Берман Г. Н. Приемы быстрого счета. М.: Гос. Изд-во технико-теоретической литературы, 1942.

LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Д. Канюк
Муромский педагогический колледж
Научный руководитель М.А. Колесова

Актуальность нашего исследования продиктована тем, что перемены, происходящие в современном обществе, требуют изменения образовательного пространства, иного определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. На данном этапе развития современного общества становится очевидным, что требования к уровню подготовки выпускника по конкретным предметам не означают его успешной социализации после окончания образовательного учреждения, умения выстраивать отношения с другими людьми, работать в группе и коллективе, быть гражданином и патриотом своей Родины.

Каждое поколение людей предъявляет свои требования к школе. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования на первый план выходит формирование универсальных учебных действий, таких как: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, обеспечивающие школьникам умение учиться, способность в массе информации отобрать нужное, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Согласно ФГОС коммуникативная сторона развития считается одной из приоритетных задач школьного образования. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Подходы к решению проблем формирования коммуникативных УУД отражены в работах Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Ю.К. Бабанского, Д.В., Гальперина, Н.А. Лошкарёва, Г.К. Селевко, С.Т. Шацкого и др.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования предполагает разработку новых педагогических технологий.

LEGO-конструирование способствует овладению детьми универсальными учебными действиями.

XXI век – это век новейших компьютерных разработок и цифрового оборудования. Разнообразие технических средств даёт учителю возможность сделать познание окружающего мира увлекательным и полезным для ребёнка любого возраста. LEGO – одна из самых известных и распространённых ныне педагогических систем, широко использующая трёхмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребёнка.

К сожалению, не все учителя имеют возможность применять LEGO-конструирование на уроках и во внеурочной деятельности в связи с рядом объективных причин.

Таким образом, сложилось противоречие между требованиями стандартов начального общего образования к уровню развития коммуникативных УУД младших школьников и реальными результатами.

Исходя из выделенного противоречия, можно сформулировать проблему возможности и эффективность использования LEGO-конструирования на внеурочных занятиях как средство развития коммуникативных УУД.

Ответ на этот вопрос и составил цель нашего исследования.

Объект исследования – развитие коммуникативных УУД младших школьников.

Предмет исследования – LEGO-конструирование как средство развития коммуникативных УУД.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы проблемы развития коммуникативных УУД младших школьников посредством LEGO-конструирования.

2. Определить понятийный аппарат по проблеме исследования.

3. Рассмотреть возможности LEGO-конструирования для детей младшего школьного возраста как средства формирования коммуникативных умений у младших школьников во внеурочной деятельности.

Методы исследования:

Теоретические: анализ печатных источников, анализ понятийного аппарата, интернет-ресурсов.

LEGO в переводе с датского *«leg godt» – «играй хорошо», «увлекательная игра»*; в переводе с латыни – *«я собираю»*. LEGO-конструирование – это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. История *LEGO* ведет свое начало с 1932 года, когда Оле Кирк Кристиансен основал в Дании компанию по производству товаров для повседневного обихода, которую он назвал *«LEGO»*. Эффективным оказывается использование LEGO-элементов в дидактических играх и упражнениях. Выделяют следующие виды LEGO: Star Wars, LEGO City, Duplo, LEGO Ninjago, LEGO Bionicle, LEGO Sysiem, LEGO Technic, Lego Wedo 2.0.

Робототехника – это область техники, связанная с разработкой и применением роботов, а также компьютерных систем для управления ими. С помощью конструктора LEGO становится реальным создавать различные модели, которыми можно управлять. Занятия по LEGO-конструированию включают деятельность учащихся по постановке целей, планированию, проектированию, анализу и корректировке результата. Работа с LEGO-конструкторами формирует навыки технического планирования и конструирования, развивает коммуникационные и поведенческие навыки, социализирует и дисциплинирует ребенка.

Таким образом, изучив проблему исследования, можно сделать вывод о том, что робототехника быстро становится неотъемлемой частью учебного процесса, потому что она легко вписывается в школьную программу 2-4 классов, разнообразит учебную деятельность, использует групповые активные методы обучения, направленные на формирование коммуникативных УУД решать задачи практической направленности. LEGO – одна из самых известных и распространённых ныне педагогических систем, широко использующая трёхмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребёнка. Перспективность применения LEGO-конструирования обусловливается его высокими образовательными возможностями.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 6-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2018. 53 с.

2. Иванов А. А. Основы робототехники. М.: Форум, 2012. 224 с.

3. Комарова Л. Г. Строим из LEGO. М.: Линка – Пресс, 2018.

4. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно – игровой деятельности у детей с помощью LEGO. М.: «ЛитРес», 2019.

5. https://vash.market/detyam/igrushki-i-igry/vidy-konstruktora-lego.html#Bionicle (дата обращения (18.09.21)

6. https://zen.yandex.ru/media/akusherstvo/serii-konstruktorov-lego-kajdomu-vozrastu-svoi-nabor-5f1068e49b858370b6d9bc7a (дата обращения 18.09.21)

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Е. Кибис
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре
Научный руководитель Е.А. Демидович, к.п.н.,
доцент кафедры педагогики и развития образования

Начальная школа – важный этап в процессе общего образования детей. За четыре года дети не только осваивают учебный материал, предусмотренный ООП НОО, но и «учатся учиться», работать самостоятельно, оценивать свою деятельность и деятельность своих товарищей.

Целью образования является совокупность личностных, регулятивных и коммуникативных компетенций учащихся. Эта цель достигается через формирование у учащихся систему УУД (универсальных учебных действий).

Действия коммуникативного характера являются немаловажными среди всех УУД. Уровень их развития оказывает влияние как на успешность обучения, так и на процесс адаптации детей в социуме и развитие личности. [2:75]

В ФГОС НОО предполагается развитие УУД для успешной социализации ребёнка. Также в Стандарте делается акцент на положение о том, что в ходе сотрудничества нужно научиться «выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, овладения учебными действиями с языковыми единицами и умения использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач». [4]

Формирование коммуникативных УУД эффективно происходит в рамках всех учебных предметов основной общеобразовательной программы, а также во внеурочной деятельности. Групповая работа на уроках является наиболее эффективным средством, которое обеспечивает развитие ключевых компетенций личности, таких, как мотивации обучающихся, умение работать в команде и непосредственно коммуникативной деятельности.

Согласно определению Е.Н. Щурковой групповая деятельность – это организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединённых единой целью и совместными усилиями по ее достижению. Используя такую форму, учитель может реализовать все виды взаимодействия субъектов процесса образования. [1:43]

При выполнении заданий разного уровня сложности результаты работы в группах существенно выше индивидуальных достижений. По мнению М.В. Менкес, это связано с ответственностью участников за общий результат, они стремятся помочь друг другу. Помимо этого, работа в группе становится более эффективной для каждого ученика, и усвоение различных умений и навыков происходит стремительнее. [3:71]

Работа в парах и в малых группах – наиболее распространённые виды групповой работы.

Пара обычно составляется из ребят, сидящих за одной партой, парной работой охватывается или весь класс, или его часть. Также пары можно составлять из сильных и средних учеников и параллельно работать со слабоуспевающими детьми. Можно использовать и другой вариант: «средние» выполняют работу самостоятельно, а «сильные» обучают «слабых» учеников.

При работе в группе роли между учащимися могут распределять по-разному: учитель может сам заранее определить роли для каждого из детей, также ученики могут самостоятельно выбрать роль для каждого из группы. Ещё одним вариантом распределения ролей в группе может быть и смешанный вид: для части детей роли определяет учитель, а остальные роли дети определяют самостоятельно в группе. Формирование групп должно осуществляться с учетом познавательного развития детей, в группе должны присутствовать как сильные, так и слабоуспевающие. [1:65]

При организации групповой работы учащихся нужно подготовить место так, чтобы каждый из детей видел участников своей группы, не сидел спиной к доске, чтобы у каждого была возможность взять нужные материалы для работы.

Рассмотрим подробнее применение групповых форм работы на конкретном примере, а именно на уроке окружающего мира в 3 классе.

Специфика учебного предмета «Окружающий мир» заключается в комплексной параллельности: в предмет входят природоведческие, обществоведческие, исторические сведения, которые предоставляет обучающимся материал.

Так, например, при изучении темы «Лес» педагог может организовать групповую работу следующим образом.

В ходе знакомства с понятием «природное сообщество» дети в группах по 4 человека проектировали карту наблюдений за природным сообществом – заполняли таблицу с пунктами: флора, фауна, особенности природного сообщества.

Для этого урок предусматривал проведение экскурсии в ближайший к школе лес. Обучающиеся на месте распределились на группы по желанию и приступили к выполнению задания. Все данные были записаны ими в таблицу, куда они вносили всех знакомых замеченных животных и растения. После заполнения таблицы было проведено обсуждение результатов наблюдения, каждая из групп представила получившиеся карты.

Далее продолжилось обсуждение в группах данного природного сообщества по следующим вопросам: «Какие вы видите последствия для лесного сообщества, если будут уничтожены хищники?» «Куда исчезают растения и животные, погибшие в природном сообществе?», «Как человек заботится о сохранении лесов? Как мы можем заботиться?».

Учащиеся в группах обсуждали вопросы и высказывали общее мнение, далее обсуждение проводилось со всем классом. После обсуждения педагог предложил детям составить памятку о правилах поведения человека в лесу. При выполнении этого задания дети активно взаимодействовали между собой и, учитывая мнения сверстников, приходили к общему выводу.

Детям было интересно поработать в группе, они с большим удовольствием самостоятельно разделились на группы, каждый из детей принимал активное участие в групповом обсуждении. Положительное влияние оказало проведение урока в форме экскурсии. Также у детей отмечалось хорошее настроение в ходе проведения всего урока.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при использовании групповых форм работы на уроке учащимся нужно задействовать свои коммуникативные умения: способность слушать и слышать, принимать чужую позицию, умение формулировать вопросы и давать на них ответы.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как проектировать УУД в начальной школе: от действия к мысли. М., 2008.

2. Медведева Н.В. формирование и развитие УУД в начальном общем образовании // Начальная школа плюс До и После. 2014. №1. С. 74-81.

3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий // Персональный сайт академика Новикова А.М. [Электронный ресурс] URL: http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.htm (дата обращения: 10.10.2021).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // [Электронный ресурс] URL:https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 10.10.2021).

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Д.Р. Климова
Ленинградский социально-педагогический колледж
Научный руководитель И.Г. Ткаченко, к.ф.н.

Духовно-нравственное развитие учащихся является важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором постепенного и осознанного включения в различные сферы социальной деятельности и общественной жизни [1, с. 55-57]. Другими словами, духовно-нравственное развитие – это осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [1, с. 58-60]. В этой связи становится очевидным, что будущее нашего государства определяется уровнем воспитания молодежи, уровнем их обучения, физического и духовного развития, гражданского становления.

Однако современное состояние общества, интеллектуально развитое и технически образованное, но неспособное к подлинно человеческим отношениям и духовно отчужденное от мира природы и человеческой культуры, ориентировано на максимальное потребление материальных благ и преобразование окружающего мира лишь для более полного удовлетворения материальных потребностей. Сегодня общество характеризуется снижением нравственного и эстетического отношения к действительности, отсутствием идеалов.

В этой связи ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится образованию. Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования.

Среди множества учебных дисциплин особое место занимает иностранный язык, своеобразие которого заключается в том, что «в ходе его изучения учащиеся формируют умения и навыки пользоваться чужим языком как средством общения, средством получения новой и полезной информации» [2, www]. Кроме того, знание как минимум одного ИЯ позволит учащимся стать полноправными участниками общемирового культурного процесса. Но для этого им необходимо усвоить те духовно-нравственные ценности, которые были накоплены человечеством в течение веков.

Поэтому можно только положительно рассматривать воспитание духовности в процессе обучения иностранным языкам. В ходе изучения иностранных языков затрагиваются и обсуждаются проблемы, позволяющие формировать навыки критического мышления, позволяющие соотнести свои взгляды с нормами общественной морали. В процессе обучения ИЯ учитель имеет возможность формировать мировоззрение ученика, его нравственный облик, так как предмет «Иностранный язык», кроме области конкретных лингвистических и экстралингвистических компетенций, затрагивает вопросы отношения и поведения ребенка в той или иной жизненной ситуации [4, с. 30-31].

Среди тем, обсуждаемых в ходе изучения иностранных языков, звучат многие насущные проблемы. Среди них выделяются такие, как проблемы толерантности, проблемы современной семьи, проблемы образования, проблемы, связанные с работой, профессиональным ростом, проблемы благотворительности, проблемы национальной культуры.

Большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение имеет внеклассная работа по иностранному языку. Эта работа не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует также расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических

вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны и сквозь призму этих знаний более активно осваивать культуру своей страны [3, www].

В методической литературе и в практике школы традиционно различают три формы внеклассной работы: индивидуальные, групповые и массовые. В основу такого распределения положен признак количественного охвата участников. Подчеркивая нечеткость понятия "массовости", В.И. Шепелева предлагает различать формы внеклассной работы по ИЯ по организационно-структурным признакам. Соответственно, она относит групповые формы к организационно-структурным формам, а индивидуальные и массовые – к неструктурным [5, с. 87-94].

Одной из групповых форм внеклассной работы является кружок, имеющий четкую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами.

Слаженная работа предметного кружка способствует повышению успеваемости всех учащихся, качества их знаний, уровня их воспитанности. Общность интересов и духовных потребностей школьников в предметном кружке создает благоприятные условия для установления более тесных межличностных связей, что положительно влияет на психологический климат в школе.

Процесс духовно-нравственного развития и воспитания учащихся в процессе обучения ИЯ и в ходе внеклассной работы становится более эффективным, если осуществляется использование художественных текстов, созданных в рамках различных культур.

Художественный текст открывает нам возможности познания культуры страны изучаемого языка, понимания ее ценностей, хотя и через посредство художественного образа. Восприятие художественного произведения аналогично процессу творчества, только в обратном порядке. Обучаемый иностранному языку понимает произведение настолько, насколько он участвует в его создании. Образ служит средством преобразования и пополнения знаний читателя-интерпретатора и важен как иносказание, как символ.

Обратимся к одному из современных методов анализа и интерпретации художественных произведений, способствующему раскрытию художественной концептосферы произведения, – лингво-герменевтическому методу, базирующемуся на методе „герменевтического круга“, разработанном Г. Гадамером, методике и схемах действий читателя при понимании смысла Г. Богина, методе текстового анализа Р. Барта и методе конкорданса.

Анализ и интерпретация художественных произведений, согласно данному методу, предполагает прохождение следующих взаимосвязанных этапов:

1) составление частотного словаря и определение частотных слов текста;

2) анализ конкорданса употреблений частотных слов;

3) составление и анализ тематических групп;

4) изучение процессов кристаллизации концептов;

5) моделирование структуры концептосферы, посредством которой реализуется механизм понимания и интерпретационного восхождения от языковых знаков к индивидуально-авторским смыслам.

Таким образом, благодаря внеклассной работе по иностранному языку углубляются познавательные интересы школьников, развиваются социальные и познавательные мотивы учебной деятельности, стимулируется развитие личности, особенно её творческого потенциала, значительно расширяется кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное отношение к миру и к себе. Иначе говоря, внеклассная работа по иностранному языку способствует более эффективному усвоению содержания образования, построенного на принципе культуросообразности.

Библиографический список

1. Аверкиева Г.В. Проблема формирования ценностных ориентаций современных школьников. Архангельск, 2001. С. 55-60.

2. Бурлакова И.И. Требования ФГОС к внеклассной работе по ИЯ. http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/trebovaniya-fgos-k-vneklassnoy-rabote-po-inostrannomu-yazyku/ Электронный ресурс.

3. Королева Т.И., http://lfostu.ucoz.ru/publ/obuchenie_i_vospitanie/ Электронный ресурс.
4. Шепелева В.И. Принципы организации внеклассной работы. М.: Высшая школа,1991. 117 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ

И.В. Колпакова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Е.Ю. Бакалова

Проблема формирования естественнонаучных понятий у младших школьников при работе с учебными текстами естественнонаучной направленности весьма актуальна.

По исследованиям, проведенным Международной программой «PISA», занимающейся оценкой образовательных достижений обучающихся, выявлено, что в 2018 году 78,8 % российских обучающихся достигли и превысили пороговый (второй по шкале PISA) уровень естественнонаучной грамотности. На 0,3 % увеличилось количество обучающихся, не достигших первого уровня естественнонаучной грамотности, почти на 3 % увеличился первый уровень. Число обучающихся, достигших наивысших уровней естественнонаучной грамотности, составило 3,1 %, что на 0,6% меньше, чем в предыдущем цикле исследования [3, с. 1].

С помощью естественнонаучных понятий младшие школьники проникают в сущность изучаемых предметов и явлений. Данные понятия и представления выражены терминами, имеют определения, а содержание их раскрыто определенными приемами объяснения и описания. В них отражен определенный уровень изученности учебного материала об окружающем мире, обобщены существенные признаки изучаемых объектов и явлений.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методики обучения математики и естествознания Е.В. Григорьева считает, что “естественнонаучное понятие – это форма мышления, в которой отображаются общие, существенные и необходимые признаки предметов и явлений» [1, с. 74].

Долгое время содержание естественнонаучных понятий оставалось неизменным, но раскрытие новых фактов и закономерностей, возникновение новых методов исследования привело к увеличению понятийного аппарата и углублению, расширению познания, значительно изменяя его.

По мнению кандидата биологических наук, доцента кафедры естественных дисциплин и методики их преподавания Е.Ф. Козиной, формирование естественнонаучного понятия происходит в четыре этапа: восприятие предметов, формирование представлений, подведение под понятие, применение понятия на практике [2, с. 67].

Приведем пример формирования естественнонаучного ботанического понятия “грибы” по теме “Грибы” УМК “Перспективная начальная школа”, 1 класс.

На первом этапе обучающимся предлагается ознакомиться с набором муляжей плодовых тел съедобных и ядовитых грибов и ответить на вопросы: «Что вы видите?»; «Какие грибы узнаете?”.

На втором этапе обучающиеся знакомились со строением гриба. Для этого им был предложен учебный текст с описанием органов гриба и их значения в природе. После прочтения текста дети в группах заполняли схему, которая показана на рис.1.

Рис 1. Схема строения плодового тела гриба

Так была организована работа, направленная на формирование представлений о царстве грибов.

На третьем этапе была организована работа, направленная на подведение под понятие. Обучающимся был задан вопрос: «Что же такое грибы?». После вопроса дети изучали определение понятия в учебнике и узнали, что «гриб не относится ни к растениям, ни к животным. Это отдельное царство природы» [4, с.58].

На четвертом этапе была организована деятельность обучающихся по применению нового понятия на практике. Для этого детям были выданы задания на дидактических карточках. В первом задании необходимо было самостоятельно назвать части плодового тела гриба. Во втором задании предлагалось отметить синим карандашом съедобные грибы, а красным – несъедобные грибы.

Таким образом, была организована работа над формированием естественнонаучного понятия «грибы» с использованием учебного текста. Эта работа была эффективной, так как у обучающихся путем поэтапного формирования естественнонаучного понятия с помощью сплошного учебного текста и дидактического материала формировалось понятие «грибы».

Библиографический список

1. Григорьева Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учебное пособие для студентов. Москва: Академия, 2017. 354 с.

2. Козина Е.Ф. Методика преподавания окружающего мира в начальной школе: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / Е.Ф. Козина, Н.М. Конышева. Москва: Академия, 2014. 496 с.

3. Мильруд Р.П. PISA. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. Москва, 2018.

4. Федотова О.Н. Перспективная начальная школа: учебник окружающего мира. Москва: Академия, 2010.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

С.А. Красильникова
Норильский педагогический колледж
Научный руководитель З.Н. Волошина

Особенностью ФГОС НОО является усиление практической направленности образования, а также использование приобретенных знаний и умений в учебной деятельности и повседневной жизни. Ребенок, познавая и исследуя мир, делает множество открытий, проявляя интерес к окружающему миру. Именно благодаря экспериментальной деятельности у учащихся развивается интерес к исследовательской деятельности, где и происходит развитие первичных естественнонаучных представлений, наблюдательности, любознательности, активности мыслительных операций. Действие метода эксперимента основано на проведении учащимися исследовательской работы, которая имеет сходство с научно-исследовательской работой ученого.

Эксперимент или опыт как метод обучения применяют в тех случаях, когда изучить объект или явление в обычных условиях не представляется возможным, а требуется создание специальных условий. Эксперимент применяется и тогда, когда в естественный процесс привносится некоторый искусственный элемент. Например, сколько бы мы ни рассматривали почву, мы не обнаружим в ней воздух. Для его обнаружения почву надо опустить в воду. Вода будет вытеснять находящийся в ней воздух, который пойдет через воду в виде пузырьков. Так учащиеся убеждаются в наличии в почве воздуха. [1:153]

По своему содержанию эксперимент богаче наблюдения, дает более убедительные данные по выявлению сущности явления, причинно-следственных связей, а следовательно, и выяснению естественно-научных закономерностей.

Эксперимент может быть кратковременным и длительным. Длительный эксперимент выходит за рамки урока и завершается или, наоборот, закладывается во внеурочное время. Кратковременный опыт выполняется за короткий промежуток времени и обычно не выходит за рамки урока: опыты по изучению некоторых свойств воды (прозрачность, текучесть, способность воды растворять некоторые вещества и др.), почвы (наличие в почве воды, минеральных солей), изменения высоты столбика жидкости в термометре при изменении температуры окружающей среды и т. п. Примерами длительных опытов являются изучение условий замерзания воды, ее испарения, развития растения из семени и др. Эти опыты могут закладываться на уроке, тогда их результат представляется через какое-то время, что требует предварительного повторения уже пройденного материала.

Эксперимент как метод обучения имеет огромное значение в учебном процессе. Наряду с другими практическими методами он обеспечивает эмпирический уровень познания (эмпирические методы основаны на чувственном восприятии объектов и служат для накопления фактического материала), но, в отличие от других методов, вызывает более активную мыслительную деятельность, развивает исследовательские навыки у учащихся, их творческие способности, самостоятельность, самоконтроль, целеустремленность и т.п. Отрицательными сторонами этого метода является то, что выполнение его часто сопряжено с применением дополнительного оборудования, соблюдением определенных норм и правил, процесс получения нового знания замедлен в значительно большей степени, чем при применении других методов.

Наиболее популярные эксперименты в курсе «Окружающего мира» – определение свойств воздуха, состояния и свойств воды, состава и свойств почвы, состава и свойств горных пород и минералов, свойств магнитов и магнитной стрелки.

В методические пособия для учителя «Первые уроки минералогии» и «Предметные уроки в начальной школе» А.Я. Герд включил достаточно большое число доступных для младших школьников опытов. Например, исследование твердости тел природы, расширение воды при нагревании, состав почвы, свойства известняка и др. Опыты, как и наблюдения, могут выпол-

няться в классе под руководством учителя и детьми самостоятельно, но «могут быть задаваемы на дом».

В экспериментальной деятельности используются разнообразные средства: термометр, микроскоп, ростомер, различные колбы и стеклянные трубки, бумага, цветные стекла, медные пластины, пипетки, емкости, свечи, спички и т.д.

Основной задачей курса естествознания является открытие эксперимента как способа проверки выдвинутых предположений. Учащиеся должны научиться спланировать ход эксперимента, представить и зафиксировать результаты исследования, построить объяснительную гипотезу как модель.

Проведение эксперимента требует тщательной подготовки:

1. В экспериментальном исследовании важную роль играет предварительная гипотеза, т.е. предположение, выдвигаемое для объяснения тех явлений, которые предполагается изучать посредством эксперимента.

2. Для проведения исследования необходимо иметь контрольный и экспериментальный экземпляры исследуемых объектов.

3. Важным отличием эксперимента от обычного наблюдения является вариация условий наблюдения.

4. При постановке эксперимента необходимо руководствоваться методом единственного различия условий проведения контрольного и экспериментального опытов. [3:183]

Наблюдения, опыты, эксперименты – методы познания человеком окружающего мира. При экспериментальной деятельности в ходе изучения курса «Окружающий мир» развиваются универсальные учебные действия: личностные, предметные, метапредметные.

Наблюдая, сравнивая, классифицируя предметы и явления окружающего мира, экспериментируя с ними, читая и осмысливая познавательные тексты, работая с наглядными пособиями, выясняя существующие закономерности, делая самостоятельные выводы, воображая, проявляя настойчивость в достижении цели, младшие школьники развиваются, но одновременно они усваивают знания, у них формируются умения и навыки.

Библиографический список

1. Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М., 2008.
2. Смирнова М.С. Методика преподавания предмета «Окружающий мир». М., 2016.
3. Григорьева Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Ч., 2015.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А.В. Красноштанова
Киренский профессионально-педагогический колледж
Научный руководитель О.И. Лаврова

Современное качество образования по литературному чтению в начальной школе определяется уровнем овладения учащимися ***ключевыми компетентностями*** – способностями к самостоятельной деятельности в учебном процессе, в использовании приобретенных в школе знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для:

– самостоятельного чтения книг;
– высказывания оценочных суждений о прочитанном произведении;
– самостоятельного выбора и определения содержания книги по ее элементам;
– работы с разными источниками информации.

В начальных классах важно привить любовь к чтению, потому что до десяти лет у детей идет процесс становления читательской активности. В этом и заключается актуальность проблемы формирования у учащихся ключевых читательских компетентностей, которые составляют основу умения учиться. Продуктивным средством формирования читательской компетенции является организация проектной деятельности на уроках литературного чтения.

Проектная деятельность содержит огромный развивающий потенциал, что особенно важно в условиях современной школы, нацеленной на развивающее обучение и формирование творческой личности. Проекты ставят ученика в активную позицию человека, который исследует, решает проблемы, принимает решение, изучает, документирует свою деятельность. Требование выполнения образовательных стандартов – такое же обязательное для проектного обучения.

Проект – это просто другая форма организации обучения, при которой учитель выступает в роли консультанта и помощника в поиске ресурсов, а учащимся предстоит самостоятельно проводить реальные исследования, искать ответы на жизненные вопросы и представлять конкретные результаты своей работы. Метод проектов был разработан в начале XX века. В его основу легли идеи американского педагога, философа Джона Дьюи [1].

Проект – итоговая творческая самостоятельная работа, выполняемая под руководством преподавателя.

Метод проектов – совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов [2].

Интерес к данной теме у нас появился ещё на 2 курсе на занятиях по МДК.01.03 «Детская литература с практикумом по выразительному чтению». Мы с большим удовольствием разработали и представили проект по теме «Фольклор», продуктом которого явился обрядовый праздник «Масленица». На празднике звучали образцы разных жанров малого фольклора нашей области. Студентки нашего курса подготовили русские народные костюмы, на столе дымился самовар, а хозяйки приглашали отведать вкусных блинов. Русские народные песни, частушки, небылицы, игры и танец в исполнении студентов доставили большое удовольствие всем присутствующим.

Перспективной признана разработка проектов, темами которых является сравнительное изучение традиций, обычаев, праздников русского народа.

На 3 курсе по МДК.01.02 «Русский язык с методикой преподавания» нам было предложено разработать технологическую карту различных видов проекта по темам: «Применение пословиц и поговорок в обучении детей» – межпредметный (литературное чтение и русский язык), «Моя любимая буква» – межпредметный (обучение грамоте, изо, технология), «Колыбельная песня вчера и сегодня» – творческий, «Сочиняем волшебную сказку» – творческий и др.

Мы остановили свой выбор на творческом проекте «Что за прелесть эти сказки! Сочиняем волшебные сказки». Данный проект можно применять на уроках литературного чтения в начальных классах в соответствии с программой. Цель его – создание сборника волшебных сказок, сочиненных самими детьми.

Проект состоит из трех блоков:

– Исследовательский – дети данной группы вспоминают известные волшебные сказки, проводят анализ книг в библиотеках и выбирают только волшебные сказки, составляют список книг.

– Аналитический – дети данной группы проводят анкетирование людей старшего возраста, определяют, какие волшебные сказки читали мамам, папам, бабушкам или дедушкам, чем привлекали их волшебные сказки, чему учили.

– Сказочный – последний блок работы, на котором дети создают свои сказки и представляют их на итоговом занятии. Данный этап очень важный, т.к. дети сочиняют свою сказку с опорой на особенности прочитанных сказок.

На государственной преддипломной практике мы будем внедрять разработанный нами проект по теме «Колыбельная песня вчера и сегодня», который принёс нам много положительных эмоций. Содержание проекта представлено в технологической карте.

В ходе кропотливой работы над использованием технологии проектной деятельности в начальных классах нами были разработаны условия для успешной работы, которые мы оформили в памятке для учителя [3].

Памятка для учителя

1. Работа по исследованию метода проектов должна быть целенаправленной и систематичной.

2. Работа должна быть личностно значимой, важной для школьника. Необходимо помогать учащимся, видеть смысл их проектной деятельности, видеть возможность реализации своих возможностей, способ саморазвития и самосовершенствования.

3. Создать психологический комфорт: а) дети не должны бояться совершить ошибку; б) не подавлять желание, а поддерживать и направлять; в) дать возможность раскрыться, поверить в себя каждому ученику.

4. Учитель должен быть примером для детей. Он должен показывать свое стремление ко всему новому, желание познавать мир.

5. Необходим учет возрастных особенностей и педагогических условий при проектной деятельности. Проект должен быть интересным, посильным, полезным.

6. В начальной школе должен преобладать индивидуальный проект, когда ребенок преодолевает все ступени сам.

Целенаправленная работа по изучению метода проектов повысила у нас интерес к внедрению проектной деятельности в уроки литературного чтения в ходе прохождения государственной преддипломной практики. Отмечаем, что у студентов появляется мотивация к практическому владению различными видами речевой деятельности, увеличивается активный языковой запас, совершенствуется произношение, стимулируется интеллектуальная и языковая активность, направленная на общее повышение культурного уровня. У них начинает развиваться творческое воображение и критическое мышление. В результате они овладевают навыками и умениями проектной деятельности для работы с младшими школьниками.

Библиографический список

1. Гугкаева И.Т. Метод проектов как педагогическая технология. Сибирский педагогический журнал. 2013. №2. С. 144-146.

2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. М: Издательский Центр «Академия», 2001 С. 20.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХУМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Кузнецова
Омский государственный педагогический университет
Научный руководитель С.Г. Калашникова, канд. пед. наук, доцент

Особенностью современной методики развития речи в начальном курсе русского языка является обращение к тексту как к основной коммуникативной единице. Текст является одним из ключевых понятий русского языка. Понимание темы и главной мысли текста, раскрытие их в собственных высказываниях, интерпретация текста, понимание основной мысли "чужой" речи, а также осознание ее и развитие в своей, расположение предложения по логике мысли и связывание их между собой – вот те базовые умения, которые, в первую очередь, нужно формиро-

вать у младших школьников с самого начала процесса развития их речевой деятельности. Этот процесс невозможен без системного изучения текста в начальной школе и формирования у младших школьников текстовых умений.

Текстовые умения принято понимать как просто умение работать с текстом. Более детальное определение дает Т.А. Ладыженская. Она представляет текстовые умения как «умения определять тему текста, его заголовок, основную мысль, ключевые слова, начальное и завершающее предложение» [1]. Автор также называет в их числе такие умения, как «ориентация в построении текста, деление текста на смысловые части и умение анализировать каждую часть, передавать содержание текста, выделять главное, определять фактическую и эмоциональную информацию».

Такая работа часто бывает проблематичной в начальной школе. Дети запутываются в терминологии, испытывают трудности с пониманием темы, основной мысли и ключевых понятий. Поэтому им нелегко подобрать названия, разделить текст на смысловые части и т.д. А в дальнейшем возникает трудность в восстановлении текста или его пересказе. Указанные трудности могут быть вызваны не только «пробелами» в знаниях, которые, кстати, встречаются не часто в данном виде работ, но и психофизическими особенностями детей и уровнем их мотивации. Для того, чтобы упросить процесс формирования тестовых умений и повысить интерес младших школьников к данному виду деятельности, необходимо применять различные приемы, которые способствовали бы укреплению знаний и были понятны детям младшего школьного возраста. Одним из таких приемов является составление интеллект-карт.

Интеллект-карта (англ. mind-map, допустимые переводы «карта разума», «интеллектуальная карта», «ментальная карта», «карта представлений», «мыслительная карта», «карта осознания») – прием, разработанный британским психологом Тони Бьюзеном [2], представляет собой изображение информации в графическом виде. Это уникальный и простой способ обработки, анализа и сохранения информации. Он показывает не только общие знания, но и развивает творческие способности. Фигуры, символы, иллюстрации помогают детям более успешно понимать и запоминать ментальные карты. Следовательно, метод карт разума соответствует особенностям мозга. Уникальной особенностью этой технологии является то, что оба полушария мозга участвуют в процессе усвоения информации, что делает работу более эффективной, и информация сохраняется на длительное время как в виде художественного образа, так и в словесной форме.

Ментальные карты представлены в виде древовидных графических схем. Главная проблема (название текста) располагается в центре листа. От центра расходятся основные ветви или ветви первого порядка. Каждая главная ветвь может иметь свой цвет, шрифт и т.д. Ветви второго, третьего и т. д. порядка соединяются с главными ветвями.

Составлять интеллект-карты можно в любых областях, на любые темы. В данном случае мы говорим о работе с интеллект-картами на уроках русского языка и литературного чтения. Такой вид учебно-творческой деятельности способствует формированию основных текстовых умений: определение темы и главной мысли, выделение основных сюжетных линий, выделение ключевых слов, деление на смысловые части, определение фактической (название, автор, жанр, год создания и т.д.) и эмоциональной (характеристики героев и их влияние на сюжет, мораль теста, выводы по частям, подбор пословиц по смыслу текста и т.д.) информации. Кроме того, с помощью анализа, представленного в виде интеллект-карты можно легко восстановить текст через продолжительное время.

Введение приема интеллект-карт в процесс работы по формированию тестовых умений рекомендуется проводить в несколько этапов:

1) Коллективное составление интеллект-карты с предложенным набором «ветвей» первого порядка;

2) Групповое/парное составление интеллект-карты с предложенным набором «ветвей» первого порядка;

3) Индивидуальное составление интеллект-карты с предложенным набором «ветвей» первого порядка;

4) Групповое/парное составление интеллект-карты с предложенным на выбор набором «ветвей» первого порядка;

5) Индивидуальное составление интеллект-карты с предложенным на выбор набором «ветвей» первого порядка;

6) Групповое/парное составление интеллект-карты с самостоятельным выбором «ветвей» первого порядка;

7) Индивидуальное составление интеллект-карты с самостоятельным выбором «ветвей» первого порядка.

Таким образом, работа с интеллект-картами может привести к положительным результатам в процессе формирования текстовых умений. В первую очередь, дети учатся обращаться с информацией, анализировать, обобщать и делать выводы. Кроме того, это хорошее задание для развития творчества и логики обучающихся. Систематическая работа по составлению интеллект-карт помогает систематизировать знания младших школьников о тексте, выразить познавательную деятельность и интерес к дальнейшему изучению предмета.

Библиографический список

1. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. 127 с.

2. Ладыженская Т.А. Текстовые умения. Как им учить? / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская//Начальная школа плюс: до и после. 2005. №5. С. 3-8.

3. Тони Бьюзен. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления: Манн, Иванов и Фербер; Москва; 2019.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

С.М. Куришова
ГБПОУ «Дзержинский педагогический колледж»
Научный руководитель С.А. Исаева

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования основной целью обучения становится не вооружение школьника знаниями и умениями по конкретным предметам, а формирование у него общеучебных универсальных действий. [1] Среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы, установленных ФГОС НОО, указано «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера», что обеспечивается развитием у обучающихся исследовательских умений. Таким образом, проектно-исследовательская деятельность младших школьников должна быть организована в обязательном порядке.

Исследовательские умения, формируемые у младших школьников, были предметом изучения П.В. Середенко, О.А. Ивашовой, А.И. Савенкова. Требования к организации работы над формированием исследовательских умений сформулировала Л.В. Шумакова. Все педагоги отмечают, что вкус к исследованиям у ребенка заложен с рождения, однако без должного поощрения и поддержки со стороны взрослых этот интерес постепенно затухает, часто сходя на нет.

Следовательно, необходимо создать условия для развития и совершенствования исследовательских умений у младших школьников: не только поощрять любые проявления у школьников интереса к исследованию, но и вооружать их методами проблемно-исследовательской деятельности, использовать различные образовательные технологии, формы и средства обучения. Среди них проблемно-исследовательские методы, ИКТ, уроки-исследования и т.п. Проблемно-исследовательский метод обучения является одним из основных при организации работы детей над проектом, так как учащиеся в процессе этой работы выстраивают гипотезы, ставят цели и

задачи, определяют способы их достижения. Именно применение проблемно-исследовательского метода позволяет поставить ребенка в активную позицию исследователя, познающего окружающий мир с его закономерностями, противоречиями и загадками.

Хорошо известно, что ведущим видом деятельности у детей младшего школьного возраста является учение, что и является предпосылкой развития исследовательских умений, необходимых в проектной деятельности. Вместе с тем проектная деятельность представляет сложности в организации учебного процесса и требует больших временных, умственных и физических затрат как от учителя, так и от учеников. Именно с этим связано то, что проектная деятельность используется в начальной школе довольно редко, несмотря на то, что данный вид деятельности обеспечивает высокие результаты в развитии исследовательских умений младших школьников, их способности к самопознанию и саморазвитию.

Актуальность проектной деятельности сегодня осознается каждым педагогом современной школы. ФГОС нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, поэтому методы проектно-исследовательской деятельности определены как одно из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования. Современные развивающие программы образования включают проектную деятельность в содержание учебных предметов и во внеурочную деятельность.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Он всегда предполагает решение какой-то проблемы, что предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею.

В современной и методической литературе о методе проектов и его активном использовании писали А.В. Бычков, А.А. Елизаров. Определение проекта и его классификация представлена в трудах Е.С. Полат. Применительно к начальной школе проектную деятельность рассматривали Ю.А. Лазукина, Н.В. Матяш, М.М. Поташник. Рекомендации по организации работы над проектом систематизированы в работе Н.Н. Деменевой.

Метод проектов нацелен на развитие исследовательских умений у детей различных возрастов, в том числе и детей младшего школьного возраста. Но в период начального образования полноценная проектная деятельность осуществляться еще не может. Для данного возраста наиболее соответствуют проектные задачи – система заданий (действий), направленных на поиск лучшего пути для достижения результата в виде реального продукта, ориентированных на применение учащимися разнообразных способов действий в нестандартных ситуациях.

Содержание проектной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения формируются путем отбора доступного материала, вводящего учащихся в мир знаний. В УМК «Школа России» предложен список вариантов проектной деятельности в рамках курса «Литературное чтение». Он ориентирует учащегося на умение исследовать, наблюдать, проектировать изучаемый материал и является одним из ведущих звеньев в проектной деятельности учащегося в урочное время. А также данный УМК предусматривает поэтапное вхождение учащихся в данный вид деятельности. Для каждого учителя главным является вопрос: как разнообразить работу над проектом, как сделать ее интересной, познавательной и увлекательной?

Проектная деятельность – это интересный, но вместе с тем трудоёмкий процесс учебной деятельности, который представляет сложности в организации учебного процесса и требует больших временных, умственных и физических затрат как от учителя, так и от учеников.

Процесс формирования исследовательских умений младших школьников с помощью организации проектной деятельности на уроках литературного чтения будет эффективным, если учитель систематически диагностирует уровень сформированности исследовательских умений младших школьников; принимает на себя роль консультанта-помощника, предоставляя ученикам возможность проявления должной самостоятельности при работе над проектом; соблюдает все

этапы работы над проектом; использует в работе разнообразные типы проектов, в том числе долгосрочные и краткосрочные, индивидуальные и групповые, исследовательские и практико-ориентированные.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373. Москва: Просвещение, 2010.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.В. Кустос
Ангарский педагогический колледж
Научный руководитель Т.А. Ткачёва

Как известно, 2021 год объявлен в России годом науки и технологий. Прорыв в технологиях, экономике и достижение социального прогресса возможны только при высокой востребованности науки, утверждал нобелевский лауреат Жорес Алфёров [4]. Внедрение инноваций отмечено также и в области образования. Примером может служить внедрение дистанционного обучения на всех ступенях образования. В соответствии с этим педагогическое сообщество находится в поиске новых активных методов и форм обучения, в частности, в системе начального общего образования.

По нашему мнению, внедрение интерактивных форм обучения в образовательный процесс младших школьников будет наиболее оптимальным. Учитывая возрастные особенности школьников (*воля, характер, эмоции и чувства, потребности, мотивы, интересы),* интерактивные технологии можно представить двумя группами взаимосвязанных технологий.

Первая группа представляет обучение, построенное на общении с компьютером и посредством компьютера. Вторая группа – безкомпьютерное. Иными словами, специально организованное учебное взаимодействие между обучающимися. Речь идет о непосредственном взаимодействии между учителем и учениками, а также группами или отдельными обучающимися. Сотрудники «Экстерната и домашней школы Фоксфорда» сравнивают интерактивное обучение с «диалоговым» [3].

Анализ литературы показал, что интерактивные формы помогают педагогу увлечь учеников уроком, замотивировать их на активное участие, достижение результатов и коллективную работу. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества [6;48].

Следует признать, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Мы выдели ряд задач интерактивных методов обучения:

1. Научить самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации.

2. Научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения.

3. Научить формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты [2].

Таким образом, можно выделить ряд преимуществ данного обучения. Например: а) формируется навык самостоятельности, особенно во время поиска и отбора необходимой информацию в разных источниках; б) развитие коммуникативных навыков (*общение обучающихся, обмен опыта*); в) развитие критического мышления; г) развитие творческих способностей; д) лёгкое усвоение материала за счет активизации собственных познавательных возможностей [3].

При этом интерактивное бучение все же имеет ряд недостатков. Рассмотрим некоторые из них. Ученые выделяют некоторые сложности для педагога: сохранение баланса между игрой и обучением; адаптация метода под особенности характера и поведения детей; высокий уровень организаторских способностей; временные затраты на обучение новому методу; борьба с тревожностью и дискомфортом детей при введении нового формата [3].

В свою очередь, мы убеждены, что систематическое использование интерактивных форм обучения формирует у обучающихся социально полезные знания, убеждения, определенные черты и качества характера, основы взаимоотношений, а также служат накоплением опыта поведения в целом [7;26].

Анализ литературы позволил выделить основными методы и формы интерактивного обучения. Остановимся на них подробнее.

1. Мозговой штурм – подразумевает совместное генерирование идей и поиск нестандартных творческих решений. Этот метод особенно интересен с точки зрения личностноориентированного подхода.

2. Мастер-классы – передача практического опыта от учителя к ученикам.

3. Кейсы – решение конкретной ситуации или же составление кейсов по пройденным темам.

4. Голосование, опросы – обсуждение, в ходе которого ученики активно включаются в поиск истины, открыто делятся мнениями и учатся аргументировать свою точку зрения. Как показывает опыт, данный метод в дальнейшем перерастает в дискуссии и дебаты.

5. Проекты – самостоятельная работа над поставленной задачей. Проект подразумевает не только сбор, обработку информации, но и ее последующие структурирование. Метод проектов завершается публичной защитой по какой-либо теме [2].

В целом в литературе дано подробное описание множества форм и методов интерактивного обучения. Каким воспользуется педагог? Все зависит не только от темы, класса, уровня интеллектуальных способностей обучающихся и др. Мы уверены, это зависит прежде всего от желание самого учителя, насколько сам педагог открыт для нового.

В заключение хотим отметить, интерактивное обучение – это такая организация процесса обучения, при которой невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. Можно сказать, что интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью всех участников образовательного процесса, с двусторонним обменом информацией между ними [1]. Интерактивное обучение помогает сделать образовательный процесс более осмысленным, логически завершенным, эмоционально положительно окрашенным и, как следствие, более эффективным. Интерактивные формы и методы обучения показывают новые возможности, связанные, прежде всего, с налаживанием межличностного взаимодействия между учащимися в группе. От того, какими они будут, во многом зависит успешность их учебной деятельности. Эффективная организация взаимодействия учащихся на основе учебного материала может стать мощным фактором повышения интереса к учебной деятельности в целом [5].

Библиографический список

1. Батина Н.А. [Электронный ресурс] / URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2018/10/11/ispolzovanie-interaktivnyh, свободный.
2. Интерактивное обучение: современные технологии на уроках [Электронный ресурс] / URL: https://externat.foxford.ru/polezno-znat/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya, свободный.
3. Интерактивное обучение: современные технологии на уроках https://externat.foxford.ru/polezno-znat/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya.
4. Министерство науки и высшего образования [Электронный ресурс] / URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/god-nauki/, свободный.
5. Мурашов А.А. Творческое взаимодействие учителя и учащегося. РЯШ. 1998. №2.
6. Никишина И.В. Современные методы обучения. Волгоград: Учитель, 2008. 91 с.
7. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. Екатеринбург, 1994. 128 с.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Ладан
Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького
Научный руководитель О.А. Пудова

Этап поступления в школу знаменует начало нового возрастного периода в жизни младшего школьника, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность. При формировании школьной готовности учащегося начальных классов важно учитывать психофизические и возрастные особенности детей 6-7 лет. В период младшего школьного возраста меняется весь уклад жизни ребенка.

Период вступления в учебную деятельность является для ребенка переломным. С поступлением в школу ребенок начинает осваивать новые системные отношении, связанных с учебной деятельностью. Младший школьник осваивает круг учебных обязательств, из-за чего ближайшее окружение и учителя воспринимают его не просто как отдельную личность и ребенка, а как человека, ответственного за успешность в учебе [7: 311].

Новое положение в социуме диктует необходимость ребенку соблюдать регламентированные правила новой социальной ситуации – начальной школы. Данная ситуация также требует организации ребенком собственной производительности, дисциплины, ответственности за умственное развитие и обретение необходимых учебных навыков [1: 93]. Поэтому в младшем школьном возрасте возникает формирование произвольного характера памяти, внимания, мышления ребенка, а также способность действовать в соответствии с задачами, управлять поведением и психическими процессами.

В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющими видами произвольной активности ребѐнок приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности. С развитием произвольности на данном этапе онтогенеза саморегуляционные возможности детей младшего школьного возраста возрастают, ребенок располагает большими возможностями управлять своим состоянием, используя различные способы и приемы, обнаруживая в них определенный смысл своих действий.

Также в младшем школьном возрасте у школьников первого – третьего классов заметно растет умение проявлять волевые усилия [6: 138]. В этом возрасте начинают формироваться произвольные умственные действия, намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное и устойчивое наблюдение, упорство в решении мыслительных задач [3:164].

Если в первом и втором классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в третьем классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. При необходимости воздержаться от какого-либо действия дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия, например, отворачиваются, чтобы не посмотреть на картинки, запрещенные для рассматривания, или берутся за другое дело. Самостимуляция в этом возрасте используется достаточно широко, но в подавляющем большинстве случаев она диффузная, не подкрепленная нравственными принципами [3:168].

Также одним из новообразований выступает рефлексия. В частности, речь идёт о рефлексии переживаемого состояния и представление желаемого состояния (осознанного образа). Осознанный выбор желаемого эмоционального состояния актуализирует этот образ, который будучи многомерным и в полной мере отражающим связанные с ним ощущения становится ориентиром.

О.А. Конопкин выделяет понятие «личностной надсистемы», в рамках которой уже в младшем школьном возрасте у ребенка формируются инициативность, осознанность, ответственность в делах и поступках, автономность, относительная независимость от влияния окружающих; податливость воспитательным воздействиям [4: 123].

Качества личностной надсистемы раскрывают возможности трех подсистем:

– когнитивная подсистема реализует функцию познания и выявляет адекватность отражения познавательной ситуации;

– регулятивная подсистема обеспечивает организацию деятельности и поведения, позволяет выявить цель поведения или установку, а также характер и способ ее решения;

– аффективная подсистема дает возможность представить внутреннюю позицию младшего школьника, показывает его внутренний настрой (мотивацию, осознание своих действий, поступков), рефлексию и регуляцию своих действий (самоконтроль) [4: 123].

Мамонова Е.Б. также выделяет три подсистемы в личностной саморегуляции:

– когнитивная, которая реализует функцию познания; регулятивная, обеспечивающая регуляцию деятельности и поведения, включая установку или цель деятельности, характер решения и способ решения;

– аффективная – осуществляет регуляцию внутриличностных образований, мотивации, рефлексии и самоконтроля;

– личностная надсистема, которая раскрывает и реализует возможности каждой из представленных подсистем и включает в себя группу субъектных качеств, которые могут уже интенсивно формироваться в младшем школьном возрасте: ответственность, осознанность, автономность, инициативность, податливость воспитательным воздействиям [5].

Механизм саморегуляции состоит из трех компонентов:

– нормативный компонент – это нравственные знания, моральные понятия, профессиональные требования к личности и деятельности учащегося;

– оценочный компонент – это оценка и самооценка, осознанные критерии оценки личности, деятельности, общения ученика;

– регулятивный компонент – это чувства, отношения, убеждения, регулирующие поведение, деятельность, общение ученика;

– поведенческий компонент – волевые процессы, самоконтроль, самокоррекция поведения, личности и деятельности [2:150].

Таким образом, младший школьник восприимчив к развитию произвольности и осознанности деятельности, что благоприятно влияет на развитие эмоционально-регуляционных навыков. В качестве особенностей навыков саморегуляции выделяются способность осознавать собственное эмоциональное состояние, выражать его в соответствии с социальными нормами, снижать психоэмоциональное напряжение, осуществлять самоконтроль эмоционального состояния.

Библиографический список

1. Белкина В. Н. Детская психология: учебное пособие для СПО / В. Н. Белкина. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2018. 170 с.
2. Вареца Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. №2 (159). С. 147-151.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2011. 752 с.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: авторский сборник / О.А. Конопкин. Ленанд, 2011. 320 с.
5. Мамонова Е.Б. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста [Электронный ресурс]// Вестник Мининского университета. 2016. №3 (16). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-lichnostnoy-samoregulyatsii-malchikov-i-devochek-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 08.11.2021).
6. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
7. Хуторской А. В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. СПб: Питер, 2019. 608с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г.И. Луценко
Норильский педагогический колледж
Научный руководитель С.А. Божко

В современном мире наличие у ребёнка желания писать левой рукой вызывает неоднозначную оценку: одни считают это серьёзным недостатком, другие – признаком гениальной особенности ребёнка. Актуальность данной темы обосновывается тем, что на практике в процессе школьного обучения встречается все больше детей, пишущих левой рукой. Ранее методика обучения таких детей основывалась на их переучивании. Леворуких детей подгоняли под общий стандарт. Сейчас же современные педагоги и психологи, изучив данный вопрос более детально, пришли к общему выводу о том, что попытки переучить леворуких детей могут неблагоприятно сказаться на их психике.

Прежде всего, необходимо помнить: леворукость – это не отклонение от нормы, а особенность индивидуального развития вашего ребёнка. Попробуем разобраться: у левшей доминирует правое полушарие мозга, у правшей – наоборот. Мы привыкли считать, что леворуких людей в обществе меньше, но по последней статистике пропорциональное соотношение правшей и левшей 60 на 40. Но, минуя процесс взросления, левшей остается всего 11 процентов. Это связано, скорее, с тем, что в процессе обучения письму леворукого ребёнка переучили. К сожалению, как показывает практика, у таких детей возникают проблемы с восприятием учебного материала.

Письмо – сложный координационный навык, который требует контроля над мышцами кисти, всей руки и даже движениями всего тела учащегося. Процесс овладения навыком письма – очень трудоёмкий процесс, который не всем даётся легко и без усилий.

Мелкая моторика и умение выполнять мелкие движения руками обычно развиваются у детей к шести-семи годам, именно в этот период окончательно заканчивается процесс созревания всех необходимых зон коры головного мозга. Важно помнить, что к семи годам ребёнок должен быть готов к освоению навыка письма.

Предлагаем рассмотреть особенности леворуких детей в процессе обучения их письму. У детей, пишущих левой рукой, в процессе обучения письму могут возникнуть такие проблемы,

как, например, зеркальное изображение символов. Сопутствующая проблема возникает и в процессе обучения ребёнка чтению. Необходимо помнить о том, что если родитель и учитель давят на малыша, у него формируются хронические неврозы и желание к обучению пропадает.

В процессе развития мелкой моторики леворукого ребёнка необходимо учитывать тот факт, что точную работу он выполняет в разы медленнее праворукого. Микропаузы физиологически необходимы для фокусированого внимания на элементах букв и цифр, контроля движения и программирования рук ребёнка как праворуким детям, так и леворуким. Но у вторых этот процесс более длительный, что вызывает заминки и графические искажения символов.

Кто же переучивает леворуких детей, тем самым формируя у них резонанс в развитии? В первую очередь, конечно, учителя. Но, не менее активны в этом процессе и родители. Основная причина для них – страх. Боязнь за своего ребёнка, ведь все пишут правой рукой. Родитель не желает видеть своё чадо «белой вороной», переживает за дальнейшие трудности в получении высокооплачиваемой работы. На все эти причины есть однозначный ответ: нельзя переучивать леворукого ребёнка!

Есть конкретные примеры, когда леворукий малыш получал психологические травмы. В крайней стадии такой стресс вызывает у ребёнка «куриную лапу» или писчий спазм. Спазм, в процессе которого пальцы немеют так сильно, что пропадает возможность держать пишущую принадлежность, следовательно, и писать.

На основе изученных материалов специалистами были разработаны методики обучения леворуких детей. Родителям рекомендуют каждое упражнение разбирать на элементы и части, рассматривать задания пошагово. Например, процесс написания буквы раскладываем на написание каждого элемента в отдельности. Родителю и учителю необходимо проявить терпение и помнить, что на начальных этапах обучения письму скорость работы леворукого ребенка варьируется от 4 до 6 символов в минуту. Со временем, в процессе отработки навыка, скорость письма увеличивается

Так же для развития мелкой моторики очень полезна пальчиковая гимнастика для обеих рук одновременно. Необходимо помнить, что трудности в процессе обучения письму не возникнут только в том случае, если родитель и учитель не будут торопиться и торопить ребёнка переходить к следующему этапу обучения, как следует не закрепив предыдущий. Следует помнить, что в данном возрасте ведущий вид деятельности у ребёнка – игра. Ему будет проще сконцентрировать внимание на непродолжительном занятии (10-15 минут) с элементами игровых технологий. Важным фактором является и своевременная похвала, и оценка достигнутых результатов.

Выделим необходимые первоочередные аспекты для обучения ребёнка:

1. Контроль правильной посадки при письме;
2. Контроль правильной фиксации ручки в руке при письме;
3. Контроль правильности координации движений пальцев и руки при письме.

Данные аспекты необходимы для того, чтобы сформировать правильный навык, сделать письмо быстрым и качественным. Безусловно, приноровиться к письму можно и в неудобной позе, с неправильным положением руки и некорректным удержанием письменных принадлежностей, но тогда будут снижаться качество и скорость письма, следовательно, будет вырабатываться комплекс отставания от сверстников.

Специалистами была выведена наиболее продуктивная последовательность обучения письму:

1. Научиться правильной посадке за партой;
2. Научиться держать письменную принадлежность правильно и корректно расположить рабочий лист;
3. Научиться писать прямые линии в разных вариациях (горизонтальные, вертикальные, наклонные);
4. Научиться рисовать прямые, расположенные параллельно;
5. Научиться изображать полуовалы;
6. Научиться рисовать овалы и круги;

7. Научиться писать зигзаги, не отрывая руки от рабочей поверхности;

8. Научиться изображать элементы в ограничении строки.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что необходимости в переучивании ребёнка письму правой рукой нет. Несмотря на то, что леворукие дети испытывают определенные трудности в изучении наук, если использовать правильные методики, не забывать о терпении и поддержке своего чада, леворукость не повлияет на уровень успеваемости, а наоборот, станет определенным «плюсом». Ведь леворукие дети, благодаря работе правого полушария мозга, являются более творческими, изобретательными и креативными.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: Вента-граф. 2004.

2. Безруких М.М. Леворукий ребёнок. Тетрадь для занятий с детьми. Методические рекомендации. М.: Вента-граф.

3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Трудности в обучении леворуких детей. М.: Вента-Граф.

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.М. Малюга
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.М. Ходакова

При реализации государственных образовательных стандартов одной из актуальных проблем, которые обсуждаются на страницах профессиональных журналов, адресованных педагогической аудитории, является проблема применения инновационных педагогических технологий. В настоящее время лидирующее положение занимают методы и приемы обучения, основанные на использовании современных компьютеров, что привело к коренным изменениям в теории и практике образования.

На сегодняшний день в педагогической теории и практике возрастает необходимость творческого подхода к разработке новых методических материалов, развивающих познавательный интерес детей младшего школьного возраста на занятиях в начальной школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет, что начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную активность и интересы обучающихся.

Познавательная активность понимается как стремление ребенка к изучению окружающей действительности, в процессе которого он приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится взаимодействовать с ним. Интерес к окружающему миру, в свою очередь, является одним из видов общественного интереса, который проявляется в желании познавать и творчески преобразовывать окружающую действительность.

Проблемой формирования познавательного интереса в психолого-педагогической практике занимались Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Д.Б. Эльконин и др. Авторы едины в том, что для решения задач эффективного обучения педагогический процесс необходимо ориентировать на постоянное обогащение самостоятельного детского опыта, создавая условия для проявления субъектной позиции ребенка в познавательной деятельности.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что, учитывая особенности младшего школьного возраста как сензитивного периода в формировании ценностного отношения к окружающему миру, необходимым является создание психолого-педагогических условий для развития познавательной интереса у младших школьников на уроках. В этом отношении важ-

ным является изучение возможностей виртуальной экскурсии как средства формирования познавательного интереса у младших школьников.

Мультимедийные экскурсии с использованием компьютерных технологий позволяют сделать урок более интересным, продуманным, мобильным. Использование ИКТ на различных уроках в начальной школе позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний учащимися. Применение ИКТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Активное применение виртуальных экскурсий активизирует познавательный интерес и способствует развитию психических познавательных процессов детей младшего школьного возраста, преодолевает пассивность детей, обогащает социальный опыт, дает возможность использовать полученный опыт в практической деятельности, что способствует росту достижений детей и их ключевых компетенций.

Виртуальная экскурсия позволяет активно развивать познавательный интерес уже на первой ступени образования. Она создает у зрителя полную иллюзию присутствия в том или ином месте. Так как у обучающихся 1 класса недостаточно представлений об окружающем мире, именно виртуальная экскурсия дает возможность не только услышать, но и окунуться в реальность. В дальнейшем мы планируем разработать цикл виртуальных экскурсий на разные темы по предмету «Окружающий мир».

Библиографический список

1. Агутов П.Р. Технология и современное образование. Педагогика. 1996. №2.

2. Абасов З.А. Индивидуализация обучения – путь развития индивидуальности ученика. Народное образование. 2015. № 4. С. 134-142.

3. Цуганова А.А. Развитие познавательного интереса у школьников через экскурсии. Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2012. № 7. С. 85-86.

4. Юнина Е.А. Виртуальная экскурсия в начальной школе URL: //http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushii-mir/virtualnaya-ekskursiya-v-nachalnoy-shkole.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Д. Машукова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.Н. Чадова

Что такое творчество? Какую роль оно играет в жизни современного общества? Б.М. Бехтерев трактует творчество как «создание чего-либо нового» в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта [1]. То есть, творчество – процесс деятельности человека, результатом которой является новый продукт.

Сегодня обществу нужны инициативные, творческие люди, способные оригинально мыслить и находить выходы из нестандартных ситуаций. И данный феномен необходимо изучать с детства, поскольку обеспечивается самопродвижение каждого ученика в своём развитии.

Младший школьный возраст характеризуется [2] богатством эмоциональных переживаний, развитием воображения и логического мышления, стремлением к самостоятельности, появлением устойчивых интересов, любимых занятий и высокой степенью восприимчивости к воспитательным воздействиям педагога.

Однако в настоящее время большинство учеников в начальной школе не раскрывают свои способности в процессе обучения, творческий потенциал остается невостребованным в дидактической системе начального образования. Поэтому создание педагогических условий, выявление возможных путей и направлений педагогической работы, благоприятствующих творчеству, воспитание творческих качеств личности и развитие способностей являются приоритетными в работе учителя начальных классов.

Это доказывает проведенный нами эксперимент, для получения объективной и полной картины состояния сформированности творческих способностей младших школьников. Мы провели первый констатирующий эксперимент, который проходил в 4-х классах экспериментальных и контрольных групп, в количестве 50 человек (ЭГ–25 человек, КГ–25 человек). В группах дети с примерно одинаковым уровнем успеваемости. Младшие школьники воспитываются в семьях, имеющих одинаковый социальный статус.

Выявлено, что в экспериментальном классе больше детей с низким уровнем – 32%, чем в контрольном – 24%. Учащиеся низкого уровня успеваемости часто отказывались от выполнения творческих заданий, демонстрировали скованность. Самостоятельно могли воспроизводить только привычные знания, при побуждениях, стимуляции взрослого проявляли некоторую активность. Испытуемые низкого уровня категорично занижали свои творческие возможности ответом: «…не знаю как…», «…не смогу, у меня не получится». Данные результаты показаны на диаграмме:

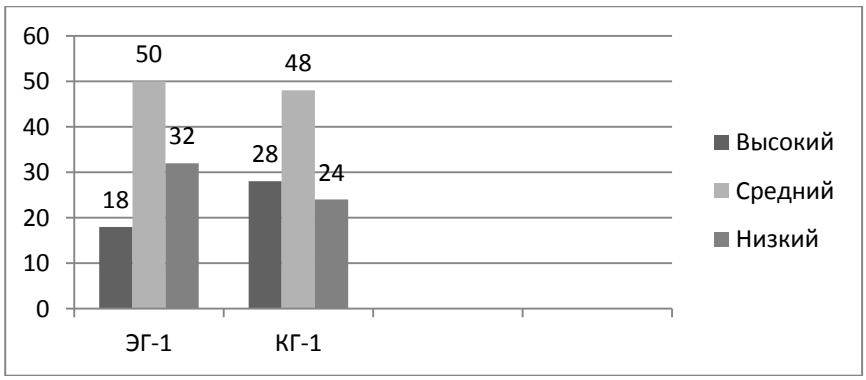


Рис.1. Диаграмма сформированности творческих способностей младших школьников в экспериментальном и контрольном классах

Результаты исходного констатирующего эксперимента подтверждают необходимость проведения формирующей работы по развитию творческих способностей младших школьников.

Возникают вопросы: «Как научить творчеству каждого обучающегося?», «Как развить заложенный в каждом ребенке творческий потенциал?». Учитывая то, что творческие способности проявляются и развиваются в творческой деятельности, предполагаем, что младший школьник, опираясь на усвоенные и накопленные знания, умения, в процессе творческой деятельности способен разрушать жёстко фиксированные нормы и выходить за их пределы в новые области познания, то есть создавать нечто новое и оригинальное.

Анализируя различную психолого-педагогическую литературу, мы обнаружили, что развитию творческих способностей содействуют эвристические методы [3] образовательной деятельности. Основные признаки эвристического обучения: организация учителем изучения учебного материала в форме эвристической беседы; постановка проблемных вопросов; решение познавательных задач; учебные проблемы ставятся и решаются учащимися с помощью учителя. В качестве базовых эвристических методов выступают методы активного обучения: ролевые игры, метод эвристических вопросов, инверсия.

В период прохождения производственной практики был использован метод инверсии при организации урока литературного чтения. Данный метод предполагает перестановку слов, рас-

смотрение известных рассказов, сказок, событий противоположно тому, что есть в реальности. При использовании метода инверсии дети стремились по-новому посмотреть на известное. Урок литературного чтения был посвящен произведению Л.Н. Толстого «Акула». После прочтения текста детям были предложены вопросы: «Какая ситуация могла сложиться в штормовой день? Как еще могли отреагировать мальчики на визг? Как бы развивались события в случае промаха артиллериста?», ответы на которые были противоположны событиям произведения. В результате этой деятельности активность младших школьников увеличилась в разы, каждый хотел проявить и показать свою креативность.

Хотелось бы отметить, что метод инверсии можно использовать также при организации других уроков. Интегрированный характер занятий позволит учащимся начальной школы проявить свои творческие способности в рамках изобразительной деятельности, а именно при изготовлении поделок, коллажей, рисунков.

Подводя итог, следует заметить, что планомерная работа в начальной школе по развитию творческих способностей младших школьников даёт возможность в перспективе сегодняшним детям стать конкурентоспособными на рынке труда и укрепить личностный ресурс нашего государства.

Библиографический список

1. Бухарова И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 119 с.

2. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 457 с.

3. Барышева Т.А. Психология творчества: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 300 с.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АТМОСФЕРУ УРОКА

П.А. Медведева
Иркутский региональный колледж педагогического образования

Научный руководитель И.В. Парфирьева

Учителя-практики остро ощущают необходимость познания того, каковы психологические механизмы воздействия на учащихся в процессе обучения и воспитания. Сложность заключается в том, что педагоги много сил тратят на подготовку и реализацию своей деятельности, но, владея огромной информацией, не всегда могут донести ее до детей. В своих неудачах они чаще всего обвиняют «плохих», «неподготовленных» учеников. Одной из причин этого противоречия является неумение учителя установить контакт с учащимися, проникнуть в их внутренний мир и оказывать на них психологическое влияние [1].

Будет ли педагогическое общение оптимальным – зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Позиция учителя на уроке, стиль его общения серьезно влияют на климат урока, отношение учащихся к учению.

Известные российские психологи Л.Д. Столяренко, В.Г. Казанская рассматривают педагогическое общение как специфическую форму общения, которая имеет свои особенности и в то же время подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми [4].

Стиль педагогического общения – это совокупность методов и приёмов общения, поведения педагога, характер взаимоотношений с воспитанниками. В психолого-педагогической лите-

ратуре существуют различные классификации стилей педагогического общения, которые не противоречат, а дополняют друг друга. Л.Д. Столяренко выделяет автократический, авторитарный, демократический, игнорирующий, попустительский, непоследовательный стиль педагогического общения [4]. В.А. Кан-Калик выделяет такие стили, как общение на основе высоких профессиональных установок педагога, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание [3]. Каждый стиль педагогического общения определённым образом влияет на личность учащихся и психологическую атмосферу урока.

В.Г. Казанская определяет психологическую атмосферу урока как совокупность психологических состояний, отношений учителя и учащихся, коммуникативных воздействий педагога, преобладающих на уроке [2]. И в зависимости от того, какие состояния, отношения учителя с детьми, коммуникативные воздействия педагога преобладали на уроке, складывается определенная психологическая атмосфера урока: благоприятная – неблагоприятная, комфортная – некомфортная, теплая – холодная.

Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Педагоги не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагополучная. Авторитарный стиль общения развивает культ силы, формирует невротиков, заниженную самооценку у школьников. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, в её основе равнодушие и незаинтересованность проблемами учащихся. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – общение-устрашение. Этот стиль наиболее популярен у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Данные стили общения часто порождают конфликтные отношения между учителем и учащимися, между учащимися, неблагоприятную психологическую атмосферу на уроках, которая по данным В.Г. Казанской, вызывает депрессивные формы переживаний, формирует у учеников чувство неполноценности, снижает работоспособность до 20% у слабых учеников, до 37% – у сильных. Благоприятная же психологическая атмосфера на уроках стимулирует деятельность учащихся, повышает эффективность обучения на 15-18% [2].

Альтернативым этим стилям общения является стиль сотрудничества, чаще называемый демократическим, общение на основе дружеского расположения. Для педагогов, придерживающихся этих стилей, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, стимулирование учащихся к творчеству, инициативе. Социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим.

В реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения.

Нами было проведено исследование в МБОУ СОШ №67 г. Иркутска с целью выявления психологических особенностей личности двух учителей начальных классов, их стиля педагогического общения. Исследование проводилось с использованием методики «Психологический портрет учителя».

Анализ полученных данных показал, что оба учителя в своей деятельности используют демократический стиль общения: привлекают учеников к принятию решений, прислушиваются к их мнению, поощряют самостоятельность суждений, учитывают личностные качества учеников. Основные методы воздействий: побуждение, советы, просьбы. На уроках таких учителей ученики чувствуют себя в безопасности и комфорте. Благоприятная обстановка дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье учителей и учеников.

По остальным параметрам у учителей наблюдается небольшое расхождение. Для первого учителя характерна эмоциональная стабильность, самообладание в экстремальных ситуациях, способность принимать верные решения. Это также благоприятно влияет на психологический климат в том классе, где работает педагог. У второго учителя иногда проявляется нестабиль-

ность психоэмоционального состояния (тревожность, раздражительность). Если это будет преобладать в состоянии учителя, то педагог может проявлять неуравновешенность и использовать негативные коммуникативные воздействия: крик, упрек и т.п. Это, в свою очередь, может отрицательно повлиять на психологический климат в классе.

По параметру «Самооценка» у первого учителя присутствует позитивное самовосприятие: ему легко создать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку. У второго учителя неустойчивая самооценка. При удачном стечении обстоятельств такой человек уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими.

Таким образом, у первого педагога преобладает более высокая оценка своих способностей. Второй педагог оценивает себя немного по-другому, возможно, это следствие заниженной самооценки или развитой саморефлексии. Несмотря на различия, которые отражают индивидуальный стиль каждого, оба педагога умеют налаживать продуктивные отношения с детьми. На уроках таких учителей создается благоприятная психологическая атмосфера, учащиеся не боятся учителя и занимаются с удовольствием.

В заключение дадим несколько рекомендаций учителю по созданию благоприятной психологической атмосферы на уроках:

1. Учитель должен входить в класс с хорошим бодрым настроем и уметь настроить себя на жизнерадостную с детьми параллель.

2. Учитель должен развивать в себе педагогическую наблюдательность, чтобы гибко и адекватно реализовать ту или иную ситуацию на уроке.

3. Не допускайте конфликтов с целым классом, а если он возник, не затягивайте его, ищите разумные пути его разрешения.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 480 с.
2. Казанская В.Г. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2003. 366 с.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М.: Роспедагентство, 1995.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 2000. 476 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Миронова
ГБПОУ «Дзержинский педагогический колледж»
Научный руководитель С.Н. Ким

Современное общество требует от образования не только грамотного и высокообразованного специалиста, но и специалиста, умеющего осознанно и продуктивно взаимодействовать с другими людьми, четко выстраивать свои действия, выбирать лучшие способы достижения поставленной цели, контролировать и оценивать собственную деятельность.

Формирование метапредметных умений в процессе освоения основной образовательной программы начального общего образования определено Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования [1].

Одной из современных образовательных технологий, которая позволяет успешно решать выше обозначенную проблему, является, на наш взгляд, технология «Коллективный способ обучения» (далее – КСО). При использовании данной технологии учащиеся, с одной стороны, проявляют высокий уровень самостоятельности, с другой – высокий уровень способности к сотрудничеству.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе.

Разработчиками и авторами технологии КСО являются Антонина Сергеевна Границкая, Виталий Кузьмич Дьяченко, Манук Ашотович Мкртчян, Александр Григорьевич Ривин и другие.

Целью нашей работы стало определение условий эффективного использования коллективного способа обучения на уроках русского языка в начальной школе.

Эффективным является обучение, при котором цель, поставленная учителем, становится целью самих учащихся. Процесс познания происходит более активно и глубоко. Стремление разобраться в каком-либо вопросе побуждает учащихся к исследовательской работе. Такими возможностями обладает технология КСО.

Данный способ обучения представляет собой такую форму организации учебных занятий, где каждый ученик по очереди работает с каждым, выполняя то роль обучаемого, то обучающего.

КСО позволяет реализовать потенциал индивидуальной, парной, групповой и коллективной деятельности обучающихся. Рассмотрим, как можно организовать работу на уроке при использовании данной технологии [3].

Этап 1. Начало работы.

Этап предполагает самостоятельное знакомство учеников с изучаемым материалом.

Этап 2. Работа в парах.

Существует несколько видов пар:

- *Статическая пара* – совместно работают учащиеся, сидящие рядом.
- *Динамическая пара* – работа в малой группе из 4-х человек. Каждый работает с каждым, трижды меняя партнеров. Работа идет над общим заданием.
- *Вариационная пара* – работа в малой группе из четного количества учеников. Каждый взаимодействует то с левым, то с правым соседом. После работы в паре происходит обмен карточками и поворот к новому соседу. И так до тех пор, пока к ученику не вернется его карточка.

Этап 3. Работа в малых группах

Проработав определенную тему в парах сменного состава, учащийся выступает перед малой группой.

Организованная таким образом работа обеспечивает осознанное усвоение знаний и формирует ответственность не только за свои успехи, но и за успехи коллективного труда.

Выделяют следующие методические приемы технологии «Коллективный способ обучения» [2]: «Ручеек», «Взаимный диктант», «Карусель», «Взаимообмен заданиями», «Поабзацная проработка текста», «Взаимопередача тем». Анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта позволил определить, что все эти варианты КСО можно использовать на уроках в начальной школе. Мы выяснили, что большинство учителей использует технологии «Ручеек», «Карусель» и «Взаимный диктант».

Технология «Ручеек» и «Карусель» схожи. Начинается работа в статической паре. Затем происходит смена пар. При использовании формы «Ручеек» смена пар происходит в рамках одного ряда. После выполнения задания в паре ученики второго варианта меняются местами, сдвигаясь вперед. На каждом ряду организуется свой «ручеек». При использовании формы «Карусель» ученики образуют пары, встав лицом друг к другу. Одни ученики стоят во внутреннем круге, а другие во внешнем. Переход идет во внешнем круге по часовой стрелке.

Покажем на конкретном примере, как осуществляется работа при использовании технологии «Взаимный диктант» на уроке русского языка в 1 классе.

Тема: «Правописание гласных после шипящих».

У учеников карточки. Первый вариант в роли учителя. Они читают слова с карточки второму варианту. Второй вариант записывает слова.

1 вариант: жир, чашка, ушиб, щука.

Затем меняются ролями. Теперь второй вариант – учителя, а первый – ученики.

2 вариант: ошибка, чудо, часть, шишка.

После этого учитель говорит:

– Отложили карточки. Обменялись тетрадями. Проверяем работу друг у друга без карточки. Если есть ошибки, исправляем простым карандашом.

Следующее указание:

– Открываем карточки. Проверяем в паре по карточкам сначала диктант первого варианта, потом второго.

– Оцениваем работы. На полях пишем +, если работа выполнена правильно.

± – если допущены 1-2 ошибки.

– если допущено больше 2-х ошибок.

Далее вслух разбирает свои ошибки первый вариант, а второй слушает и проверяет. Затем второй вариант вслух разбирает свои ошибки, а первый проверяет.

По завершении работы дети каждой пары обмениваются карточками друг с другом и образуют новые пары. Образование новых пар возможно разными способами: ручеек, карусель, динамическая, вариационная пара.

Изучение педагогического опыта учителей начальных классов позволило сделать вывод о том, что КСО используется на уроках редко. В связи с этим нами было принято решение разработать сборник, который будет включать в себя фрагменты уроков с использованием приемов КСО на уроках русского языка, конспекты уроков и методические рекомендации для учителя.

В начале работы мы ставили перед собой цель – определение условий эффективного использования коллективного способа обучения на уроках русского языка в начальной школе.

Исходя из цели, мы определили следующие условия:

1. Необходимо использовать разные методические приемы технологии КСО.

2. Важным этапом является работа в малых группах. Именно в малых группах учащиеся могут еще раз объяснить материал друг другу и таким образом проработать его дополнительно.

3. Нужно учить детей работать друг с другом в роли учителя и ученика.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. – Доступ из системы «Гарант» (дата обращения: 26.10.2021).

2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 102 с.

3. Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе. Начальная школа. 1998. №1. С. 24.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Мусихина
Челябинский педагогический колледж №1
Научный руководитель И.Л. Анищенко

В настоящее время проблема формирования толерантности стоит особенно остро. Ее актуальность объясняется рядом причин: резкое расслоение мировой цивилизации по экономическим, социальным и другим признакам, связанный с этим рост нетерпимости, терроризма, развитие религиозного экстремизма, обострение межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, проблемами беженцев.

Воспитание терпения у детей является непременным условием формирования их воли и характера. Особую остроту и значимость приобретает изучение закономерностей становления

толерантного сознания у детей в возрасте 6-7 лет, поскольку в данный период закладываются основы отношений в обществе.

С точки зрения современной педагогики, толерантное поведение предполагает следующие проявления: способность ребенка видеть в другом носителя других ценностей, логики мышления, других форм поведения, а также осознание его права быть другим; способность и умение видеть другого изнутри и видеть мир с двух позиций: своей собственной и его.

Эту проблему рассматривали А. Г. Асмолов, Л. В. Байбородова, С. Л. Братченко, Б.З. Вульфов, В. М. Золотухин, С. Л. Каганович, В. А. Лекторский.

Согласно декларации принципов толерантности, принятой Генеральной ассамблеей ЮНЕСКО (1995г.), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...» [1].

В формировании толерантности не существует единого подхода, недостаточно средств для ее реализации, и поэтому для организации необходимо вовлекать учащихся в проекты.

Так как тема важна, актуальна, необходимо решать данную проблему, используя различные средства, в том числе и проектную деятельность.

В современной российской школе проектная деятельность может стать одним из объединяющих мотивов детских и учительских коллективов. В связи с этим перед современными образовательными учреждениями Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ставят цель: воспитание и развитие качеств личности на основе толерантности. Один из путей достижения этой цели – организация проектной деятельности. Метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие учащихся и их самореализацию в деятельности [2].

Проект и метод проектов являются тождественными понятиями, поэтому Е.С. Полат говорила, что «Метод проектов – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации» [3:47].

Грамотное, осознанное применение метода проектов в совместной деятельности учащихся и учителя может привнести в учебный процесс принципиально иную по сравнению с традиционным обучением систему взаимоотношений, принципиально иной подход к познавательной деятельности учащихся, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве, самостоятельном критическом мышлении.

Основы толерантности закладываются у детей в процессе непосредственной образовательной деятельности, во время досуга, внеурочной деятельности.

Проблема формирования толерантности еще остается открытой, несмотря на то количество работ и людей, которые изучают данный вопрос.

Проанализировав источники информации, можно сделать вывод о том, что формирование толерантности – необходимый компонент воспитания в учебной деятельности.

Формировать толерантность можно разными способами, но, на наш взгляд, хороший результат данной работы можно увидеть через работу над проектной деятельностью. В современной российской школе проектная деятельность может стать одним из объединяющих мотивов детских и учительских коллективов. В связи с этим ФГОС нового поколения ставят перед современными образовательными учреждениями цель: воспитание и развитие качеств личности на основе толерантности.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности, принятая на двадцать восьмой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995г. Париж: ЮНЕСКО, 1995. // unesco: [сайт]. 2019. URL: https://ru.unesco.org/

2. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты / авт.-сост. В.Ф. Феоктистова. Изд.2-е, испр. Волгоград: Учитель. 154 с.

3. Богданова В.В. Формирование толерантности как качества личности младшего школьника в условиях перехода начального образования на Федеральные государственные стандарты общего образования второго поколения// Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского.2011. №24. 565 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

З.М. Набиева
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.Н. Чадова

Система образования нацеливает педагогов на использование всех имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, на это ссылается федеральный государственный стандарт начального общего образования. К одним из наиболее эффективных методов воздействия на ребёнка относятся игровые технологии. Игра – это некая деятельность ребенка или взрослого в условиях, искусственно моделирующих реальные ситуации, в которых человек воспроизводит нормы деятельности, способствующие приобщению к культуре и познанию действительности [1].

Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

С помощью игры ребенок приучается к труду и продолжению дела старшего поколения. Игра развивает в ребенке способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнить. В игре он реализует себя, демонстрируя свои способности и индивидуальность. В игре лучше всего можно разглядеть характер, личностные качества и особенности поведения ребенка [2].

Игра создает благоприятный психоэмоциональный фон для работы на уроках. Использование игровых технологий будет благотворно влиять на работу педагога и учащихся. Однако, несмотря на то, что влияние игровых методов на процесс обучения и воспитания достаточно изучено, они применяются на уроках довольно редко. Игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучаемых, но и выполняют ряд других функций [3]:

1. Правильно организованная с учетом специфики материала игра тренирует память, помогает обучающимся выработать речевые умения и навыки.

2. Игра – один из приемов преодоления пассивности обучаемого.

3. Игра стимулирует умственную деятельность обучающихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету.

4. В работе в парах и группах каждый обучаемый несет ответственность за результаты всей группы, стремится как можно быстрее и успешнее справиться с заданием.

В период прохождения производственной практики нами была проведена экспериментальная работа, в ходе которой мы опирались на методику Т.Д. Дубовицкой. Целью исследования было выявление уровня сформированности познавательного интереса младших школьников к уроку русского языка. Для выявления уровня сформированности познавательных интересов обучающихся младшие школьники заполняли анкету. По рисунку 1 можно увидеть, что уровень развития познавательного интереса к урокам русского языка обучающихся находится, в основном, на среднем и низком показателе.

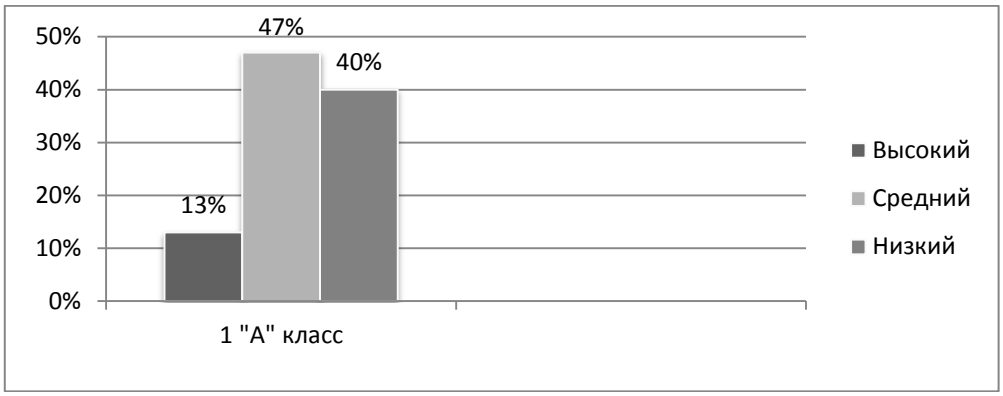


Рисунок 1. Диаграмма сформированности познавательного интереса к уроку русского языка

В своей педагогической практике, используя личностноориентированный подход в обучении детей младшего школьного возраста, мы ставим цель: обеспечить развитие и саморазвитие личности обучаемого, исходя из его индивидуальных способностей. Для достижения намеченного используются разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, которые позволяют раскрывать субъектный опыт ребенка, в частности, игровые технологии [4]. В своей практике для достижения наилучшего результата мы использовали более современные виды игр. Например, такие как LearningApps, Smart, Quizlet и другие.

В заключение хочется подчеркнуть, что игра способствует развитию наблюдательности, способности анализировать, сравнивать, логически мыслить, сосредоточенности внимания, развитию памяти. Для младших школьников игровой процесс является более интересным, чем учебный. Поэтому очень важно использовать игровые технологии при обучении младших школьников.

Библиографический список

1. Минкин Е.М. От игры к знаниям: пособие для учителя. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2007.

2. Анисимов О.С. Развивающие игры. Игротехника [Текст]: Методология / О. С. Анисимов. 1 том. Москва: Высшая школа, 2006. 487 с.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Юнити-Дана, 2011. 183 с.

4. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: Учебное пособие. В 2-х книгах. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Т.О. Нечипоренко
Губернский педагогический колледж
Научный руководитель И.А. Дмитриева

Развитие творческих способностей человека является одной из важнейших проблем общества. Социому нужны люди, которые умеют мыслить и действовать нестандартно, подходить к любому делу творчески. Школа является платформой для закладывания определённых навыков, умений, способностей обучающихся к дальнейшей жизни в обществе.

Согласно ФГОС НОО современная школа должна ориентироваться на всестороннее развитие личности, которое подразумевает необходимость сочетания учебной деятельности, в рамках которой формируются знания, умения, навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их мыслительной активностью. К окончанию начальной школы обучающиеся должны творчески подходить к решению задач, сформировать наличие мотивации к творческому труду.

Каждый учебный предмет имеет свою специфику и, соответственно, специфику использования тех или иных методов технологий обучения. Метод проектов в последнее время приобретает всё больше сторонников. Принятое понятие проекта предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта, изделия и т.п. Проектом стали называть практически любое мероприятие, создание любого продукта даже без целостной и детальной проработки. Однако следует различать широкое понимание проекта как понятия и метода проектов.

Метод – дидактическая категория: совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического и теоретического знания, той или иной деятельности; путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию). Разработка должна завершиться вполне реальным, осязательным практическим результатом, оформленным тем или иным способом.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей).

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола", творческих отчетов, защиты проекта и пр.).

В проектах доминирует творческо-информационная направленность, так как они имеют целью сбор информации по какой-либо теме, затем ознакомление аудитории с этой информацией (облекаемой в определённую форму – газета, видеофильм, коллаж, реферат, создание журнала, буклетов, плакатов, ролевые игры-дискуссии, пресс-конференции, макет и т.п.)

Элемент творчества делает проектную работу очень индивидуальной. Работая над проектом, учащиеся проводят небольшую исследовательскую работу: ищут информацию в книгах, общаются с другими людьми, находят иллюстрации, фотографируют. Ученики разного уровня

речевого развития могут сделать свой собственный проект оригинально и неповторимо, соответственно уровню своих знаний, возможностей.

Метод проектов на уроках английского языка можно использовать уже с первого года обучения, но, конечно, тематика их будет ограничена. С учениками 4 класса был реализован проект «Осень золотая». В результате этого проекта учащиеся представили стенгазету, посвящённую времяпрепровождению в осеннюю пору. Учащиеся рассказывали о том, чем любят заниматься осенью, на английском языке, а также показали сценку «В осеннем лесу», продемонстрировав свои актёрские способности. В ходе данного проекта дети развивали свои сочинительские способности (создание рассказа), а также художественные, когда рисовали, проектировали коллаж. Итогом данного проекта стало то, что учащиеся привлекли своих одноклассников к совместному времяпрепровождению, а также развитие интереса к изучению языка.

Метод проектов позволяет создать на уроке ИЯ исследовательскую творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечён в активный творческий процесс на основе методики сотрудничества. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы.

Таким образом, метод проектов является одним из средств развития творческих способностей младших школьников на уроках иностранного языка. Проектная работа даёт возможность развивать у ребёнка творческие способности, навыки исследования, умение выразить себя. Это эффективное средство против однообразия, оно способствует развитию учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний.

Библиографический список.

1. Блонский П.П. Психология младшего школьника/ под ред. И. Липкина, Т.Д. Марцинковская. М.: Академия педагогических и социальных наук.

2. Трошина М.Г. Развитие творческих способностей в процессе обучения. Образование в современной школе. 2001. №3.

3. Зорин С.С. Системный анализ факторов, влияющих на формирование творческого потенциала у школьников и студентов. Наука и школа. 2004. №4.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ВО 2 КЛАССЕ

А.А. Радченко
Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького
Научный руководитель Т.А. Вахромеева

Актуальность нашей работы обусловлена техническим заказом МАОУ Лицей №9 «Лидер» им. А.М. Клешко на создание и проведение образовательной игры для обучающихся 2 класса по математике.

Влияние игр на процесс обучения в начальной школе изучался в педагогике достаточно давно. Разработано большое количество дидактических игр для уроков математики, разнообразие таких игр можно найти без проблем на просторах Интернета.

Появление Интернета, смартфонов повлияло на интересы учеников возраста начальной школы в выборе игр. Играющий ребенок в телефоне, на планшете – это картина, которая стала привычной для всех: для родителей, для учителей. Одни педагоги считают, что игры учеников в телефонах, на компьютерах отрицательно влияют на учеников. Другие педагоги считают, что мы можем воспользоваться современными интересами учащихся к интерактивным играм и на

данных интересах построить качественный образовательный процесс, в котором будут формироваться предметные и метапредметные результаты учащихся. Мы разделяем данное мнение.

Существуют современные форматы образовательных игр, такие как: quiz; квест; challenge.

Как утверждает Евгений Матвиенко, все эти форматы включают пять требований, которые должна содержать в себе современная образовательная игра: режиссура, эстетика, погружение, соревновательность, осмысление [3].

Для воплощения игровой деятельности в учебном и внеучебном процессе нужно иметь технологию создания игры. Такая технология должна представлять совокупность правил, условий, приемов и способов игровой деятельности по поиску, обработке и усвоению информации для принятия решений в проблемной ситуации. Но не нужно забывать, что технология образовательной игры выступает главным образом как самостоятельная познавательная деятельность обучающихся.

При создании игры нужно следовать определенным принципам, но не забывать о соблюдении требований к созданию игры. Марк Пренски в своей работе выделяет следующие принципы построения образовательной игры: цели; результаты и обратная связь; соревновательность и противоречия; заинтересованность и определенная тема игры [4]. При соблюдении принципов и приведенных выше перечисленных требований получится четкая, логическая и структурированная образовательная игра.

Исходя из выше перечисленных требований, можно выделить главные принципы, которые стоит учитывать при создании образовательной игры: разработка тем; определение цели игры; оформление игры; правила игры; результаты.

Рассмотрим возможности применения квеста на уроках математики во 2 классе. Квест бывает как реальный, так и интерактивный. По мнению Е.В. Сафоновой, интерактивный образовательный квест – это проблемное поисковое занятие, в каком-то смысле альтернатива традиционному уроку, реализующее образовательные задачи посредством ролевой игры-путешествия с использованием информационных технологий [3]. Квесты способствуют активному включению в работу, поэтому обучающиеся добиваются больших успехов в определенной теме по сравнению с традиционными формами обучения. Интерактивные квесты можно создавать на специальных, достаточно простых платформах. Одна из них образовательная платформа Learnis, позволяющая создать интерактивный квест [7].

В ходе проведения интервью с учителем 2 класса Лицея № 9 было выявлено, что обучающиеся очень мало выполняют заданий из математического раздела "Работа с данными", в частности, с темой «Диаграммы», и вследствие этого испытывают некоторые трудности при выполнении заданий, связанных с этой темой. Анализ учебника математики 2 класса автора Аргинской И.И. (часть 1 и 2) позволил выделить только 7 заданий, связанных с диаграммами. Согласно авторской программе Аргинской И.И. во 2 классе должен быть сформирован следующий предметный результат: чтение простейших столбчатых и линейных диаграмм [2, с.120]. Исходя из данной проблемы, мы разработали интерактивный образовательный квест по теме: «Диаграммы». Представим данный квест [6].

Сюжет квеста «Выберись из комнаты» заключается в том, что обучающемуся нужно выбраться из комнаты, но при этом найти и ввести код от двери, который можно узнать, если выполнить задания, проанализировать объекты, изображенные в комнате, и расставить последовательно ответы. После выполнения трех заданий обучающимся предстоит ввести код, и дверь откроется. В этом случае все задания выполнены верно. При неправильно введённом коде ученик вынужден вернуться к выполненным заданиям и проанализировать собственные ошибки.

Приведем пример одного из заданий. В данном задании обучающимся нужно определить по диаграмме (рис.1), в каком из районов г. Красноярска больше всего парков? На сколько в Октябрьском районе больше парков, чем в Центральном районе? Полученный ответ будет являться первой цифрой кода от двери.

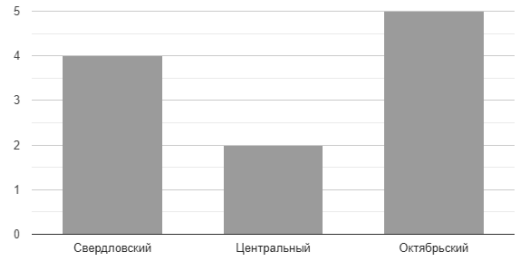


Рис.1. Задание на тему «Диаграммы»

Данный квест учитывает все принципы, которые предъявляются к образовательной игре. Апробация данного квеста была проведена на обучающихся 2 класса МАОУ «Лицей № 9». Апробация показала эффективность данной интерактивной образовательной игры для достижения предметных и метапредметных результатов по математике. Опрос, проведенный среди учеников, показал их заинтересованность, высокую мотивацию к выполнению подобных заданий. Ученики проявили желание в дальнейшем на уроках и дома разрабатывать аналогичные квесты.

Подобные квесты могут использоваться как на уроках математики, так и в качестве домашнего задания. Использование квеста дома позволит повысить интерес к домашним заданиям, снизить излишнюю тревожность учеников, снять проблему скуки в однообразных домашних заданиях.

По нашему мнению, интерактивные квесты ученики могут сами создавать. Придумывание собственных заданий – это задания особого уровня осмысления содержания материала, их называют рефлексивными. По мнению Э.И. Александровой, автора учебников математики по системе развивающего обучения, такие задания позволяют выяснить, умеет ли ребенок выделять существенные связи и отношения [2].

Для учеников создание квеста может быть специальной проектной задачей, предполагающей групповую работу. В процессе создания собственных заданий у обучающихся могут формироваться следующие метапредметные результаты: самостоятельный поиск необходимой информации; переработка информации в различные формы; активное участие в работе группами, используя речевые коммуникативные средства.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерактивный образовательный квест способен помочь достичь предметных и метапредметных результатов. Использование образовательных квестов на уроке позволит вовлечь учеников в активный познавательный процесс и проявить интерес к учебному процессу.

Библиографический список

1. Александрова Э. И. Методика обучения математике в начальной школе. 1 класс: пособие для учителя. электрон. текст. дан. (36 Мб).URL; Alexandrova_metod 1 klpv.pmd (lbz.ru)

2. Образовательные программы. Начальное общее образование. 1-4 классы. Система Л.В. Занкова: учебно-методическое пособие / сост. Н.В. Нечаева, С.В. Сабина. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. 240 с. URL:_SborProg_0_Vvedenie_Binom.qxd (lbz.ru)

3. Сафонова Е. В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приемы. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kvest-smysl-soderzhanie-tehnologicheskie-priyomy/viewer

4. Современные игровые форматы и возможность их применения в работе с детьми. [Электронный ресурс]. URL: https://ok.mgpu.ru/courses/sovremennye-igrovye-formaty-i-vozmozhnost-ih-primeneniya-v-rabote-s-detmi/lessons/videolektsiya-158/ (дата обращения: 15. 12. 2020).

5. Prensky, M. Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill. URL:The effects of educational computer games on students' attitudes towards mathematics course and educational computer games – ScienceDirect

6. Математический квест на тему: «Диаграммы» для 2 класса. URL: https://www.Learnis.ru/548314/

7. Образовательная платформа Learnis. URL:Learnis – Образовательные сервисы: квесты, викторины, игры.

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНО-ПРОДУКТИВНЫХ ПРИЕМОВ

Э.Ю. Радыгина
Канский педагогический колледж

Современное общество находится под влиянием телевидения, компьютеров и видеоигр, и дети потеряли интерес к чтению. Иоганн Вольфганг Гете когда-то говорил: «Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все не могу сказать, чтобы вполне достиг цели». Но современные дети не чувствуют прелести и увлекательности этого процесса, изменился сам характер чтения – «деловое» чтение преобладает над «свободным», многие обучающиеся ограничиваются чтением литературы только по школьной программе.

Это обусловливает необходимость перестроения современной школы с учетом возрастающей потребности воспитания и обучения высококультурных, глубоко нравственных и социально активных граждан, для которых умение и стремление учиться должны стать устойчивыми качествами личности. Это не может быть достигнуто, если ребенок не будет обучен технике активного продуктивного чтения. Сегодняшние школьники испытывают множественные проблемы и затруднения, связанные с пониманием текста, которые сохраняются у них и при переходе на следующую ступень обучения [1]:

– не понимают смысла прочитанного;

– общение строят при помощи отдельных слов, словосочетаний, коротких фраз;

– ограниченный словарный запас;

– ученики не ставят знаки препинания, не используют заглавных букв, что ведет к неумению структурировать информацию, непониманию.

– пользуются чужими мыслями, фразами, часто просто их переписывают, не понимая смысла;

– не владеют приемами сжатия информации: исключения, обобщения, упрощения, то есть приемами передачи смысла информации своими словами;

– ученики даже не пытаются прочитать текст полностью, делают вывод о содержании текста по первым фразам, остальное домысливают сами по «шаблонным» представлениям о данной теме;

– стараются запомнить информацию слово в слово (без понимания), что невозможно.

Драматург, поэт, переводчик, член Российской Академии Я.Б. Княжнин еще в 18 веке написал не потерявшую и сегодня значения фразу: «Читается трояким образом: первое – читать и не понимать, второе – читать и понимать, третье – читать и понимать даже то, что не написано». На достижение этого третьего уровня понимания текста и направлено смысловое чтение.

В новых образовательных стандартах выделены планируемые результаты освоения учебных и междисциплинарных программ, среди которых особое внимание уделяется стратегии смыслового чтения и работе с текстом.

Смысловое чтение способствует развитию и применению в учебном процессе навыков, характеризующих общую читательскую грамотность, которая включает в себя [3]:

– понимание и выражение эмоционально-экспрессивной оценки прочитанного или прослушанного;

– содержательный анализ текста;

– рефлексивный анализ, выбор информации для собственных познавательных и жизненных целей.

Л.С. Выготский в своей статье «Мышление и речь» (1934 г.) указал, что содержание текста всегда имеет множество степеней свободы: разные люди понимают один и тот же текст поразному в силу своих индивидуальных особенностей и жизненного опыта.

Степень и глубина восприятия внутреннего смысла зависят от многих причин, связанных с личностью читателя: эрудированности, уровня образования, интуиции, чуткости к слову, интонации, умения эмоционально переживать, духовной тонкости. Все это, несомненно, предполагает длительный и продуктивный путь развития. Начало формирования глубоко думающего и чувствующего читателя призвано осуществить смысловое чтение. Именно такое чтение может стать основой развития ценностно-смысловых личностных качеств обучающегося, надёжным обеспечением успешной познавательной деятельности на протяжении всей его жизни, поскольку в новых социокультурных и экономических условиях чтение понимается как базовая интеллектуальная технология, как важнейший ресурс развития личности, как источник приобретения знаний**,** преодоления ограниченности индивидуального социального опыта.

Цель смыслового чтения – формирование умения воспринимать текст как единое смысловое целое (точно и полно понять содержание текста и практически осмыслить извлечённую информацию).

На активизацию мыслительной деятельности обучающихся направлена техника активно-продуктивного чтения, главное преимущество которой – активная позиция обучающегося к содержанию текста.

Учебный или художественный текст в рамках этой технологии становится средством для осуществления различных мыслительных операций. Она представляет собой ряд технологических приёмов всех уровней грамотного чтения.

Несложно внедрить в свою практику, например, такие приёмы активно-продуктивного чтения [1,3]:

Отсроченная отгадка. Реализуется через загадывание педагогом в начале занятия загадки (сообщает интригующий, удивительный факт). Разгадка её (ключик для понимания) будет открыта на этом занятии при работе над новым материалом. Такое «вхождение в урок» окажется эффективнее, чем традиционное: «А теперь мы будем изучать новую тему…».

Задай вопрос. Помогает обучающемуся быстрее включиться в осмысление учебного материала через задавание себе вопросов: «Что это?..» «Почему?..», «Зачем это мне нужно?..» и т.п.

Составь задание. Мотивирующий приём, эффективный при самостоятельной работе с учебником. Конструируя учебные задачи, обучающиеся выполняют “роль учителя”, тем самым “приподнимаются” над учебным материалом.

Стратегия «Алфавит». Демонстрирует осмысление обучающимся текста, когда после изучения учебного текста они вписывают в пустые клетки с буквами алфавита усвоенные понятия, термины.

А	Б	В	Г	Д
Е	Ж	З	И	К

Обучающимся, как и педагогу, придутся по душе и другие активные приемы работы с текстом, направленные на формирование читательской компетентности обучающихся [2;3]: ***Кубик Блума, Аналитик, Пометки на полях, Кластер, «Фишбон», Пирамидная история, Блиц-опрос (литературный, педагогический, исторический и др.), РАФТ, «Шесть шляп мышления», Пометки на полях, Синквейн*** и т.п. Несложно найти их описание и расширить круг использования приемов в своей работе. Методология формирования читательской грамотности посредством смыслового чтения, разработанная и совершенствуемая Н.Н. Сметанниковой, Г.В. Пранцовой, Е.С. Романичевой, И.С. Хомяковой, Н.Н. Светловской, ждет своего освоения педагогами.

Библиографический список

1. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность // Русский язык. 2005, №14. Изд. дом «Первое сентября» http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401.

2. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2013.

3. Хомякова И.С. Формирование смыслового чтения у младших школьников. Режим доступа: https://rosuchebnik.ru/material/obuchenie-smislovomy-chteniyu-v-nachalnoy-shkole/.

ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К ОБРАЗУ БОГОМАТЕРИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

И.В. Рожкова
Челябинский педагогический колледж №1
Научный руководитель И.Н. Арсентьева

Характерной чертой современной эпохи является наличие в ней сложнейших политических, социально-экономических, экологических и других проблем. Для их решения требуются не только образованные, но и духовно развитые, способные к саморазвитию личности, воспитание, становление которых ложится и на плечи современной школы. Отсюда вытекает потребность в совершенствовании и обновлении практики духовно-нравственного воспитания школьников, в поиске новых подходов к воспитательной деятельности школы.

Понятие «духовно-нравственное воспитание» достаточно прочно укрепилось в педагогической науке и нашло отражение в концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина Российской Федерации. Кроме этого, оно является методологической основой ФГОС [2, с. 7]. В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением становления личности школьника. Особая роль в духовно-нравственном воспитании ребенка принадлежит музыкальному искусству, которое решает задачи гуманизации образования школьников. Важнейшим аспектом в духовно-нравственном воспитании является изучение духовной музыки. Духовность – это то, что даёт ощущение полноты жизни, наличие её цели и смысла, понимания счастья и того, что жизнь есть важнейшая тайна. Духовность – это наше личное понимание, интимное ощущение глубины природы, осознание того, что позволяет раскрываться тем глубинным потенциалам, которые находятся внутри нас.

Новые возможности духовно-нравственного развития в области музыкального образования содержатся в таком огромном пласте музыкальной культуры, как духовная музыка. Духовная музыка – одно из средств, которое способно воздействовать на тот потенциал духовных и творческих способностей, возможностей, которые заключены в эмоциональной сфере человека. Музыка способна пробудить ту устремлённость к Добру и Свету, которая заложена в душе каждого ребёнка и может стать источником нравственности и гармоничного развития личности. [14]. Проблемой исследования занимались Н.М. Ковин; В.А. Сухомлинский; К.Д. Ушинский; В.А. Фролкин. К теме Богоматери обращались Немкова О.В., Кошмина И.В., Давыдова Н.В. Вместе с тем исследовательская литература, раскрывающая самую разноплановую проблематику в области духовной музыки, на сегодняшний день не дает целостного охвата картины эволюции в музыкальных произведениях «вечного» образа Богоматери. Научных трудов по данному вопросу мало, хотя, безусловно, он заслуживает более глубокого изучения. Противоречие заключается в необходимости осуществления духовно-нравственного воспитания младших школьников при обращении учителя к образу Богоматери и недостаточно разработанным использованием разнообразных форм работы с музыковедческим материалом на уроках музыки и во внеклассной работе.

Цель исследования: теоретически описать и апробировать возможности приобщения к образу Богоматери в процессе духовно-нравственного воспитания младших школьников на уроках музыки и во внеклассной работе. Объект исследования: образовательный процесс в начальной школе. Предмет исследования: образ Богоматери для осуществления духовно-нравственного воспитания школьников. Гипотеза исследования**:** духовно-нравственное воспитание младших школьников будет осуществлено более успешно, если систематически обращаться к образу Богоматери во внеклассной работе и на уроках музыки. Задачи исследования: изучить и проанализировать педагогическую литературу по духовно-нравственному воспитанию для выявления ее сущности и задач; раскрыть роль искусства в духовно-нравственном воспитании на примере образа Богоматери; охарактеризовать музыкальные и живописные произведения, в которых отражается образ Богоматери; апробировать блок технологических карт уроков музыки и конспектов внеклассных мероприятий и выявить их эффективность для духовно-нравственного воспитания младших школьников.

По мнению В.И. Павлова, духовно-нравственное воспитание личности направлено на формирование у него нравственных чувств: совести, долга, ответственности, гражданственности; нравственного облика: терпимости, терпения, милосердия; нравственной позиции: готовности к преодолению жизненных испытаний, способности различать добро и зло; нравственного поведения: готовности служения людям. Кроме этого, духовно-нравственное воспитание раскрывает систему вечных ценностей, богатейший и разнообразный опыт нравственной жизни, примеры человеческого подвига во имя высших идеалов**.** Опираясь на мнение Головушкиной М.В., мы пришли к заключению, что в представлении о роли музыки в духовно-нравственном воспитании школьника должны быть задействованы два компонента (на уровне слушания, понимания и формирования образного представления о прослушивании). Также исследователи данной проблемы отмечают, что сфера человека включает в себя три составляющих: моральную, эстетическую и религиозную. Все эти составляющие духовной жизни находят свое выражение в детстве, в чувствах, работе ума и активности. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у школьника, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

Для реализации задач исследования представлен развернутый художественно-педагогический анализ музыкальных произведений: Ave Maria Ф. Шуберта, Д. Каччини (В. Вавилова), «Stabat Mater» Ф. Шуберта, П. Чеснокова «Заступница усердная, С. Рахманинова «Богородице, Дева, радуйся», Г. Свиридова «Песнопения и молитвы», В. Рубина «Песня восхождения». А также произведения иконописи – Богоматерь Смоленская и Владимирская Богоматерь и др.

Проблема преподавания музыки и осознание ее духовно-нравственного потенциала школьника всегда стояла остро перед педагогами. Несмотря на общие тенденции, каждый учитель решает ее индивидуально. В связи с этим мы обратились к разнообразным формам организации уроков и внеклассной работы: беседы, игры нравственного содержания, творческая деятельность (рисование, просмотры и создание собственных мультфильмов о Богоматери, очные и заочные экскурсии в виртуальные музеи, организация выставок после прослушивания музыки, разработка мини-проектов, посвященных легенде о Богоматери и истории создания некоторых музыкальных произведений (в частности, Аве Мария).

Христианская культура, явив человечеству образ Богоматери, наделила его новыми, неповторимыми чертами, ярко высветила скрытые доселе грани. Она – заступница перед Богом, знающая нужды и чаяния человека. Ее считали покровительницей рождения детей, семьи, продолжения рода человеческого. По нашему мнению, необходимыми условиями полноценного духовно-нравственного воспитания средствами музыки являются систематическое педагогическое сопровождение, интересная форма подачи и тщательный отбор музыкального материала. Все это тесно связано с пониманием предполагаемых результатов освоения курса «Музыка» и дальнейшего продолжения во внеклассной работе. Для эффективности в рамках духовно-

нравственного воспитания мы выяснили, что необходима систематичность и регулярность. Безусловно, трактовка образа Богоматери будет получать новые ракурсы, раскрывать новые грани и дополняться новыми нюансами этой вечной и великой темы мировой культуры человечества.

Библиографический список

1. Головушкина М.В. Формирование основ духовно-нравственного воспитания //Известия высших учебных заведений. 2012. №2. С. 121-127.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва: Просвещение, 2011.

3. Кошмина И.В. Русская духовная музыка. Пособие для студентов музыкального отделения педагогических училищ и вузов. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Е.Н. Селиванова
Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького
Научный руководитель Е.В. Власова

Программа курса «Окружающий мир» направлена на формирование у обучающихся знаний о природе и обществе. Активная деятельность младших школьников в процессе обучения дает большие возможности для включения познавательной деятельности, развивая их мышление.

Практические методы обучения способствуют выявлению знаний обучающихся через собственную деятельность. К практическим методам относят такие методы, как: наблюдение, опыт/эксперимент, моделирование.

Авторы учебного пособия «Методика преподавания естествознания в начальной школе» Г. Н. Аквилева и З. А. Клепинина в своем пособии дают определение понятия наблюдение: это «целенаправленное, непосредственное восприятие предметов и явлений окружающего мира всеми органами чувств». Вследствие наблюдения у младших школьников происходит формирование естественнонаучных понятий и представлений об окружающем их мире [2:135].

Осуществляя действие наблюдения, обучающиеся учатся устанавливать связи между явлениями и процессами. Для выполнения этого действия им необходимо анализировать, сравнивать, делать выводы на основе наблюдений. Концентрируя свое внимание на каком-либо объекте, изучая его малозаметные свойства, у обучающихся формируется наблюдательность. Данное качество личности проявляется в развитии умения наблюдать.

З. А. Клепинина и Г. Н. Аквилева в своем пособии упоминали о том, что «наблюдательный – значит умеющий смотреть и видеть, слушать и слышать». Достигается это в процессе усердной работы учителя и учащихся путем многократных повторений и упражнений, которые могут быть организованы в разнообразных играх через специальные приемы, которые включают в себя устойчивое внимание, активную мыслительную и двигательную деятельность [2:136].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выделяет требование, суть которого заключается в освоении обучающимися доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др. с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве) [1:9]. В процессе изучения ФГОС НОО можно прийти к выводу, что, если в образовательном стандарте заложено требование к такому способу изучения природы и общества, как наблюдение, значит, это действие признается важ-

ным для обучающихся и для образовательного процесса. Это объясняется тем, что данный метод предполагает субъектную деятельность обучающегося.

Именно поэтому метод наблюдения актуален в процессе обучения младших школьников на уроках окружающего мира. Ученик, обладающий таким действием, как наблюдательность, способен самостоятельно видеть в явлениях и процессах какие-либо особенности, характеризовать их и делать умозаключения.

Для того, чтобы в полной мере использовать возможности метода наблюдения в процессе обучения младших школьников на уроках окружающего мира, необходимо учитывать технологию проведения наблюдений. М. С. Смирнова выделила и описала технологию проведения наблюдений, которая включает в себя 4 этапа: подготовительный этап, этап концентрации внимания на объекте, этап исследования объекта, заключительный этап [3:110].

На подготовительном этапе учителем осуществляется постановка проблемы и задач наблюдения. Учитель должен определить содержание наблюдений, место наблюдения (например, во время экскурсии, в музее, на уроке), а также способ фиксации результатов наблюдения.

Этап концентрации внимания очень важен при проведении наблюдений. Необходимо использовать прием загадочности, чтобы обучающиеся были заинтересованы в наблюдении.

При исследовании объекта наблюдения учителю необходимо определить последовательность обследования объекта, то есть обозначить алгоритм и фиксирование результатов деятельности обучающихся, а именно результатов наблюдения. Также особо важной задачей является то, что учитель должен так организовать наблюдение, чтобы у обучающихся были задействованы все органы чувств.

И последний этап в организации наблюдений – заключительный. Этот этап характеризуется подведением итогов наблюдения. Учителю важно найти продуктивные и интересные способы представления результатов деятельности учеников, то есть результаты фиксирования наблюдений.

При соблюдении учителем требований к проведению наблюдений реализуется цель ученого процесса – достижение планируемых результатов. И именно достижение предметных результатов является показателем эффективности и продуктивности наблюдения.

Еще одним немаловажным условием для использования возможностей наблюдения является применение различных видов наблюдения в зависимости от цели наблюдения.

В методике преподавания окружающего мира Е. Ф. Козина классифицирует наблюдения на различные группы [4:160].

По организационным формам различают индивидуальные, парные/групповые, фронтальные наблюдения.

Группы наблюдений по продолжительности делят на кратковременные и длительные. Примером кратковременных наблюдений может являться сравнение изменений окраса листьев во время осенней экскурсии. Под длительным наблюдением можно рассматривать наблюдение за прорастанием семян.

Выделяют наблюдения по характеру: комплексные или сплошные и локальные или выборочные. Например, первые характеризуются как сезонные, то есть можно организовать наблюдения за сезонными осадками. Локальные или выборочные наблюдения – это наблюдения за конкретным природным или социальным объектом, процессом. Например, наблюдение за деятельностью людей в разное время года.

Следующая группа – по характеру предварительной подготовки. Наблюдение за миграцией птиц – это непосредственное наблюдение, которое характеризуется фиксированием предметов и явлений, попавших в поле зрения. Также существуют опосредованные наблюдения, суть которых заключается в заранее подготовленном оборудовании или объекте. Например, измерение осадков можно осуществлять за счет такого прибора, как осадкомер.

Последней группой в классификации наблюдений являются иллюстративные и исследовательские наблюдения. При иллюстративных наблюдениях происходит демонстрация таблиц, картин. Например, иллюстративное наблюдение – это наблюдение по схеме круговорота воды в природе. При исследовательском наблюдении учителем ставится опыт, в ходе которого обуча-

ющиеся осуществляют наблюдение за процессом. К такому наблюдению можно отнести опыт определения свойств воздуха.

Таким образом, при использовании возможностей метода наблюдения в процессе обучения на уроках окружающего мира у младших школьников формируется умение наблюдать. А вследствие формирования данного умения происходит развитие навыков устанавливать, выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире, что способствует формированию образовательных результатов обучающихся и накоплению научных представлений об окружающей их природе.

Библиографический список

1 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2009. 29 с.

2. Аквилева Г. М. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля. 2001. 240 с.

3. Смирнова М. С. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 2021. 306 с.

4. Козина Е. Ф. Методика преподавания естествознания: учебник для вузов. 2021. 873 с.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ПОИСК ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Сизых
Иркутский региональный колледж
педагогического образования
Научный руководитель Л.И. Колесникова, канд. пед. наук

Обращение к программным документам в области современного образования позволяет обнаружить, что развитие субъектной позиции личности является образовательным приоритетом, стратегической целью всех уровней образования.

Первоначальное формирование субъекта начинается с первых дней пребывания ребенка в школе в процессе учебной деятельности.

Субъектная позиция – качество сложное, многосоставное, поскольку интегрирует в своем значении два понятия: субъектность и позиция, каждое из которых наполнено глубоким смыслом.

Понятие «субъектность» базируется на теории развития личности С.Л. Рубинштейна. По мнению В.И. Слободчикова, субъектность человека связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [3]. А.И. Пригожин главными признаками субъекта называет самостоятельность и функциональность [3].

Психологический словарь определяет позицию (от *лат*. position) как устойчивую систему отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках.

Для практической реализации вопроса о развитии субъектной позиции личности имеет значение тезис А.И. Пригожина о том, что субъектность – это свойство, приобретаемое и развиваемое и что «оно вряд ли может быть всеобщим, поскольку является производным от общественных условий и личных особенностей» [3].

Понятие «субъектность» тесно связано с регулятивными универсальными учебными действиями: они лежат в основе данного понятия. Овладев регулятивными действиями в рамках школьных предметов и научившись организовывать свой учебный процесс, учащиеся способны занять активную жизненную позицию за пределами школьных стен, применяя эти умения.

Основная цель педагогической деятельности состоит в создании условий для развития субъектной позиции учащихся.

Теория развития личности С.Л. Рубинштейна получила свое дальнейшее развитие в исследованиях научной школы под руководством В.И. Слободчикова [1;3].

Теоретическая модель этапов развития субъектности в процессе деятельности в соответствии с возрастными закономерностями развития личности схематически представлена на рис.1.

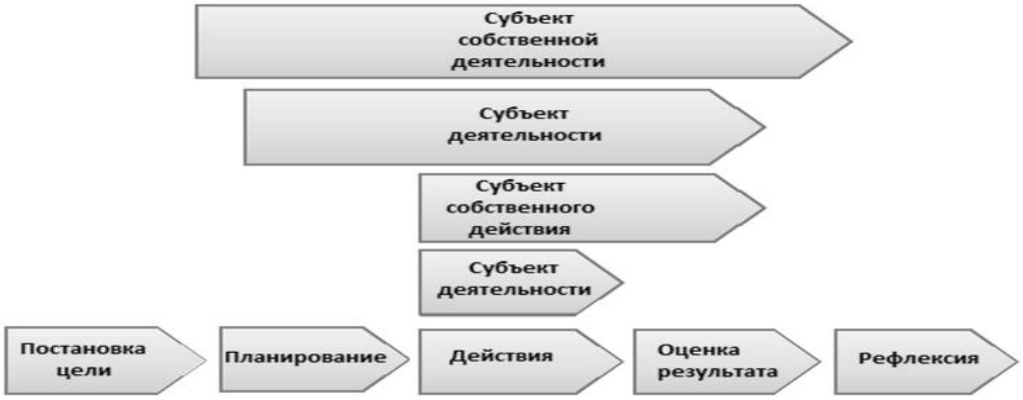


Рис.1. Этапы развития субъектности

Постепенное овладение этапами деятельности и обретение способности самостоятельно их осуществлять и составляет основное содержание процесса развития субъектности. На каждом из выделенных этапов развития изменяется степень самостоятельности, происходит приращение к субъектности, т.е. способность управлять своей активностью на более высоких уровнях организации деятельности (от субъекта действия к субъекту деятельности) [1].

Способность к управлению собственной деятельностью формируется постепенно, по мере взросления ребенка (рис. 2).

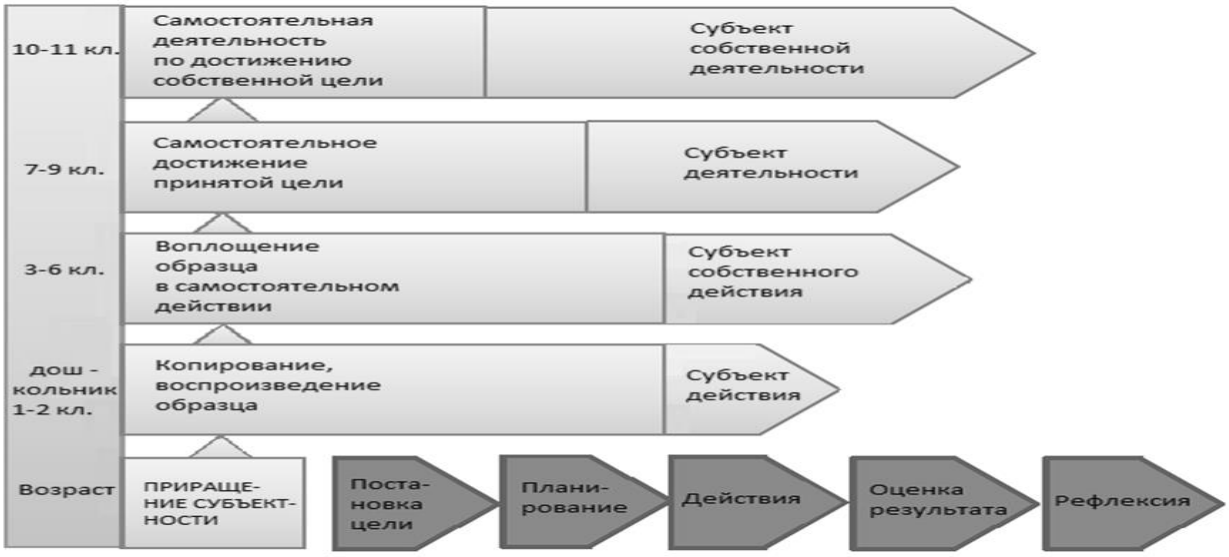


Рис.2. Возрастные закономерности развития субъектности

Каковы же педагогические ресурсы развития субъектной позиции учащихся?

1. Поскольку субъектная позиция учащегося – это интегральное качество, то на его развитие должна быть направлена деятельность всей образовательной системы школы.

2. Социокультурная среда населенного пункта, города и региона, школьной жизни, реальные жизненные ситуации – все это может стать основой для проектирования образовательных ситуаций для урочной и внеурочной деятельности, направленных на развитие субъектной позиции учащихся.

3. Личностное влияние взрослого. Только педагог, обладающей субъектной позицией, может развивать эти качества в своих учениках.

4. Тонкий сплав личностного влияния и педагогической технологии.

Библиографический список

1. Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования /науч. ред. М.Р. Битянова. Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. С. 209.

2. Петрова М.А. Формирование субъектности младшего школьника [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие, 2017. С. 87.

3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2000. 400 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ВОСПИТАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ И ТВОРЧЕСТВУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

С.И. Скоркина
Ленинградский социально-педагогический колледж
Научный руководитель С.А. Архипова

Трудовому воспитанию принадлежит ведущая роль в подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной практической деятельности в труде и быту. Основы положительного отношения к труду, трудолюбия и творчества закладываются с раннего детства в семье, и работа продолжается в образовательной организации. Особая роль в данном процессе принадлежит классному руководителю.

Воспитание положительного отношения к труду и творчеству у младших школьников с ОВЗ включает формирование первоначальных представлений о нравственных основах учебы, ведущей роли образования, труда и значении творчества в жизни человека; уважения к труду и творчеству старших и сверстников; формирования элементарных представлений об основных профессиях; ценностного отношения к учебе как виду творческой деятельности; элементарных представлений о современной экономике; формирования первоначальных навыков коллективной работы, умения проявлять дисциплинированность, последовательность и настойчивость в выполнении учебных и учебно-трудовых заданий; умения соблюдать порядок на рабочем месте; бережного отношения к результатам своего труда, труда других людей, к школьному имуществу, учебникам, личным вещам; отрицательного отношения к лени и небрежности в труде и учебе.

Для решения данных задач младшие школьники с ОВЗ включаются в различные виды деятельности. Так, первоначальные представления о роли труда и значении творчества в жизни человека младшие школьники получают в процессе проведения внеурочных воспитательных мероприятий: элементарные представления об экономике – в процессе проведения внеурочных мероприятий, выполнения учебно-исследовательские проекты; знакомятся с различными видами труда, профессиями (в ходе экскурсий, встреч с представителями разных профессий); знакомятся с профессиями своих родителей (проект-презентация «Труд наших родных»). В процессе воспитания положительного отношения к труду и творчеству младшие школьники с ОВЗ

получают первоначальные навыки сотрудничества, ролевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми в учебно-трудовой деятельности (в ходе сюжетно-ролевых игр, посредством создания игровых ситуаций по мотивам различных профессий, проведения тематических внеурочных мероприятий (праздники труда, ярмарки, конкурсы, города мастеров).

Особенности внеклассной воспитательной работы с детьми с ОВЗ связаны со спецификой их нарушений. Главная задача классного руководителя заключается не только воспитать у младших школьников любовь к труду и творчеству, но и сформировать трудовые и творческие навыки. Серьезной задачей воспитательной работы является развитие у воспитанников способности и умения трудиться в коллективе, включаться в доступные формы общественно трудовой деятельности.

Труд младших школьников многообразен, это позволяет классному руководителю поддерживать у них интерес к деятельности, осуществлять их комплексное воспитание. Различают четыре основных вида детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Каждый из них обладает определенными возможностями для решения воспитательных и коррекционных задач в работе с детьми с ОВЗ.

Самообслуживание направлено на уход за собой (подготовка рабочего места, внешний вид). Воспитательное значение этого вида трудовой деятельности заключено в ее жизненной необходимости. В силу ежедневной повторяемости действий навыки самообслуживания прочно усваиваются детьми с ОВЗ; самообслуживание начинает осознаваться как обязанность.

Хозяйственно-бытовой труд младших школьников с ОВЗ необходим в повседневной жизни. Этот труд направлен на поддержание чистоты и порядка в помещении, помощь взрослым. Хозяйственно-бытовой труд направлен на обслуживание коллектива и поэтому заключает в себе большие возможности для воспитания заботливого отношения к сверстникам.

Труд в природе предусматривает участие детей в уходе за растениями и животными, выращивание растений в классе, на участке. Особое значение этот вид труда имеет для развития наблюдательности, воспитания бережного отношения ко всему живому, любви к родной природе.

Ручной труд связан с изготовлением предметов из разнообразных материалов: картона, бумаги (оригами, дерева, природного материала (шишек, желудей, соломы, коры, кукурузных початков, бросового материала с использованием меха, перьев, обрезков ткани). Активно используется при подготовке к творческим выставкам.

Правильное отношение к труду у обучающихся с ОВЗ можно воспитать, только систематически организуя его собственную деятельность. Включение детей в труд необходимо осуществлять с учётом физиологии детей, особенностей их организма и психики, их интересов и способностей.

Дети с ОВЗ имеют ограниченные возможности в развитии, поэтому нуждаются в особых методах и приёмах организации трудовой деятельности. Формирование навыков самообслуживания, привитие трудовых навыков составляют основу социально-трудовой адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Формирование трудовой культуры должно быть направлено на воспитание трудолюбия, развитие активности, самостоятельности, инициативности и творческих способностей. Вследствие коллективного труда ребёнок с ОВЗ получает навыки коллективной работы, общения, сотрудничества, что в дальнейшем улучшает адаптацию ребёнка в обществе.

Наиболее благоприятной для формирования положительного отношения к труду и творчеству у детей с ОВЗ является внеклассная совместная деятельность с общественнозначимым смыслом, когда воспитанники могут проявить своё личностное отношение к труду. Организация коллективно-творческих дел (КТД) позволяет увлечь воспитанников общим делом, раскрывает их лучшие стороны, даёт возможность показать свои знания и умения другим людям.

В результате возникающих отношений воспитанников к самому процессу труда формируется понятие о труде. Отношение младших школьников с ОВЗ к процессу труда имеет большое значение для формирования у них таких личностных качеств, как терпение, старание, внима-

тельность, справедливость, добросовестность, организованность, целеустремлённость, трудолюбие, дисциплинированность, самокритичность.

Проведенный анализ педагогической литературы, опыта работы учителей начальных классов показал, что основными формами воспитания положительного отношения к труду и творчеству у младших школьников с ОВЗ являются: индивидуальная форма (выполнение посильных трудовых поручений, дежурство, что способствует формированию у детей с ОВЗ интереса к труду, чувства ответственности за порученное дело); коллективная (ателье по ремонту испорченного вкуса, бартер дельными советами, коллективные творческие дела (КТД), общественно полезный труд во внеклассное время через практические занятия, необходимые воспитанникам для дальнейшей правильной адаптации в социуме); групповая (утренники, выставки, праздники на тему труда). Для фиксации личных достижений каждый обучающийся может вести календарь личных трудовых достижений, а всем классом возможно составление коллажей трудовых дел, десантов, достижений.

Таким образом, осуществляя процесс воспитания положительного отношения к труду и творчеству у младших школьников с ОВЗ, классный руководитель должен использовать разнообразие организационных форм, оптимальное их сочетание; постепенно усложнять трудовую деятельность младших школьников, четко осуществлять организацию труда на всех этапах, учитывать коллективный характер трудовой деятельности младших школьников с ОВЗ.

ОРГАНИЗАЦИЯ КВЕСТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

К.И. Солдатенко
Канский педагогический колледж
Научный руководитель Н.М. Ходакова

Повысить эффективность образовательного процесса – это значит активизировать учебную работу в классе, в том числе и с помощью игровых технологий. Одной из таких современных игровых технологий является квест-технология [1].

По мнению современных ученых (Быховский Я.С., Бовтенко М.А., Сысоев П.В., Б. Додж, Т. Марч), при применении квест-технологии обучающиеся проходят полный цикл мотивации: от внимания до удовлетворения, знакомятся с аутентичным материалом, который позволяет учащимся исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции, создавать проекты, имеющие практичную значимость [5, с.73-76].

Именно внедрение современных методик и технологий говорит о необходимости обращения внимания на усовершенствование процесса обучения и воспитания, что делает эту тему актуальной.

Изменения, которые происходят в современном обществе, требуют развития новых способов образования, новых педагогических технологий, способствующих индивидуальному развитию личности, творческой инициативы, выработке у учащихся навыков самостоятельной ориентации в информационных полях, формированию универсального умения разрешать проблемы, возникающие в жизни.

Одним из способов решения данных задач является использование образовательных квестов. (Квест от английского «quest» – поиск). Квесты можно использовать на различных предметах на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными.

В образовательном процессе «квест» – это специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам, включающим поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и прочее.

Участие в квесте требует от каждого игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету, при этом важна активность каждого участника. В этой игре задействуются одновременно интеллект участников, их физические способности и воображение. Необходимо проявлять находчивость, тренировать собственную память и внимательность, проявлять смекалку и сообразительность.

Различают два типа квестов:

– кратковременный, который используется для углубления знаний, их интеграции. Обычно он рассчитан на одно-три занятия;

– длительный, который используется для углубления и преобразования знаний учащихся. Этот тип квестов рассчитан на длительный срок – месяц, четверть, год.

В начальной школе квесты носят краткосрочный характер, что обусловлено психологическими особенностями младших школьников.

Существует и другая классификация квест-технологии:

– по уровню применения: предметная;

– по научной концепции усвоения опыта: развивающая;

– по отношению к ребёнку: личностноориентированная;

– по ориентации на личностные структуры в зависимости от типа, целей и задач квеста: информационная, операционная, эмоционально-художественная и эмоционально-нравственная, технология саморазвития, эвристическая, прикладная;

– по типу организации и управления познавательной деятельностью: игровая технология. [3, с. 40].

Нами была определена структура квестов, в которую входят:

1. Введение (в нем прописываются сюжет, роли);

2. Задания (сюда входят этапы, вопросы, ролевые задания и т.д.);

3. Порядок выполнения (за эту структуру можно получить либо бонус, либо штрафы);

4. Оценка (подводятся итоги квест-игры и выдаются призы участникам) [3, с. 30-40].

Если говорить о значении квестов, то квесты способствуют тренировке и развитию многих личностных качеств: самоконтролю, умению вести себя в критической ситуации, инициативности, решительности и целеустремленности, а также они помогают развить внимательность, логику, память, воображение и мышление.

Существует несколько направлений квестов в зависимости от его содержания, таких как: познавательный, игровой, интеллектуальный, но нужно помнить, что каждый из них имеет большую важность для развития личности ребенка.

Если превратить учебный процесс в квест, можно повысить успеваемость, улучшить усвоение материала, привить любовь к обучению, а также, благодаря такой форме работы, развивается командный дух учащихся, они учатся взаимодействовать друг с другом и мыслить креативно, находить выход из сложных ситуаций, проявляя смекалку и логику [4, с. 428-438].

Эта технология пользуется огромной популярностью у современных школьников и способна не только расширить кругозор учащихся, но и позволяет активно применить на практике свои знания и умения, а также прививает желание к учебе в целом.

Библиографический список

1. Атоманенко О.В. Использование квест-технологий в организации досуговой деятельности молодежи / О.В. Атоманенко, Н.Н. Калашникова // Новые технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ч. 2 / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород, 2018. С. 20-23.

2. Василенко А.В. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии, 2014 г.

3. Мартыненко А.А. Методика организации и проведения игры-квест. Проф. образование и о-во. 2012. № 4. С. 30-40.

4. Фролова Н.Н. Методические рекомендации по разработке и проведению квест-игры. Симферополь, 2017. С. 428-438.

5. Чуракова О.В. Роль интерактивных инновационных педагогических технологий в формировании жизненных компетенций для успешной социализации личности в современном обществе. СОТИС. 2014. № 4. С. 73-76.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФАНТАСТИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Сыромятникова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель О.В. Бардашова

Актуальность проблемы утраты интереса к чтению вызвала реакцию в стране. Особая роль в изменении сложившейся ситуации отводится школе, которая должна способствовать формированию читательской компетентности школьников как основы полноценного нравственно-эстетического воспитания [2, с. 12].

Перед начальной школой стоит сложная задача – формирование у каждого школьника желания, умения и устойчивой привычки выбирать и читать книги, то есть формирование школьника-читателя. Идея формирования младшего школьника как читателя развивается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования, согласно которому «приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование необходимого уровня читательской грамотности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования». [5, с. 33] А что обозначает понятие «Читательская грамотность»? Для того чтобы дать нужный ответ, были проанализированы разные источники, но наиболее общее определение читательской грамотности дает Н.Н. Сметанникова. По ее мнению, «читательская грамотность – это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности». [4, с. 128].

Раскрыв понятие «читательская грамотность», можно сделать вывод, что для того, чтобы опереться на чтение как на основной вид учебной деятельности в школе, у выпускников школы должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с текстами:

– умения, целиком основанные на тексте, извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения:

умения находить информацию и формулировать простые непосредственные выводы:

- найти в тексте информацию, представленную в явном виде;
- основываясь на тексте, сделать простые выводы;

– умения, основанные на собственных размышлениях о прочитанном: интегрировать, интерпретировать:

- устанавливать связи, которые не высказаны автором напрямую;
- интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста;

– умения оценивать информацию текста в контексте собственных знаний читателя:

- реконструировать авторский замысел, опираясь не только на содержащуюся в тексте информацию, но и на формальные элементы текста (жанр, структуру, язык) [1, с. 288].

На уроках литературного чтения большую популярность набирает жанр фантастики у младших школьников. Вряд ли можно найти ребенка, незнакомого со знаменитыми литератур-

ными произведениями, фильмами, созданными в этом жанре. Все чаще у родителей возникает вопрос: какое влияние оказывает фантастика на личность ребенка? В разных источниках можно найти аргументы положительного и отрицательного влияния фантастики на младшего школьника.

Во-первых, необходимо отметить, что фантастика как жанр проистекает из мифов и сказок, и каждый обучающийся, безусловно, зачитывался, черпая из этих книг мудрые мысли.

Во-вторых, среди фантастических произведений немало действительно качественных. К этому жанру относятся и детские книги Кира Булычева, Виталия Губарева, Евгения Велтистова, любимого не одним поколением детей Электроника, произведения Герберта Уэллса и автора серии книг о Гарри Поттере Джоан Роулинг.

В-третьих, чтение фантастической литературы в этом жанре развивает фантазию, тем самым тренируя детский мозг. Ребенок, задумываясь над поведением и характерами героев, учится выходить за рамки повседневности и быта [2].

Однако здесь есть и отрицательные стороны. Фантастические миры подчас прописаны настолько реалистично, что ребенок находится в большом искушении поверить в то, о чем он читает. Этот мир может стать для него куда привлекательнее, ведь дети склонны отождествлять себя с героями. Второе серьезное но – это качество фантастики. Все чаще создатели произведений прибегают к сценам драк, насилия, жестокости. Ребенок, погружаясь в этот мир, переносит такую модель поведения в реальность. У него меняются приоритеты, и формирование личности идет в неверном русле.

Для того чтобы в результате обучения в ребенке произошли изменения, необходимо внедрить в педагогическую практику эффективные приемы по формированию читательской грамотности младшего школьника на уроках литературного чтения.

Приём «Вопрос автору». Учащиеся работают в группах, самостоятельно продумывают и формулируют вопросы, которые они хотели бы задать автору, если бы он находился в издательском доме. Другая часть класса отвечает на вопросы, представляя себя авторами произведения.

Прием «Верные и неверные утверждения». Этот прием может быть началом урока. Учитель предлагает ряд утверждений по определенной теме. Учащиеся выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или интуицию. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Приём «Антиципация» способствует формированию предугадывания элементов и содержания текста до или во время его зрительного восприятия по заглавию, иллюстрации.

Приём «Кластер» помогает выделить смысловые единицы текста и графическое их оформление в определенной логической последовательности [4, 128].

При прохождении производственной практики на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения № 3 г. Канска в 1 «Б» классе была разработана и апробирована технологическая карта урока по теме: Николай Носов «Приключения Незнайки и его друзей» (отрывок).

На этапе «Решение учебной проблемы», «Открытие» нового знания» для формирования читательской грамотности были использованы следующие приёмы: «Антиципация» и «Чтение с остановками».

Для апробирования первого приёма учащимся было предложено рассмотреть иллюстрации из сказки и предположить, какие герои встретятся на страницах данного произведения. Во время чтения первой и второй глав был использован приём «Чтение с остановками». Суть данного приёма заключалась в том, что учащиеся, читая произведение по смысловым частям, отвечали на заданные вопросы: Кто главный герой сказки? Каким он был? Найдите описание в тексте. В каком городе жил Незнайка и его Друзья? Как звали в городе умного коротышку? Кем по профессии хотел быть Незнайка? Имя лучшего друга Незнайки? Кто придумал воздушный шар? Каким он был? Какой музыкальный инструмент понравился Незнайке больше всего? К кому обратился Незнайка за помощью в выборе профессии? Что Незнайка делал не так по от-

ношению к другим героям? Учащиеся выражали своё мнение, подтверждая ответы примерами из текста.

Таким образом, эффективность работы по формированию читательской грамотности у младших школьников во многом зависит от педагога, задача которого, выступая организатором учебной деятельности, стать заинтересованным и интересным соучастником этого процесса.

Библиографический список

1. Виноградова Н.Ф. Читательская грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]. М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. 288 с.

2. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA–2000. М.: Логос, 2004.

3. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М.: Лаида, 2014.

4. Сметанникова Н.Н. Обучение· стратегиям чтения в 1-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Титаренко
Челябинский педагогический колледж №1
Научный руководитель Н.С. Моисеенко

Повышенная агрессивность детей младшего школьного возраста и воспитание толерантности являются одними из наиболее острых проблем в современном обществе. В последнее время тема агрессии приобретает особую актуальность. Агрессивное поведение является причиной отсутствия или низкого уровня сформированности толерантности. Воспитание толерантности в наше время для начальной школы также актуально. Одним из признаков низкой толерантности является агрессия, которая рассматривается как целенаправленное поведение, которое противоречит принятым в обществе нормам и правилам.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования младшие школьники за период обучения в начальной школе должны научиться проявлять толерантность и уважительное отношение к другим людям [1:7]. Путь к толерантности – это серьезный труд и психическое напряжение, а без профилактики агрессивности пройти данный путь будет тяжело. Если не предпринимать меры по профилактике агрессивности младшего школьника и не воспитывать толерантность, то в будущем у него могут возникнуть такие проблемы, как: низкие учебные и трудовые достижения, плохие межличностные отношения и социальные навыки, негативные последствия для психического здоровья и здоровья в целом. Данные обстоятельства выдвигают на первый план проблему изучения профилактики агрессивности младшего школьника, так как без профилактики ребенок в дальнейшем не сможет быть толерантным по отношению к себе и окружающей среде.

В современной литературе дается немало определений понятия «агрессивность», тем не менее практически все авторы приходят к выводу, что агрессия – это склонность к причинению другим морального и физического ущерба.

Понятие «агрессивность» происходит от латинского глагола agressio, который означает нападение, приступ. Агрессивность – свойство личности, состояние, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных тенденций с целью нанесения

вреда тому или иному лицу. Это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2].

Понятие «толерантность» формировалось на протяжении длительного времени и постепенно приобретало и накапливало все более разносторонние значения, чтобы во всей полноте соответствовать современности. Понятие «толерантность» происходит от латинского глагола tolerare, который означает переносить, выдерживать, терпеть. Толерантность – это отсутствие или ослабление эмоционального реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор вследствие снижения чувствительности к его влиянию [3:3].

Профилактика – это осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем ребенка либо на предупреждение той или иной проблемы непосредственно перед ее возникновением [4]. Профилактика агрессивного поведения – это система мероприятий, направленных на выявление и предупреждение агрессивного поведения. Без профилактики агрессивности младших школьников дальнейшее воспитание толерантности будет даваться очень трудно. Главная задача профилактики заключается в помощи младшему школьнику увидеть в другом не противника или конкурента, а интересного, самоценного человека, партнёра по общению и совместной деятельности [4].

Ведущая роль в организации профилактики агрессивности у детей принадлежит семье, родителям. Однако большое значение отводится и педагогам. В соответствии с тем, что развитие ребенка осуществляется в деятельности, а ребенок стремится к утверждению себя, своей позиции как взрослого среди взрослых, необходимо обеспечить включение ребенка в такую деятельность, которая лежит в сфере интересов взрослых, но в то же время создает возможности ребенку реализовать и утвердить себя на уровне взрослых. Для профилактики агрессивного поведения необходимо научить детей навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить мирные пути решения конфликтов. Большую важность также имеют навыки совместной работы, получаемые в частности в рамках школы.

Также необходимо вести систематическую работу в четырех направлениях:

1) работать с гневом – обучать ребенка общепринятым и неопасным для окружающих способам выражения своего гнева;

2) обучать самоконтролю – вырабатывать у ребенка навыки владения собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева или тревожность;

3) работать с чувствами – учить осознавать собственные эмоции и эмоции других людей, формировать способность к сопереживанию, сочувствию, доверию окружающим;

4) прививать конструктивные навыки общения – обучать адекватным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, способам выхода из конфликта.

В целях профилактики агрессивности младших школьников классный руководитель совместно с педагогом-психологом может использовать различные методы и упражнения [4]:

1) Методика «Каракули» или арт-терапия. Цель: проработка переживаний человека, которые препятствуют его нормальному самочувствию и его общению с окружающими. Занятия арт-терапией предоставляют возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой форме. Сам процесс рисования помогает снять напряжение, что особенно важно для тех, кто не может выразить свои конфликты.

2) Методика «Маленький секрет». Цель: восстановление позитивного эмоционального состояния помогает детям избавляться от негативных импульсов и агрессивного поведения.

3) «Театр из пластилина». Цель: выход агрессии, спровоцированный на кукол из пластилина.

Классный руководитель может проводить с детьми тематические классные часы по темам «Толерантность», «Умеем ли мы общаться», «Как вести себя, если тебя обижают», «Прогоним гнев», «Я и конфликты». Стоит проводить и внеклассные мероприятия, направленные на сплочение класса, развитие коммуникативных навыков, проводить ситуативные игры: «Остаёмся спокойными», «Предметы-помощники» и т.д. Также на внеклассных мероприятиях детям мож-

но предлагать к просмотру фильмы по проблеме агрессивности, после просмотра которых будет проводиться беседа по содержанию.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что проблема профилактики агрессивности младших школьников носит актуальный характер. Мы можем сделать вывод о том, что профилактикой агрессивности могут заниматься родители, педагоги и педагоги-психологи. Для профилактики агрессивного поведения необходимо научить детей навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить мирные пути решения конфликтов.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования». Москва: Просвещение, 2011. 53 с.

2. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на Дону: Издательство Феникс, 2001. 113 с.

3. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» / О.А. Чебыкина // электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. №2. 16 с.

4. Формы и методы профилактики агрессивного поведения дошкольников// [сайт].2011- URL: https://works.doklad.ru/view/W74CkFUSexo/3.html (дата обращения 05.04. 2021)

СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ ДЕФИНИЦИИ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ»

Т.А. Ткачёва
Ангарский педагогический колледж
Научный руководитель Е.В. Мищенко

Современный мир отличается скоростью развития технологий, в том числе и в сфере образования. В таких условиях образовательные организации признают, что рост инноваций не соответствуют педагогическим ресурсам, а развитие технологий значительно опережает механизмы реализации образовательных проектов, подготовку педагогических кадров, методических материалов [1]. Разумеется, перед педагогическим сообществом встает актуальный и в настоящее время недостаточно изученный вопрос формирования нового навыка функциональной грамотности обучающихся.

Одним из перспективных направлений ученые выделяют непрерывное образование или «Образование через всю жизнь». Данная стратегия подробна описана в проекте программы ООН «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [6]. Актуальность новых стратегий в образовании подтверждается рядом российских правовых документов: 1) указ Президента России от 7 мая 2018 г., в котором правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, разработанный Государственной программой РФ «Развитие образования» (на 2018–2025 гг.) от 26 декабря 2018 г. [7]; 2) Федеральные государственные образовательные стандарты всех ступеней образования [5].

Очевидно, что инновации в области образовании подразумевают пересмотр системы работы учителя, его личностных и профессиональных компетенций. А. Борщевская подчеркивает, что деятельность учителя требует обновлений и пересмотра в сторону обеспечения творческого сотрудничества и конвергентного обучения, новой профессиональной подготовки. Автор убежден, что именно такой подход характеризует формирование функционально грамотного человека.

Обращаясь к официальным документам, можно отметить многообразие определений и подходов к содержанию данного понятия. Дефиниция «функциональная грамотность» первона-

чально зафиксирована в материалах ЮНЕСКО 1957 г. и представляла собой набор характеристик, необходимых для географического проживания, и культурный уровень того или иного места. Исследователи отмечают, что уровни функциональной грамотности формируются за счет развития технологий в процессе деятельности человека. В своей статье А. Борщевская приводит актуальный в настоящее время пример о внедрении в образовательный процесс дистанционного обучения. По мнению автора, пандемия стала определенным толчком для формирования новых навыков (учащиеся), компетенций (педагоги) при удаленной работе и обучении. Таким образом, можно заключить, что внедрение новых технологии в образовательный процесс позволяет создать условия для социальной адаптации к освоению нового уровня – функциональной грамотности.

По мнению А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3: 35]. Уильям С. Грей, президент Международной Ассоциации чтения (IRA), под функциональной грамотностью понимает человека (индивида), владеющего операциями письма и чтения, обеспечивающими должное выполнение ежедневных потребностей в его привычном социокультурном пространстве [6]. Между тем педагог, доктор педагогических наук, профессор Б.С. Гершунский отмечает, что формирование грамотности является прерогативой не только школы, но и общества в целом, потому как представление о том, что грамотность сводится лишь к овладению элементарными навыками чтения, счета и письма, устарело. Появление феномена функциональной грамотности существенно расширило временные рамки приобретения тех или иных компонентов грамотности [2: 232].

В работах К.А. Нурмуратовой функциональная грамотность рассматривается как результат образования, который обеспечивает навыки и знания, необходимые для развития личности, получения новых знаний о достижениях культуры, овладения новой техникой, успешного выполнения профессиональных обязанностей, организации семейной жизни, в том числе воспитания детей, решения различных жизненных проблем. Автор подчеркивает, что необходимо создавать особую образовательную среду не только на уроке, но и во внеурочное время [4].

Анализ литературы по теоретическим и практическим аспектам формирования навыков финансовой грамотности возможно лишь через нестандартные уроки, интересные и творческие формы работы с обучающимися, используя элементы проблемного обучения. Справедливо утверждение К.А. Нурмуратовой о том, что проблема – это всегда препятствие. Преодоление препятствий – движение, неизменный спутник развития. Использование проблемных заданий на уроках позволяет развивать такие качества личности, как находчивость, сообразительность, способность к нестандартным решениям, проблемное видение, гибкость ума, мобильность, информационная и коммуникативная культура [4].

Стандартный вид обучения является самым распространенным и представляет собой обучение знаниям, умениям и навыкам по схеме: изучение нового – закрепление – контроль – оценка. В свою очередь, нетрадиционные формы уроков позволяют сделать любой предмет более доступным и увлекательным, интересным для всех учащихся. Привлечь их к деятельности, в процессе которой не только можно приобрести необходимые знания, умения и навыки, но и, как следствие, – реализовать их в окружающем мире.

В заключение отметим что формирование функциональной грамотности – это сложный, многосторонний и длительный процесс, который требует систематической и целенаправленной работы не только на уроках, но и во внеурочное время. Результаты такой работы зависят от грамотного использования педагогом современных образовательных педагогических технологий.

Библиографический список

1. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования / [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/Татьяна/Downloads/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya.pdf, свободный.

2. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: МПСИ, Флинта,1998. 432 с.

3. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс: Изд. дом РАО, 2003. 368 с.

4. Нурмуратова К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / [Электронный ресурс] URL: file:///C:/Users/Татьяна/Downloads/funktsionalnaya-gramotnost-kak-osnova-razvitiya-garmonichnoy-lichnosti-v-sovremennyh-usloviyah.pdf, свободный.

5. Приказ Министерства образования и науки от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / [Электронный ресурс] URL: http://base.garant.ru/197127/, свободный.

6. Технический доклад Бюро Объединенных Наций / [Электронный ресурс] URL:URL: https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page =view&type=111&nr=6754&menu=35, свободный.

7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» / [Электронный ресурс] URL: http:// www.kremlin.ru/acts/bank/43027, свободный.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

С.С. Топычканова
Ленинградский социально-педагогический колледж
Научный руководитель С.А. Архипова

Современные условия жизни и профессиональной деятельности предъявляют исключительно высокие требования к состоянию здоровья, психической устойчивости, физическому развитию человека. Актуальность формирования здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм младшего школьника с ОВЗ в связи со спецификой физического и психического развития, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

Правильное отношение к своему здоровью следует формировать у человека с детства, чтобы воспитать развитую, здоровую личность. В последние годы одной из ведущих стала идея валеологизации образования, согласно которой здоровье детей рассматривается как приоритетная ценность, цель, необходимое условие и результат успешного педагогического процесса. Вопросы формирования и воспитания потребности в здоровом образе жизни у детей рассмотрены в многочисленных работах Н.М. Амосова, И.И. Брехмана, М.Я. Виленского.

Состояние здоровья человека зависит от системы медицины, обслуживания, но большая часть зависит от самого человека. Поэтому задача школы, классного руководителя вооружить младших школьников с ОВЗ практическими навыками сохранения здоровья. Ценным и значимым является то, чтобы сам ребенок научился сохранять свое здоровье.

Здоровье – одно из основных условий оптимизации человеческого существования и одно из основных условий его счастья. Амосов Н.М. отмечает, что здоровье – это сохранение и развитие психических, физических и биологических способностей человека, его оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной положительности жизни. [1:45]

Школа обязана сформировать у ребенка с ОВЗ потребность вести здоровый образ жизни. Ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни формируется в процессе здоровьесберегающего воспитания. Задача классного руководителя заключается в том, чтобы сформировать навыки самосбережения здоровья младшими школьниками с ОВЗ, используя возмож-

ности современных образовательных технологий, методов и форм работы. Приобретение навыков и привычек здорового образа жизни является залогом успешной социализации детей с ОВЗ.

Для решения данной задачи родители и педагоги могут использовать современные педагогические технологии, которые способствуют сохранению здоровья. По мнению Г.К. Селевко, педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам. [4:29]

В практике работы классного руководителя в процессе здоровьесберегающего воспитания младших школьников могут быть использованы личностноориентированные, деятельностные, рефлексивные, проектные, информационно-коммуникационные технологий. Особая роль отводится здоровьесберегающим технологиям. По определению Н.К. Смирнова, здоровьесберегающие образовательные технологии – это психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни. [5:27]

М.М. Безруких, А.В. Левченко, Н.К. Смирнов, В.И. Ковалько рассматривают здоровьесберегающие технологии (ЗСТ) как совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников без ущерба для их здоровья и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье обучающихся и педагогов.

В.И. Ковалько отмечает, что цель здоровьесберегающих технологий – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. [2:9]

В процессе воспитания младших школьников с ОВЗ, согласно классификации Н.К. Смирнова, могут быть использованы разные группы ЗСТ: медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные технологии, экологические здоровьесберегающие технологии, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности. [5:47]

Анализ педагогической литературы, опыта работы классных руководителей показал, что основными средствами здоровьесберегающих образовательных технологий в работе классного руководителя с младшими школьниками с ОВЗ выступают: элементы движения (ходьба, бег, прыжки); физические упражнения; физкультминутки и подвижные перемены; эмоциональные разрядки и минутки «покоя», гимнастика (оздоровительная, пальчиковая, корригирующая, дыхательная для профилактики простудных заболеваний, для бодрости); лечебная физкультура, подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка с ОВЗ (занятия оздоровительной физкультурой, развитие основ двигательных навыков); массаж, самомассаж; психогимнастика, тренинги.

Учитывая особенности психофизического развития младших школьников с ОВЗ, в практике работы классного руководителя используются разнообразные приемы здоровьесберегающих образовательных технологий: защитно-профилактические (личная гигиена и гигиена обучения); компенсаторно-нейтрализующие (физкультминутки; пальчиковая, оздоровительная, корригирующая, дыхательная гимнастика, лечебная физкультура, массаж, самомассаж, психогимнастика, тренинги, позволяющие частично нейтрализовать стрессовые ситуации); стимулирующие (элементы закаливания, физические нагрузки, приемы психотерапии, фитотерапии) [3:13]

При проведении внеурочных воспитательных мероприятий в качестве средства профилактики, расслабления активно применяется музыкотерапия посредством прослушивания классической музыки, звуков природы; игровая терапия – с использованием музыкально-творческих игр, гимнастики для глаз, игровой стрейчинг (игра «Я вижу мир – мир видит меня»; игра «Успокоение»; дружеское приветствие).

Особое внимание уделяется проведению пальчиковой гимнастики – это комплекс упражнений для пальцев и кистей рук. В ходе пальчиковых игр "Мы листаем книгу", "На закате дрем-

лет пруд…", "Рыбки", а также занятий пальчикового театра "Лошадка", "Ловко с пальчика на пальчик…", "Яблочко", "Петушок" ребенок, повторяя движения педагога, достигает развития мелкой моторики рук.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий в процессе формирования основ здорового образа жизни позволяет младшим школьникам с ОВЗ поддерживать свой организм в оптимальной форме, более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве. Здоровьесберегающие технологии способствуют формированию принципов здорового образа жизни, усиливают мотивацию к обучению приемам здоровьесбережения.

Библиографический список

1. Амосов Н.М., Иваницкая Л. Н. Возрастные основы здоровья и здоровьесберегающие образовательные технологии. Ростов н/Д: ЮФУ, 2008.

2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. М.: «ВАКО». 2004.

3. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. М.: ВАКО. 2007.

4. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. М.: НИИ школьный технологий, 2005.

5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе: методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2002.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИГРОВАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

И.Н. Торгунакова
Бурятский республиканский педагогический колледж
Научный руководитель А.С. Шайдурова

В педагогической науке и практике идет напряженный поиск новейших, необычных форм, методик и приемов обучения: получают нетрадиционные типы уроков, проблемные способы обучения, новые образовательные технологии, корпоративные творческие дела во внеурочной работе, содействующие развитию творческой энергичности младших школьников, и т.д.

Перед образовательными организациями стоит задача обучения и развития творческой личности, начиная с начальной школы. Именно там рекомендуется уделять внимание всестороннему развитию детей, то есть развивать как литературные, художественные, так и музыкальные способности учащихся. Игра является одним из средств развития творческих способностей детей: речевых, изобразительных и артистичных.

На наш взгляд, лучшим способом развития творческих способностей детей являются игры на уроках литературного чтения.

Использование игр имеет большое значение в развитии коммуникативных способностей детей, когда развиваются интеллектуальные способности ребенка, основанные на умственных операциях.

Геймификация в образовании – это использование игровых элементов в процессе обучения. Не стоит путать её с обычной игрой: геймификация направлена прежде всего на достижение результата. [3 : 24].

Элементы геймификации применяют не только в школе, но и в других образовательных организациях. Оценки, рейтинг, успеваемость – заслуга геймификации, которая укрепилась в системе образования.

В более упрощённом виде она существовала и в советской школе: К.Д. Ушинский рекомендовал включать в монотонную учёбу игровые упражнения, например, викторины. [1: 234].

Игры в образовании были всегда: настольные, деловые, ролевые. Однако сейчас цифровые возможности таковы, что игры становятся более интересными, продуктивными с точки зрения образовательного эффекта.

Существуют три главных элемента геймификации:

1. Динамика. Истории с интересными сюжетами, необычными поворотами, где от решения учеников зависит исход событий. У них должно быть ощущение сопричастности, вклада в общее дело.

2. Мотивация. Поэтапное усложнение целей. Именно это помогает удерживать внимание учеников, сохраняет их вовлечённость.

3. Взаимодействие пользователей. Подразумевает постоянное получение обратной связи от учителя или одноклассников. Это даёт возможность получить оценку своих действий и скорректировать их, если была допущена ошибка.

Однако переизбыток использования элементов геймификации приводит к отрицательным последствиям.

Об этом предупреждает Татьяна Дымова, педагог – психолог, которая обращает особое внимание на следующие недостатки:

1. Ученики хуже воспринимают традиционные формы работы.

2. Ухудшается атмосфера в классе (агрессия и соревнования в классе).

3. Снижается мотивация (постоянное ожидание вознаграждения). [3: 43].

Сочетание в образовательной деятельности традиционной формы обучения и элементов геймификации удивляет учеников, зажигая в них интерес к творчеству и формируя позитивное отношение к школе, учению и образованию в целом.

Во время прохождения педагогической практики «пробные уроки в школе» студентами были применены элементы геймификации на уроках литературного чтения.

Одним из способов геймофикации является преобразование содержания учебного материала в интерактивный квест, в котором присутствуют герои, сюжеты и испытания. Игра позволяет примерять на себя различные роли литературных персонажей, в зависимости от уровня сложности. Мы использовали в качестве инструментария интернет-ресурсы learningapps.org, umapalata.com, goconqr.com. Каждый урок начинался с постановки цели, в качестве системы оценивания использовались баллы. По нашему мнению, наиболее эффективным является применение заданий с выбором уровня сложности, создание интерактивной викторины с начислением баллов и формат квеста.

Результаты диагностической работы после применения геймификации на уроках показывают, что у детей действительно развиваются творческие способности, они учатся проявлять инициативу и самостоятельность, развивается познавательная активность, память, мышление.

Библиографический список

1. Вихреева Г. А. «Игровые технологии. Ушинский К.Д.» // Образовательный портал multiurok.ru: сайт. – 2021. – URL: https://multiurok.ru/files/igrovye-tekhnologii-ushinskii-k-d.html

2. Гин А. Приёмы педагогической техники: свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М. 2003.

3. Яковлева А. А. «Геймификация: как превратить урок в игру и не перестараться» // Образовательный портал Mel.fm: сайт. 2021. – URL: https://mel.fm/ucheba/shkola/6783041-gamification

ПОНЯТИЕ «ЛЕКСИЧЕСКИЕ НАВЫКИ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

К.Е. Ходкина
Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького
Научный руководитель О.А. Пудова

Понятие «лексика» многозначно, но в данном случае его следует рассматривать в качестве совокупности слов какого-либо языка или диалекта. В контексте данной работы наиболее важным является рассмотрение понятия «лексический навык». Как психологи, так и методисты уделяли внимание данному понятию и рассматривали его с разных сторон.

С точки зрения А.В. Прудниковой, лексический навык – это способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь [9: 33-41]. В определении подчеркивается, что при обучении лексике ведется не только работа над изучением конкретных слов, но и над их тематическими и семантическими полями, словообразованием, правилами их употребления согласно грамматике и стилистике высказывания.

По мнению Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичёвой, лексический навык рассматривается как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и ее автоматизированное восприятие в рецептивной речи [1: 61].

Лексическая единица – это единица языка, которая имеет самостоятельное лексическое значение и может выполнять функции единицы речи. Лексической единицей может быть слово, словосочетание или клише. Она обладает формой, содержанием и способом сочетания с другими словами [2:47].

Форма – это устная или письменная оболочка слова, значение отражает понятийную сторону лексической единицы, а сочетаемость служит для осуществления связи с другими единицами языка [8: 17].

С понятием лексического навыка довольно тесно связано понятие лексической компетенции. При ее отсутствии человек лишен возможности адекватного общения. Под лексической компетенцией следует понимать знание словарного состава языка, который включает элементы лексики и грамматики и способность их использования в речи. Лексическая компетентность состоит из способности использования словарного состава языка на практике и знания достаточно большого числа слов [7: 24].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что слова существуют в человеческой памяти не изолированно, а включены в систему лексико-семантических отношений, куда входят синтагматические и парадигматические лексические связи. Синтагматические отношения линейны, они разворачиваются на уровне словосочетаний и предложений. Во всех случаях, когда слово сочетается с другими словами и словосочетаниями, связь будет являться синтагматической.

Парадигматические связи вертикальны, сюда относятся не только формы слова, но и его семантические поля. Этот тип связи возникает в случае сопоставления или замены слов либо в результате изменения формы слова. Считается, что именно парадигматические отношения обеспечивают прочность запоминаний лексических единиц и их быстрый вызов из долговременной памяти [9: 80-92].

Лексические навыки, так же, как и виды речи, подразделяются на рецептивные и продуктивные. Продуктивные навыки проявляются в говорении и письме и подразумевают интуитивно правильное употребление и образование слов. Этот вид навыков может также называться речевым экспрессивным. Речевые экспрессивные лексические навыки отвечают за правильное словоупотребление и словообразование. Показателем уровня сформированности таких навыков будут выступать факты адекватного и спонтанного выбора слова при наличии определенной ситуации общения, безошибочность использования лексической единицы в стилистическом и грамматическом плане. Рецептивные навыки служат для узнавания и правильного понимания

лексических явлений на слух и при чтении. Показателем несформированности этой группы навыков выступает неправильность или неточность понимания слов при чтении [3: 59-65].

Таким образом, лексический навык можно считать сформированным, когда обучающийся овладевает правилами соотнесения отдельной лексической единицы с другими в тематической и семантической группах, с антонимами и синонимами, ясным определением значения слова, правилами конкретного словообразования и сочетания [6: 126-127].

Лексический навык обладает следующими характеристиками:

– автоматизированность (гарантия скорости и плавности выполнения действия, концентрация внимания на содержании речи, а не на ее лексической и грамматической стороне);

– гибкость (включение слов в разные комбинации);

– относительная сложность (присутствие целого ряда компонентов в составе лексического навыка);

– сознательность (способность говорящего осуществлять на подсознательном уровне контроль над собственной речевой деятельностью и речью собеседника) [4:125].

Работу над лексическим материалом учителю следует проводить планомерно. При этом педагог должен заранее подготовиться к объяснению новой лексики. Учителю следует провести анализ новых слов с целью изучения возможных трудностей при их освоении учениками, определить способы семантизации лексических единиц. Также, если учебное пособие не дает комментария к новым словам, педагогу стоит составить его самостоятельно и после этого определить последовательность, целенаправленность и достаточность упражнений, которые будут выполняться в классе при изучении новой лексики [5: 194-201].

Наиболее важны коммуникативные упражнения для отработки лексических навыков. На этом этапе изученные лексические единицы включаются в высказывания и беседы на определенные ситуации. Сюда входят такие задания, как самостоятельное высказывание или беседа в рамках заданной ситуации общения, неподготовленное дополнение и высказывание собственного мнения по определенной проблеме [9: 45-48].

Таким образом, лексический навык – это эталон слова, вызванный из долговременной памяти и включенный в конкретную ситуацию общения. Лексический навык обладает рядом качеств: автоматизированностью, гибкостью, относительной сложностью и сознательностью. Ученые имеют различные точки зрения по вопросу стадиальности развития лексического навыка, но все подходы можно обобщить в несколько этапов: ознакомление со значением слова, его функцией, тренировка и усвоение новой лексической единицы и ее использование в дальнейшем процессе коммуникации.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичёвой. М., 2017. 248 с.

2. Бобровская Г.В. Активизация словаря младших школьников. Начальная школа. 2013. №4. С. 47–52.

3. Горбунова Н.Д. Работа с фразеологизмами. Начальная школа плюс до и после. 2015. №5. С. 35–40.

4. Гошезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 2019. 134 с.

5. Жедек П.С. Методика обучения лексике. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. М.С. Соловейчик. М.: Просвещение, 2018. 146 с.

6. Жуков В.П., Жукова А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2019. 118 с.

7. Левушкина О.Н. Закрепление лексики. Начальная школа. 2020. №5. С. 47-52.

8. Матвеев С.А. Все правила русского языка для начальной школы. М.: АСТ, 2018. 271 с.

9. Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка. М.: Просвещение, 2019. 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ

Е.А. Храмцова
Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького
Научный руководитель А.М. Кондрашов

Сегодня на первое место выходит потребность реагировать на все быстроизменяющиеся ситуации, происходящие в жизни, умение самостоятельно находить, анализировать, применять информацию. Главным становится функциональная грамотность, так как это «способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности».

Целью национальной образовательной политики до 2024 года является вхождение России в десятку ведущих стран мира по качеству образования. В связи с этим актуальным на сегодняшний день является не только качество знаний, умений и навыков по общеобразовательным предметам, но и функциональная грамотность обучающихся.

Оценка качества образования в международных рейтингах опирается на данные международных исследований PIRLS, TIMSS и PISA. В исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается общеобразовательная подготовка, успехи в обучении. В исследовании PISA речь идёт больше о функциональной грамотности. По итогам исследования PISA 2018 года, Россия по математической грамотности заняла 30 место среди стран-участниц. Не достигли даже порогового уровня математической грамотности 22% российских обучающихся 15-летнего возраста [3]. Поэтому нужно формировать и развивать математическую грамотность у обучающихся еще с начальной школы.

А что же такое математическая грамотность? В рамках исследования PISA используется следующее определение: «Математическая грамотность – это способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах» [3]. Таким образом, математическая грамотность может помочь понять роль математики в окружающем нас мире, высказывать аргументированные суждения и принимать решения, которым должны следовать конструктивные, активные и размышляющие граждане в XXI веке.

Математическая грамотность на сегодня уже включена в новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31 мая 2021 года, который вступит в силу со следующего учебного года. Во ФГОС НОО нового поколения появились требования, связанные с компетенциями, необходимыми для жизни в современном обществе для успешного обучения и дальнейшей жизни [2]. Кроме этого, требования к предметным результатам по математике должны обеспечивать использование начальных математических знаний при решении практических задач и в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, а также оценка их количественных и пространственных отношений, в том числе в сфере личных и семейных финансов. Если ранее математическая грамотность не являлась одной из первоочередных задач, то с введением нового ФГОС НОО это изменилось.

Итак, математическая грамотность – это умение школьника применять математические знания для решения реальных задач. Формировать математическую грамотность у обучающегося, значит, формировать у него способность интерпретировать, формулировать математические знания и применять их для решения задач, умение мыслить математически в разнообразных практических ситуациях. На уроках, формируя математическую грамотность, нужно использовать не типичные учебные задачи, которые применяются в традиционных системах обучения математике, а близкие к реальным и решаемые доступными учащемуся средствами математики. Такие задания обучающимся будут интересны, так как они связаны с их реальной жизнью, поэтому ученики будут охотно решать их. Однако на практике на уроках не всегда есть время для задач такого рода. В связи с этим целесообразно применять данные задачи в качестве домашнего задания.

Домашняя работа – это самостоятельная внеклассная учебная деятельность ученика, спроектированная учителем с целью обеспечения достижения планируемых результатов обучения. А домашние задания – это специально отобранные или сконструированные учителем учебные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения обучающимися во внеурочное время [6.] Получается, домашнее задание – это такое задание, которое дает учитель для выполнения дома, чтобы закрепить полученные знания на уроке. Следовательно, домашние задания весьма подходят для формирования математической грамотности. Главная цель – научить детей применять полученные знания, а решать эту задачу можно на любом учебном содержании с помощью следующих видов заданий:

– выполнение письменных вычислений;

– выполнение арифметических действий над числами (устно);

– использование свойств арифметических действий для выполнения вычислений (устно);

– решение текстовых задач, связанных с покупками, измерением, взвешиванием и пр.

Наиболее подходящий вид заданий в роле домашнего – последний. Приведем пример такого задания.

Задание.

Реши задачу. Маша ездит в школу на автобусе. От дома до остановки Маша идет 5 мин, едет в автобусе 10 мин и еще 7 минут идет от остановки до школы. Сколько времени нужно Маше, чтобы добраться до школы?

Данная задача направлена на решение ситуации из жизни обучающихся. Далее, ученикам можно предложить задание: узнать, сколько времени у них занимает дорога до школы, до ближайшего магазина, кинотеатра и т.п. Обучающиеся научатся правильно высчитывать нужное для чего-либо время.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что формировать математическую грамотность можно не только на уроках математики, но и через выполнение учениками домашнего задания.

При разработке и проведении проекта по внеурочной деятельности под названием «Математика вокруг нас» в 4 классе обучающимся давались различные задачи на различные темы, разработанные нами. Понаблюдав за тем, как школьники решают задачи, стало понятно, что задачи напрямую связанные с их жизнедеятельностью, им намного интереснее, и решают они их с большей мотивацией. Поэтому с помощью таких задач достаточно легко будет формировать математическую грамотность.

По мнению некоторых учителей, с которыми я сталкивалась при подготовке к своей будущей профессиональной деятельности, задач в учебниках, направленных на решение жизненных ситуаций с практическим содержанием мало, чтобы сформировать функциональную математическую грамотность у младших школьников. Исходя из этого, появляется необходимость в разработке сборника материалов или задач, с помощью которых можно формировать математическую грамотность. Данный сборник можно будет использовать для домашней работы обучающихся.

Математика – это язык, на котором написана книга природы. Для того чтобы познать окружающий нас мир, нужно знать математику. Однако для нормального функционирования в жизни человека просто знаний недостаточно, нужно уметь правильно применять эти знания для решения каких-либо практических задач. Например, произвести расчет денег, необходимых для покупки в магазине, произвести расчет материалов, необходимых для ремонта квартиры, произвести расчет времени, необходимого для отправки в определенную точку. Поэтому формирование математической грамотности у младших школьников – весьма актуальная тема.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2009 г. № 373.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2021 г. № 286.

3. Федеральный институт оценки качества образования, краткий отчет по результатам исследования PISA-2018 [Электронный ресурс] / 2018. Режим доступа: https://fioco.ru/contents/item/display/2201684

4. Дударева Н. В. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике / Н. В. Дударева, Е. А. Утюмова. Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 14-25.

5. Ушакова М. А. Развитие функциональной грамотности школьников посредством повышения качества математического образования. 2020. С. 56-59.

6. Осмоловская И. М. Домашняя учебная работа школьников: Эмпирическое исследование. 2020. С. 243-246.

ПОЧЕМУ ВАЖНО ИЗУЧАТЬ КОМБИНАТОРИКУ?

А.А. Цемкина
Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького
Научный руководитель А.М. Кондрашов

Математика – это оружие, с помощью которого человек познает и подчиняет себе окружающий мир. И чтобы понять ее и сделать в жизни что-то действительно ценное, надо любить математику, как многие великие математики, и уважительно относиться к этой важной науке. Основным средством формирования математических знаний у младших школьников являются учебные задания: они побуждают детей анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам; устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его структуре, свойствах; обобщать целый ряд единичных объектов на основе выделения сущностной связи. Формирование логических УУД на уроках математики может осуществляться не только при работе с текстовыми задачами, но и при решении нестандартных (логических) задач.

Математика формирует у обучающихся способность логически рассуждать, планировать свою деятельность, коммуницировать и моделировать реальный мир, что является необходимыми элементами общей культуры. Так, президент РФ В. В. Путин поручил обеспечить вхождение России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования. Одним из критериев является показатель функциональной грамотности. Основным элементом, отражающим данный термин, является способность обучающегося действовать в современном обществе, а именно – решать различные задачи, используя уже имеющиеся знания, умения и навыки.

Процесс обучения школьников решению комбинаторных задач таит в себе большие развивающие возможности: на их основе совершенствуются приемы умственной деятельности, формируется важная для человека способность комбинировать, определяющая развитие комбинаторного мышления. Учителями-практиками отмечено также, что роль комбинаторных задач в начальном обучении математике постоянно возрастает, поскольку в них заложены большие возможности не только для развития мышления учащихся, но и для подготовки учащихся к решению проблем, возникающих в повседневной жизни. Известные исследователи-методисты Н. Б. Истомина и Е. Е. Белокурова также связывают развитие комбинаторного мышления младшего школьника со становлением умственных операций, теоретического мышления, с развитием творческих способностей ребенка [2; с. 7]. Обучение школьников решению комбинаторных задач на уроке математики позволяет комплексно решать задачи, направленные на получение обучающимся как предметного, так и метапредметного, личностного результатов.

Необходимость формирования математической грамотности представлена в официальных документах, например, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к предметным результатам освоения основной

образовательной программы начального общего образования, которые должны отображать использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, явлений, процессов, а также оценки их количественных и пространственных отношений, приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач [1; с.1].

Развивать математическую грамотность можно с помощью комбинаторных задач. Ведь комбинаторные задачи развивают способность у обучающихся логически рассуждать. А без логического рассуждения решить комбинаторные задачи невозможно. Следовательно, решая комбинаторные задачи, повышая каждый раз сложность этих задач, мы повышаем свою математическую грамотность, что немаловажно в современном мире. Ведь в текущее время математическая грамотность набирает большую популярность в мире, и математически грамотный человек будет автоматически развит во многих других сферах.

Проанализировав сборники комбинаторных задач, созданных учащимися колледжа, мы видим, что комбинаторные задачи имеют большую популярность, но их очень мало в учебниках по математике для обучающихся начальных классов. Следовательно, это очень острый вопрос в современном начальном образовании. Ведь решая комбинаторные задачи, обучающиеся развивают умственные и логические способности, а также развивают свою математическую грамотность.

Сборники комбинаторных задач очень красочные, понятные для обучающихся, такие сборники помогают в работе разнообразить деятельность обучающихся на уроке.

Задачи в этих сборниках подобраны верно и соответствуют возрастным особенностям обучающихся младших классов. Их составителями являются Н. Яковлева, В. Кожуховская, Н. Иванченко.

Сборник Н. Яковлевой [6, с. 2] представляет собой методическое пособие для проведения внеурочного курса по математике «Комбинаторика в задачах и в обыденной жизни» в 3 классе. В этом сборнике представлены комбинаторные задачи для 1-4 классов, целью которых является отработка методов решения комбинаторных задач.

Пример одной из задач сборника Н. Яковлевой:

Задача 11. В школьном математическом кружке занимается 18 учеников, в танцевальном на 12 учеников больше, а в спортивном на 5 учеников меньше, чем в танцевальном. Сколько учеников занимается в спортивном кружке?

Решение.

1) 18+12=30 (чел.) – в танцевальном кружке.

2) 30-5=25 (чел.) – в спортивном кружке.

Ответ: 25 человек.

Сборник В. Кожуховской [4, с. 3] включает комбинаторные задачи для развития познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов. В него входят математические задачи, направленные на формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики.

Пример одной задачи из сборника В. Кожуховской:

Задача 10

Даша занимается теннисом 2 раза в неделю. Какие два дня может выбрать Даша для тренировок, если во вторник и в воскресенье занятий нет? Запиши все возможные варианты.

Решение.

1) Понедельник и среда; понедельник и четверг; понедельник и пятница; понедельник и суббота.

2) Среда и четверг; среда и пятница; среда и суббота.

3) Четверг и пятница; четверг и суббота.

4) Пятница и суббота.

Эти пособия могут быть востребованы студентами и учащимися педагогических образовательных учреждений в качестве дополнительного источника информации. Задачи, приведен-

ные в сборниках, могут быть использованы при составлении контрольных и проверочных работ для мониторинга процесса формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов, занимающихся по разным учебно-методическим комплектам.

При работе над сборниками составители не старались придерживаться какого-либо конкретного учебно-методического комплекта, поэтому задачи требуют предварительной творческой переработки при их использовании в определённой конкретной ситуации. Эти задачи помогают детям развивать математическую грамотность, логику, внимание.

В выводе хочется отметить, что целенаправленное обучение решению комбинаторных задач способствует развитию комбинаторного, конструктивного мышления, такого его качества, как вариативность. Как показывает опыт, комбинаторное мышление тесно связно с развитием творческих способностей детей.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

2. Белокурова Е. Е. Методика обучения школьников решению комбинаторных задач. Начальная школа. 1994. №12.

3. Когаловский С. Р. Роль комбинаторных задач в обучении математике. Математика в школе. 2004. № 4.

4. Кожуховская В.А., Кондрашов А. М. Сборник комбинаторных задач для развития познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики. КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького». Красноярск, 2016. 21 с.

5. Стойлова Л. П. Теоретические основы начального курса математики: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия». 2014. 272 с.

6. Яковлева Н.С., Кондрашов А.М. Сборник материалов для проведения курса «Комбинаторика в задачах и в обыденной жизни» в 3 классе. КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №1 им. М. Горького». Красноярск, 2020. 42 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В.Е. Цыс
Челябинский педагогический колледж №1
Научный руководитель Н.К. Галиуллина

В настоящее время общепризнанным является тот факт, что снижение у молодого поколения интереса к чтению имеет масштаб общемировой тенденции. Большинство развитых стран, в том числе и Россия, активно принимают меры с целью противодействовия этому явлению.

Наиболее ярко существующие противоречия наблюдаются в начальной школе. В современных школьных программах по литературному чтению уделяется недостаточно внимания вопросам организации самостоятельного детского чтения. Учителя сконцентрированы на сугубо традиционной стороне педагогического процесса: научить читать. Поэтому сегодня особенно востребованы слова К.Д. Ушинского: «Читать – это еще ничего не значит. Что и как читать – вот суть вопроса» [3].

Теория читательского интереса, в основе которого лежала идея творческого чтения, начала складываться еще в конце XIX в. Заметный вклад в ее развитие внесли такие исследователи, как Н.А. Рубакин, С.Л. Вальдтгарт, А. А. Покровский, В. П. Таловов, Б. Г. Умнов, Л. С. Выготский, А. А. Потебня и др. [2].

Термин "интерес" в переводе с латинского – "иметь значение". Л. П. Братухина утверждает, что читательский интерес – это направленный интерес, проявляемый в активном отношении читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг [6]. В конце XX века усилиями преподавателей кафедр библиотековедения Московского и Ленинградского институтов культуры было сформулировано следующее определение: «Читательский интерес – это избирательно-положительное отношение личности (или группы) к произведениям печати, значимость и эмоциональная привлекательность которых обусловлена их соответствием потребности личности (группы) к чтению», которое не потеряло актуальности и в настоящее время [1].

Чтобы облегчить обучение и сделать его более живым, красочным и интересным, необходимо использовать нетрадиционные формы уроков. Большинство нетрадиционных уроков проводится в игровой форме, что способствует активному формированию у младших школьников необходимых знаний, умений и навыков [8]. По определению Л. В. Жаровой, «Нетрадиционные уроки – это... уроки, которые по целям, по форме организации, по методам и содержанию отличаются от обычных уроков». И. П. Подласый дает следующее определение: «Нетрадиционный (нестандартный) урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру» [7].

В условиях внедрения ФГОС особую роль играют технологии деятельностного обучения. На уроках свободно можно комбинировать разные методы, приемы и различные формы организации работы, возможно включение отдельных развивающих элементов, которые активизируют процесс обучения. Результат достигается в полной мере, если методы и приёмы подобраны лучшим образом и технично применяются в работе преподавателя [4].

Нестандартные уроки должны проводиться в системе как комплекс взаимосвязанных уроков, но их проведение возможно нечасто, так как не всегда содержание темы можно представить в необычной форме.

Например, урок – творческий отчёт по рассказу А. П. Чехова «Каштанка». На первом уроке дети делятся на группы, и каждая группа получает задание, которое должно заинтересовать обучающихся работой над рассказом. На последнем уроке проводится творческий отчёт в форме конкурсов: «Знатоки рассказа» (отвечают на вопросы, подготовленные обучающимися); «Узнай этого героя»; «Литературная рулетка» (разгадываются кроссворды, составленные детьми); «Суперчитатель» – ключевые эпизоды рассказа соединяем с подходящими цитатами из рассказа; «Сочини новую страницу рассказа»; «премьера» – инсценировка отрывков, награждение победителей.

Урок-вернисаж по теме «Золотой поэт России» (А. С. Пушкин, С. А. Есенин). Первый гид рассказывает о личности и жизни поэта, второй делает обзор творческих тем, третий готовит понравившееся стихотворение наизусть.

Театрализованный урок. Творческие группы определяют фрагменты для постановки, готовят декорации и реквизиты.

Урок-заочная экскурсия. При изучении биографии писателей (Е. И. Чарушина, Д. Н. Мамина-Сибиряка) и поэтов (А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова) с помощью заочных экскурсий учитель вводит обучающихся в особый эмоциональный мир, создаёт «эффект присутствия».

Урок-выпуск живой газеты. Группам учеников даются темы для самостоятельной подготовки иллюстрированных стенгазет, например, «Великая Отечественная война в детской литературе».

Интересен урок-конкурс «Природа и мы», который содержит задания познавательного, интеллектуального и творческого характера по изученным произведениям.

Урок-размышление по рассказу Д. Н. Мамина-Сибиряка «Подкидыш». Назначаем экспертов: хранитель времени, эксперт-оптимист, эксперт-критик. Работая с текстом, мы можем посмотреть на одну и ту же ситуацию с разных сторон, услышать разные мнения и поразмышлять о смысле жизни, одиночестве и преданности.

Урок-литературный портрет героя способствует моделированию понятия «литературный портрет» при работе с главой текста на основе технологии деятельностного метода с использо-

ванием приёмов критического мышления. Например, при изучении повести Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома».

Урок-исследование**,** предлагая по теме план с указанием вопросов и списком литературы, организует совместный поиск и собственные открытия, например, «Все мы родом из детства» (по стихотворению Есенина «Бабушкины сказки») [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что нетрадиционные уроки актуальны в настоящее время. Они положительно влияют на процесс обучения, так как выполняют огромную воспитательную и образовательную функцию, формируют читательский интерес, воспитывают умного, наблюдательного читателя [4].

Библиографический список

1. Изучение читательского интереса как вид библиотечно-информационного обслуживания // [сайт]. 2021. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-chitatelskogo-interesa-kak-vid-bibliotechno-informatsionnogo-obsluzhivaniya

2. Исследовательский проект «Изучение читательского интереса» // [сайт]. 2021. – URL: https://infourok.ru/issledovatelskiy-proekt-izuchenie-chitatelskogo-interesa-3721649.html.

3. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. Морозова. Москва: Просвещение, 1979. 74 с.

4. Нетрадиционные уроки в современной школе // [сайт]. 2021. – URL: https://infourok.ru/prezentaciya-zanyatiya-s-pedagogicheskimi-rabotnikami-na-temu-netradicionnie-uroki-v-sovremennoy-shkole-2470323.html

5. Нетрадиционные формы организации уроков литературного чтения в начальной школе // [сайт]. 2021. – URL: https://infourok.ru/netradicionnye-formy-organizacii-urokov-literaturnogo-chteniya-v-nachalnoj-shkole-4682115.html

6. Развитие читательского интереса младших школьников во внеурочной деятельности // [сайт]. 2021. – URL: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=784004.

7. Статья «Нетрадиционный урок как педагогическое произведение» // [сайт]. 2021. – URL: https://infourok.ru/statya-netradicionniy-urok-kak-pedagogicheskoe-proizvedenie-2397326.html

8. Формирование интереса к читательской деятельности у младших школьников // [сайт]. 2021. – URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/7377/2/10Ilina.pdf.

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Н. Шалаева
Иркутский региональный колледж педагогического образования
Научный руководитель А.А. Ларионова

Новые образовательные стандарты ставят главной целью школьного обучения – формирование личности ученика. Федеральный государственный стандарт начального общего образования предполагает работу по совершенствованию навыка чтения, развитию восприятия литературного текста, формированию читательской самостоятельности. [1, с. 22]

Сказка для ребенка имеет большое воспитательное и познавательное значение. Это любимый жанр многих детей. И не случайно в программу начальной школы включены различные сказки. Они учат скромности, бескорыстию, вежливости, высмеивают пороки, что обусловило их сатирическую направленность.

К теме методики работы со сказкой мы обратилась потому, что в наше время у детей младшего школьного возраста отсутствует интерес к чтению, и эта проблема является наиболее актуальной. Причины ослабляющего интереса к книге кроются во многих аспектах современной жизни. Если рассматривать работу с книгой именно в школьной практике, то тут нередко причина кроется в однообразии уроков литературного чтения.

Изучение сказок в начальной школе является важным компонентом обучения. Сказка для детей становится необходимой духовной потребностью, сказка воспитывает, сказка учить. Задача учителя – привлечь, заинтересовать детей изучением сказок как в школе, так и дома.

Сказка – один из видов повествовательной литературы, произведение в прозе или реже в стихах, в котором речь идет о вымышленных событиях, иногда фантастического характера [с. 186].

В словаре В.И. Даля сказка определяется как "вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание".

Сказка отличается строгой формой, обязательностью определенных моментов и также традиционными зачинами и концовками. Зачин уводит слушателей в мир сказки из действительности, а концовка возвращает их обратно. Она подчеркивает, что сказка – вымысел.

Мы увидели, что сказка для ребенка является не просто фантазией, а особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейших нравственных категорий, в дальнейшем – мир жизненных смыслов. Сказка выводит ребенка за рамки обыденной жизни и помогает преодолеть расстояние между житейскими и жизненными смыслами.

Рассмотрев классификацию сказок, можно сделать вывод, что огромный мир сказок представлен народными и литературными – авторскими сказками. По стилистике и тематике их можно разделить на несколько групп: сказки о животных, волшебные сказки, бытовая (сатирическая) сказка, сказки смешанного типа, кумулятивные сказки, небылицы, докучные сказки.

Работа над сказкой во многом проходит по определенному алгоритму, т.е. устойчивому порядку взаимодействий учителя и учащихся. В зависимости от цели и задач, которые ставит перед собой учитель, работа может быть организована разными методами и приемами. Существует огромное количество методов и приемов работы со сказкой. Рассмотрим некоторые из них:

1. Знакомые герои в новых обстоятельствах. Данный метод развивает фантазию, создает условия, при которых главные герои остаются, но попадают в другие обстоятельства.

2. Прием воспроизведения последовательности событий по иллюстрациям. Работа ведется после прочтения сказки. Обучающимся предлагается объединиться в группы и расположить предложенные иллюстрации по сюжету сказки и сравнить правильность сюжетных цепочек. Пересказать сказку по правильному варианту.

3. Пересказ произведения по предложенным иллюстрациям. Работать с этим приёмом лучше всего после прочтения литературной сказки. Работа может строиться следующим образом: после прочтения литературной сказки учащимся предлагаются сюжетные картинки по произведению, выстроенные в порядке следования событий сказки, и дается задание пересказать сказку, опираясь на изображенное на картинках, пользоваться текстом при реализации данного приема не рекомендуется.

4. Составление плана по тексту. Обучающиеся в парах читают сказку, разбивают текст на части и озаглавливают каждую часть. Такая работа может проводиться как индивидуально, так и в парах, группах.

5. Перепутанные логические цепи. Учитель разрезает фрагмент текст на несколько эпизодов и предлагает обучающимся в группах восстановить сюжет и обосновать своё мнение.

6. Прием чтения по ролям. Работа ведется с уже прочитанным произведением. Прежде чем читать по ролям, обучающиеся проводят подготовку к такому чтению: устно описывают героев, предметы их одежды, интерьер или пейзаж, на фоне которых разворачиваются события произведения, и т.д.

Таким образом, педагогу следует выбирать и использовать систему методов соответственно поставленным целям, поскольку при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности ребенка. Также при работе надо выбирать только те методы, с которыми педагог знаком, которыми владеет.

Сказки имеют огромное педагогическое и воспитательное значение. Они формируют устойчивые народные представления о нравственных началах жизни, являются наглядной шко-

лой изумительного искусства слова. Сказки способствуют развитию у детей воображения и литературно-творческих способностей. Изучение сказок повышает интерес и мотивацию школьников к изучению литературы.

Учителю необходимы глубокие знания методики работы над сказкой, ведь именно от мастерства учителя зависит осмысление этого жанра учащимися. Умения дают возможность избежать стандартов в работе, разнообразить ее с целью создания у детей нужного эмоционального тона в восприятии, настроить их на то, что нет одинаковых сказок, что каждая сказка интересна по-своему.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009). Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2018. 31 с.
2. Арзамасцева И.Н. Детская литература: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 576 с.
3. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 288 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великого языка. М.: Эскимо, 2020. 814 с.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 464 с.

ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ

А.С. Шарова
Канский педагогический колледж
Научный руководитель А.П. Афанасьева

Способность человека осваивать окружающий мир проявляется в умениях исследовать. Исследовательский подход к изучению того или иного явления – это один из способов познания окружающего мира. Этот подход имеет четко установленные и принятые в научном мире черты, которые позволяют ту или иную работу отнести к области исследовательских.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) проблема развития исследовательских умений, которые ориентированы на исследовательскую деятельность учащихся, занимает одно из центральных мест. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [2].

Исследовательская деятельность, по определению Е.А. Шашенковой и И.А. Зимней, – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности и направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей [4:73].

В процессе формирования исследовательских умений можно опираться на этапы исследовательской деятельности предложенные С.Т. Шацким:

1. Выбор темы исследования.
2. Постановка целей и задач.
3. Выдвижение гипотезы.
4. Проверка гипотезы.
5. Фиксирование результатов исследования [3:56].

Одним из средств формирования исследовательских умений являются текстовые задачи, которые можно использовать на уроках математики в начальной школе. *Проблема заключается*

в подборе таких приемов и форм работы с текстовыми задачами, в которых ученики смогли бы проявить и обогатить свой индивидуальный исследовательский опыт.

Текстовые задачи делятся на стандартные и нестандартные. *Среди нестандартных текстовых задач можно выделить логические, комбинаторные и задачи с элементами геометрии.*

При решении нестандартных текстовых задач могут формироваться исследовательские умения в комплексе, так как при их решении осуществляются все этапы исследования.

Приведем конкретную нестандартную задачу, в ходе решения которой формируются исследовательские умения младших школьников.

Комбинаторная задача № 383 из учебника Н.Б. Истоминой. «Для подарков кондитер Ольга Ивановна делает конфеты ручной работы двух видов. Сколько конфет каждого вида сделала Ольга Ивановна, если она перекрутила фантики 18 раз, а всего получилось 13 конфет».

Так как ситуация в задаче уже описана, значит определять тему, цель и задачи нам не нужно. Поэтому для решения данной задачи мы сразу переходим к выдвижению гипотез.

Нами было выбрано 2 вида конфет: «Трюфель» и «Ромашка». Конфеты «Трюфель» можно перекрутить только 1 раз. Конфеты «Ромашка» перекручиваются 2 раза.

Предположим, что все 13 конфет были «Трюфель», тогда Ольга Ивановна перекрутила бы фантики 13 раз, т.е. на 18-13=5 больше. Значит, 5 фантиков Ольга Ивановна перекрутила по 2 раза. Таким образом, конфет «Ромашка» было 5, а «Трюфель»: 13-5=8.

Аналогично можно построить рассуждения на основе другой гипотезы. Предположим, что все 13 конфет были «Ромашка», тогда Ольга Ивановна перекрутила бы фантики 13·2=26 раз, по условию она их перекрутила 18 раз, т.е. на 26-18=8 (раз) больше. Значит, 8 фантиков Ольга Ивановна перекрутила по 1 разу. Следовательно, конфет «Трюфель» было 8, а «Ромашка» 13-8=5.

(Проверка гипотезы) Для решения подобной задачи исследовательским методом удобно оформить рассуждения в виде таблицы:

Таблица 1

Расчетная таблица

Количество конфет «Трюфель»	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Количество конфет «Ромашка»	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Общее количество перекручиваний	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13

Фиксирование результатов исследования:

1) 18-13=5 (к) – «Трюфель»

2) 13-5=8 (к) – «Ромашка»

Ответ: 8 конфет «Ромашка»; 5 конфет «Трюфель».

*Р*аботая со стандартными задачами, можно формировать исследовательские умения, используя определенные приемы, но при использовании стандартных текстовых задач формируются только отдельные исследовательские умения.

Рассмотрим некоторые приемы на примере задачи: «В первый день для ремонта школы привезли 28 бревен, а во второй день привезли на 4 машинах по 10 бревен. Сколько всего бревен привезли за эти 2 дня?»

1. Изменение условия так, чтобы задача решалась другим действием. Например: «В первый день для ремонта школы привезли 28 бревен, а во второй день на 10 меньше. Сколько всего бревен привезли за эти 2 дня?» Используя данной прием, дети формируют умение анализиро-

вать условие задачи и ее решение, а также умение сравнивать имеющееся решение задачи с задачей с измененными условиями.

2. Постановка нового вопроса к уже решенной задаче, ответ на который можно найти по данному условию. Например, «В первый день для ремонта школы привезли 28 бревен, а во второй день привезли на 4 машинах по 10 бревен. Сколько бревен привезли во второй день?» Применяя данный прием, формируется умение правильно задавать вопросы.

Следовательно, работа над развитием исследовательских умений в процессе обучения решению текстовых задач важна в обучении учащихся начальной школы. Важно систематически использовать не только стандартные текстовые задачи, но и нестандартные для формирование исследовательских умений на уроках математики и внеурочных занятиях.

Библиографический список

1. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ. 2014. 67 с.

2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. №373).

3. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. Акад. пед. наук РСФСР. М.: Просвещение, 1962–1965. 56 с.

4. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность: словарь. М.: МГУТУ, 2004. 73 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ВО ВНЕКЛАССНУЮ РАБОТУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А.Д. Шифулина
Челябинский педагогический колледж № 1
Научный руководитель Н.С. Моисеенко

В современной педагогической науке девиантное поведение понимается как нарушение общепринятых социальных и моральных норм и ценностей в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, сообществе [4].

На современном этапе увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, и это является одной из самых актуальных социально-педагогических проблем. Данная проблема приобретает еще большую актуальность в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся девиантного (отклоняющегося) поведения детей младшего школьного возраста.

Проблема девиантного поведения младших школьников очень актуальна, поскольку она охватывает два возрастных периода – это детство и подростковый возраст. Именно на период отрочества приходится пик расстройств, проявляющихся в разных формах девиации.

Для младшего школьного возраста характерны следующие формы отклоняющегося поведения:

1) нарушение дисциплины, норм поведения в классе и общественных местах;
2) детская агрессия;
3) злословие, ложь;
4) школьные прогулы;
5) бродяжничество;
6) воровство;
7) детский негативизм, проявляющийся в упрямстве, капризах, своеволии, недисциплинированности.

В исследовании мы определили следующие причины девиаций младших школьников [1]:

1) генетические факторы, обусловленные наследственными особенностями или отклонениями в развитии, которые могут приводить к социальной дезадаптации в школе. К ним можно отнести трудности концентрации внимания, речевые нарушения, сбой в работе нервной системы, слуха и зрения;

2) психофизиологические факторы. Они возникают в результате воздействия неблагоприятных внешних факторов окружающей среды подростка и могут проявляться, например, через аллергические реакции, токсические заболевания, которые нуждаются в лечении и профилактике;

3) физиологические факторы. Это внешние дефекты подростка, из-за которых он может подвергаться насмешкам со стороны сверстников в школе, в ответ на оскорбления проявлять агрессию в отношении окружающих;

4) к личностным факторам проявления девиантного поведения подростков можно отнести доминирование чувства взрослости, независимости и резкого противостояния каким-либо сложившимся в обществе или отдельном коллективе нормам и правилам.

Одной из главных причин девиаций мы считаем психосоциальные факторы, связанные с неблагоприятной атмосферой в семье. Подросток в этом случае склонен присоединяться к различным неформальным организациям и субкультурам (реальным и виртуальным). Так он получает новый опыт взаимодействия с другими людьми, не всегда оказывающий благоприятное влияние на его неокрепшую психику и поведение [2].

Для профилактики девиантного поведения необходимы нормальные семейные отношения и благоприятные условия для общения в школьном коллективе. Все это приведет к оптимальному развитию социализации ребенка.

Для профилактики девиантного поведения предлагаем использовать следующие формы работы с родителями обучающихся:

1) индивидуальные беседы и консультации;

2) посещение семьи;

3) внеклассные мероприятия, праздники;

4) веселые старты, эстафеты;

5) мастер-классы;

6) совместные походы на экскурсии, в театр и т.п.;

7) совместные домашние задания.

На наш взгляд, самыми эффективными направлениями в профилактике девиантного поведения совместно с родителями являются индивидуальные беседы и совместные мероприятия. Беседы играют огромную роль в профилактике, поскольку не всегда некоторые моменты могут освещаться на собрании, а разговор лично с семьей учащегося поможет установить доверительные и дружеские отношения [3].

Совместная деятельность также действенна в профилактике отклоняющегося поведения. В наше время родители не всегда могут найти время для своих детей, а такие совместные мероприятия собирали бы семью вместе и объединяли их общим делом. Именно при коллективной деятельности ребенок раскрывает свой потенциал, проявляет креативность и обретает уверенность в своих силах. Родители в таких мероприятиях являются мотиваторами и вдохновителями, потому что дети, видя интерес своей семьи, стараются работать усерднее, а это является важным фактором в профилактике девиантого поведения.

Также эффективны совместные домашние задания. Задача заключается в том, чтобы раз в год снять видеоролик о проведении какого-либо семейного торжества. Необходимо помочь родителям с подбором подходящего материала. Такая форма будет наивысшей стадией в развитии совместного досуга семьи. Ведь в этом случае родители проводят досуг с детьми не только в рамках общеобразовательного учреждения, но и в совместной работе дома.

Именно в семье закладываются основные жизненные принципы и ценности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные особенности личности ребенка. Семья способствует самоутверждению, стимулирует его социальную, твор-

ческую активность, раскрывает способности своего ребенка и дает огромную мотивацию на новые свершения.

Библиографический список

1. Девиантное поведение в школе // Справочник24: [сайт]. 2012-2020. – URL: https://spravochnick.ru/sociologiya/otklonyayuscheesya_povedenie_traktovki_otklonyayuschegosya_povedeniya/deviantnoe_povedenie_v_shkole/ (дата обращения: 08.11.2020).

2. Девиантное поведение несовершеннолетних как следствие семейной депривации // dogmon.org: [сайт]. 2019. – URL: https://dogmon.org/t-v-n-ichishina-deviantnoe-povedenie-nesovershennoletnih-kak-s.html (дата обращения: 23.11.2020).

3. Методика воспитательной работы: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкая [и др.] ; под ред. В.П. Сергеевой. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 368 с.

4. Тигунцева Г.Н. Психология отклоняющегося поведения: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 349 с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.С. Ямышева
Канский педагогический колледж
Научный руководитель А.П. Афанасьева

В процессе обучения математике каждый ученик должен овладеть комплексом математических знаний, умений и навыков, необходимых для повседневной жизни и для профессиональной деятельности, содержание которой не требует использования математических знаний для продолжения изучения математики в любой из форм непрерывного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выдвигает следующее требование к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в математике: развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения, обеспечение первоначальных представлений о компьютерной грамотности [5:34].

Средством выражения математических мыслей, их образования и развития является математическая речь. Грамотная математическая речь выражается в правильном употреблении математических терминов, в знании, где и когда можно применить их, а также в развитии всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) [1:46].

Психологи разделяют речь на внутреннюю и внешнюю. По их мнению, внутренняя речь проявляется в сознании человека в виде образов, схем, интуитивных связей, а внешняя речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно.

Внешней называют речь, которая имеет соответствующие внешние признаки. Эта речь с помощью ее внешне воспринимаемых признаков может передаваться другим людям, и эти люди могут ее воспринимать и понимать.

Речь внутренняя – это речь, не имеющая внешних признаков, не воспринимаемая не только окружающими людьми, но и не осознаваемая самим человеком, который ею пользуется. Эта речь не используется людьми как средство общения и употребляется лишь для того, чтобы регулировать собственную психику и поведение человека изнутри [2:118-184].

Выделяют два вида внешней речи: диалогическую (письменную) и монологическую (устную).

Выявлены два компонента языка: математические термины и символы, обозначающие объекты и отношения, изучаемые данной теорией. Составляют язык этой теории и логические термины, и символы, обозначающие логические связи или операции, при помощи которых из

математических терминов конструируются предложения теории и из одних предложений выводятся другие, составляющие логический язык данной теории.

Математические и логические термины относятся к устной речи, а математические и логические символы относятся к письменной речи.

В письменной речи многие утверждения выглядят яснее и прозрачнее, чем в устной. А устная речь – это употребление специальных терминов или словосочетаний, например: «слагаемое», «произведение», «уравнение», «неравенство», «функция», «график функции», «координата точки», «система координат» и т.п., а также различные математические утверждения.

Важной составляющей грамотной математической речи является правильное произношение терминов. В связи с этим учителю необходимо следить, прежде всего, за своей речью, а затем за речью учащихся [3:15].

Для организации активной речевой деятельности учащихся полезно предусмотреть систему специальных упражнений, в процессе которых учитель должен проводить систематическую работу над усвоением норм математической речи, предусматривающей реализацию следующих направлений:

– работу над словом (лексический уровень);

– работу над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень);

– работу над связной речью – логическое построение высказываний (уровень текста).

Задания, нацеленные на развитие математической речи через работу над словом:

1. Вид задания на чтение и правильную постановку ударений.

Например: километр, миллиметр, вычислить, сложить, наименование.

2. Вид задания на исправление ошибок в математических терминах.

Например: «раздилеть», «слажение».

В данных заданиях предлагается: поставить верное ударение в словах, исправить ошибки в математических терминах.

Задания, нацеленные на развитие математической речи через работу над словосочетанием и предложением:

1. Вид задания на составление верных связных высказываний:

Например: «От … слагаемых … не меняется». «Чтобы к числу прибавить сумму, можно …»

2. Вид задания на конструирование математических предложений.

Например, нужно составить определение, используя слова: «выражения», «равенство», «соединенные», «два», «знаком», «это».

Во втором виде заданий предлагается: вставить слова или словосочетания так, чтобы получилось верное высказывание, предложить детям слова, которые они должны включить в предложение или, используя данные слова, составить известное правило.

Особое место в математическом образовании имеют дедуктивные и индуктивные высказывания. Научить детей правильно строить и использовать эти высказывания – одна из основных задач учителя, а умение строить такие высказывания есть показатель осознанного и глубокого понимания математического содержания.

Задания, нацеленные на развитие математической речи и логику через работу над связной речью (индуктивные задания):

Задание 1. Вид задания на нахождение ошибок с пояснением:

Найди неточности в пояснениях.

а) Объясняя вычисления в выражении 5 + 4, Коля ответил так: «При прибавлении к цифре 5 числа 4 получится 9». Какие речевые ошибки допустил Коля?

б) Выполнив действие 18 + 2 = 20, Наташа ответила: «У меня получилось 20, я сосчитала правильно». Можно ли ее ответ считать полным и правильным?

В задании учителем проверяется знание математической речи и умение её употреблять. Обучающиеся должны найти ошибки в высказываниях и исправить их.

Задания с дедуктивным ходом решения:

Задание 1. Вид задания на выполнение действий с обоснованием: Сравните числа 5 и 8, опираясь на натуральный ряд чисел.

Ход дедуктивного рассуждения. «Если одно число при счете называют раньше другого, то это число меньше другого. При счете число 5 называют раньше 8, значит, 5 < 8.»

В задании предлагается сравнить числа, и также на слайде представлено решение с дедуктивным ходом решения [4:107-114].

Предложенный подход к проблеме и изложенные выше приёмы развития математической речи не только расширяют словарь математических терминов, но и прививают интерес к самой науке – математике. Если учитель будет целенаправленно заботиться об освоении учащимися понятийного аппарата изучаемой учебной дисциплины, то можно полагать, что будет выполнена задача, обозначенная в материалах стандарта общего начального образования второго поколения, речь станет средством развития умственной деятельности и основой для формирования коммуникативных учебных действий.

Библиографический список

1. Авдейчик Е.А. Формирование функциональной (математической) грамотности на уроках математики в начальных класса. Активизация словаря младших школьников. Начальная школа. 2016. № 4. с. 46.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. С. 118-184.

3. Журнал «Современные проблемы науки и образования». 2018. № 6. С. 15.

4. Курс лекций по теории и технологии обучения математике в начальных классах В.П. Ручкина. С. 107-114.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2018. 34 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ОБЩЕСТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА

Д.А. Алференко, канд. пед. наук
Кузбасский педагогический колледж
Научный руководитель Т.С. Панина, д-р пед. наук, профессор

Новые запросы общества к системе профессионального образования складываются под воздействием технического прогресса, внедрения электронного обучения с дистанционными технологиями, актуализации профессиональных стандартов, влияния требований WorkSkills на профессиональное образование, растущей популярности концепции непрерывного обучения (lifelong learning) и т.д.

Для модернизации системы образования важным является развитие кадрового потенциала. Профессиональное развитие преподавателя осуществляется в контексте современного профессионального пространства и проявляется в способности к рефлексии своего профессионального уровня, стремлении совершенствовать профессиональные компетенции, выстраивать процесс педагогического самообразования. Преподавателю, помимо повышения квалификации, необходимо специально организованное научно-методическое сопровождение, позволяющее перейти к развитию компетенций, необходимых в изменяющемся профессиональном образовании.

Анализ различных источников показывает, что это могут быть профессиональные и надпрофессиональные компетенции, форсайт-компетенции, «профессиональные навыки будущего» (Future WorkSkills), компетенции, соответствующие новому технологическому укладу, компетенции WorldSkills и др.

Определением новых компетенций преподавателя, востребованных в трансформирующемся образовании, в разные годы занимались такие исследователи, как Л. М. Андрюхина, С. С. Венков, С. А. Днепров, О. М. Устьянцева, А.Н. Панфилов, Р.Ф. Ахтариева [1,2].

Андрюхина Л.М., доктор философских наук, профессор, академик РАСН, РАЕ, МАДИ, отмечает, что в различных странах мира идет активная работа по формированию списков навыков, необходимых любому человеку в 21 веке. Но важной остается готовность преподавателя к цифровизации образования. Эту готовность и определяют «надпрофессиональные навыки и умения» [1].

Исследованием проблем «гибких» навыков (Soft Skills) в разное время занимались М. И. Беркович, В. Давыдова, Э.Ф. Зеер, П.Н. Степанова, В. Шипилов, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова и др. Несмотря на это, в науке на сегодняшний день нет однозначного определения термина. В переводе с английского, Кембриджским словарем понятие Soft skills трактуется как «способность людей общаться друг с другом и хорошо работать вместе» [2,4].

В.А. Давыдова определяет Soft skills (мягкие навыки) как приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и которые он использует в дальнейшей профессиональной деятельности [5]. Такие навыки ценятся на любом рабочем месте и при приеме на работу.

В. Шипилов добавляет в определение понятия «мягкие навыки» социальное значение и представляет их как социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие.

Роль универсальных компетенций, или в западной терминологии soft skills, на современном рынке труда растет. Так, Л.М. Андрюхина, С.С. Венков, С. А. Днепров, О. М. Устьянцева представляют перспективные компетенции как результат опережающей и синхронной профессиональной подготовки и как готовность самих педагогов вести опережающее и синхронное

образование. Патрик Гриффин, профессор Мельбурнского университета, руководитель крупнейшего международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI века, говорит о смещении акцентов в сторону умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческому подходу к делу [1]. Компетенции будущего или перспективные компетенции, умения, навыки XXI века формируются, развиваются в процессе самообразования, саморазвития.

Проанализировав различные взгляды исследователей, мы определяем, что компетенции, которые должны быть развиты у современного преподавателя, это универсальные, надпрофессиональные компетенции, которые позволяют постоянно совершенствоваться и быть востребованным специалистом в современном обществе, цифровой экономике.

Анализ многочисленных перечней компетенций, предлагаемых в различных форсайт-исследованиях, позволил выделить пять основных групп, необходимых современным преподавателям компетенций по принципам частотного анализа и общезначимости: цифровая грамотность, коммуникативная компетенция, владение техниками развития креативности и готовность к инновациям, проектное мышление, управление проектами, самоменеджмент профессионального развития.

Цифровая грамотность. По данным совместного исследования «Учи.ру» и Vinci Agency, в современном мире будет расти спрос на педагогов со знанием принципов онлайн-обучения, а также адаптацией к цифровому обществу. Сейчас индекс отношения преподавателей к технологическим инновациям составляет 76 пунктов из 100 по оценкам Национального центра финансовых исследований (НАФИ). В рамках этого индикатора измерялись знание современных технологических тенденций, навыки работы с современными гаджетами и приложениями и др. [2].

Коммуникативная компетенция. Компетенция позволяет наладить контакт с людьми вне зависимости от контекста. Это особенно важно для современного преподавателя, так как его роль все больше включает гибкую коммуникацию, организацию эффективной работы в группе или индивидуальный подход к каждому студенту. Сегодня появляются первые инициативы по развитию soft skills у педагогов. Так, проект благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» помогает педагогам получить необходимые универсальные компетенции для развития личностного потенциала детей дошкольного и школьного возраста [3].

Владение техниками развития креативности и готовность к инновациям. ООН включила реализацию принципа lifelong learning в число приоритетных задач наравне с другими глобальными вызовами современности. Многие навыки в современном мире стремительно устаревают, и это в полной мере касается и самих специалистов сферы образования. Поэтому умение непрерывно (и зачастую самостоятельно) учиться станет одним из основных требований к преподавателям [5].

Проектное мышление, управление проектами. Проектное мышление является значимым, поскольку все больший упор делается на межпредметные знания и исследовательский подход. Преподавательская деятельность становится проектной: она нацелена на реальный результат в виде компетенций, которые студент применяет на практике вместо отработанных часов или выполненных планов.

Самоменеджмент профессионального развития включает владение педагогической рефлексией, самоанализом, критичностью мышления, планирование профессионального саморазвития, организацию самообучения.

Группы необходимых в профессиональной деятельности компетенций взаимодействуют, что и определяет портрет современного преподавателя. Особую значимость перспективные компетенции приобретают в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями. В сложившихся условиях преподаватель, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, постоянно саморазвиваться, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к инновациям, т.е. быть профессионально компетентным.

Библиографический список

1. Андрюхина Л.М., Венков С.С., Днепров С.А., Устьянцева О.М. Перспективные компетенции педагогов СПО как условие готовности к синхронному и опережающему образованию. Образование и наука. 2014. № 8(117). С.49-66.

2. Ахмадеева Л., Эльвира К. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b (11.11.2021)

3. Сосницкая О. SOFT SKILLS: мягкие навыки твердого характера. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://be-st.ru/ru/blog/13 (02.11.2021)

4. Шипилов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.cfin.ru/management /people/dev_val/soft skills.shtml (29.09.2019)

5. Skills for Europe's future: anticipating occupational skills needs // Cedefor panorama series. – Luxembourd, 2009.

РАЗВИТИЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Ардашева, Т.В. Пильц, В.М. Кузина, Н.С. Яковлева
Кузбасский педагогический колледж

Федеральным проектом «Учитель будущего» национального проекта «Образование» предусматривается внедрение системы профессионального роста педагогических работников, направленной на удовлетворение новых требований современного общества к преподавателю профессионального образования. Одно из таких требований – готовность преподавателя к новым изменениям в сфере образования. Определением новых компетенций, востребованных в современном образовании, в разные годы занимались такие исследователи как В. Давыдова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова и др. [2]. Ученые-исследователи Л.М. Андрюхина, С.С., Днепров, О. М. Устьянцева определяют понятие «Перспективные компетенции» как универсальные, надпрофессиональные компетенции, которые позволяют постоянно совершенствоваться и быть востребованным специалистом в современном обществе и цифровой экономике [1].

С целью выявления актуального уровня сформированности перспективных компетенций преподавателей Кузбасского педагогического колледжа нами был проведен онлайн-опрос, в процессе которого каждый преподаватель по предоставленной ссылке мог ответить на предложенные вопросы. Все вопросы были поделены на 5 групп в соответствии с представленными перспективными компетенциями (цифровая грамотность преподавателя, межкультурная коммуникативная компетенция, развитие креативности и готовности к инновациям, управление проектами и педагогическое проектирование, развитие самоменеджмента).

Проведенный опрос позволил выявить, какие компетенции у преподавателей сформированы на сегодня недостаточно. Анализ результатов проведенного опроса показал, что высокий уровень сформированности перспективных компетенций имеют 55 % преподавателей, средний уровень выявлен у 31 % опрошенных, а низкий уровень – у 14 % респондентов.

Данные результаты показали необходимость проведения методической работы по повышению уровня перспективных компетенций преподавателей колледжа. Это побудило нас обратиться к разработке проекта, цель которого – создание организационно-педагогических условий для развития перспективных компетенций преподавателей в «Кузбасском педагогическом колледже».

Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи: определить актуальный уровень сформированности перспективных компетенций преподавателей, разработать модель развития перспективных компетенций, организовать в соответствии с разработанной моделью внутрифирменное повышение профессиональной квалификации преподавателей,

направленное на развитие перспективных компетенций. Проект рассчитан на 3 учебных года (с 2021 до 2023 гг.).

Организационно-педагогическим условием развития перспективных компетенций преподавателей Кузбасского педагогического колледжа являлась организационно-педагогическая модель развития перспективных компетенций преподавателей, которая включает в себя четыре основных блока: «Целевой», «Содержательный», «Процессуальный», «Результативный».

Содержательный блок включает внутрифирменное обучение, состоящее из занятий творческой группы преподавателей, специалистов Кузбасского педагогического колледжа и мероприятий Некоммерческой организации союза директоров профессионального образования Кемеровской области – Кузбасса, Кемеровского территориального совета директоров образовательного учреждения среднего профессионального образования. В комплексах занятий имеется теоретическая и практическая часть.

Процессуальный блок содержит описание организации методической работы по развитию перспективных компетенций преподавателей. Рассмотрим более подробно содержание этого блока.

Все преподаватели колледжа, имеющие средний и низкий уровни сформированности перспективных компетенций, распределены на группы, всего нами было определено 5 групп преподавателей. Для каждой группы разработаны мероприятия, которые способствуют формированию определенных перспективных компетенций.

Для группы № 1 разработаны комплексы занятий по развитию перспективных компетенций, информационно-коммуникативные компетенции, цифровая грамотность преподавателя. Для работы группы привлекаются преподаватели информатики и информационных технологий, проводятся практические занятия, сочетаются электронное обучение и очная форма обучения.

Для группы № 2 разработаны комплексы занятий по формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Семинары «Управление проектами», практические занятия: «Развитие компетенции управления проектами», «Методология и методика предпроектного анализа (анализ ситуации)», «Система форм педагогического проектирования».

Для группы № 3 составлены комплексы занятий, направленные на развитие перспективных компетенций по владению техниками развития креативности и готовности к инновациям, педагог-психолог разработала тренинги «Развитие креативности педагога»; тренинги «Идея в десяти шагах», «Вербальная фантазия», Ролевая игра «Стандартное и нестандартное мышление». Данные мероприятия составлены на основании методики Боно, Л.И. Бажович.

Для группы № 4 разработаны комплексы занятий по развитию перспективных компетенций управления проектами, педагогического проектирования. Для данной группы подготовлены видеоматериалы, которые помогают преподавателям при выполнении практических заданий и самоподготовке, основное обучение в данной группе проводят педагог-психолог и руководитель проектами колледжа.

Для группы № 5 разработаны комплексы занятий по развитию самоменеджмента, занятия включают тренинги по теме «Самоменеджмент современного педагога», Мастер-классы «Управление своими эмоциями», преподаватели участвуют в ролевой игре «Виды конфликтов в педагогической деятельности», проводятся занятия в сенсорной комнате.

Итоговым результатом проекта является повышение уровня сформированности перспективных компетенций преподавателей Кузбасского педагогического колледжа.

Нами было предусмотрено увеличение числа преподавателей с высоким уровнем сформированности перспективных компетенций на 12 % (с 55 % до 67 %). Снижение числа преподавателей со средним уровнем сформированности перспективных компетенций на 4 % (с 31 % до 27 %) и уменьшение числа преподавателей, имеющих низкий уровень сформированности перспективных компетенций, на 8 %, то есть с 14% до 6 %.

Практической значимостью проекта является разработанная модель развития перспективных компетенций преподавателей Кузбасского педагогического колледжа, такую модель можно

использовать в других образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Андрюхина Л.М., Венков С.С., Днепров С.А., Устьянцева О.М. Перспективные компетенции педагогов СПО как условие готовности к синхронному и опережающему образованию. Образование и наука. 2014. № 8 (117). С. 49-66.

2. Ахмадеева Л., Эльвира К. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://trends.rbc.ru/trends/education 6005a3b89a79474c66a5407b (05.11.2021)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Н.В. Богомолова
Иркутский региональный колледж педагогического образования
Научный руководитель И.В. Парфирьева, преподаватель

Педагогическая деятельность насыщена разными напряженными ситуациями, которые вызывает у педагога эмоциональное напряжение. Многие педагоги отмечают, что из-за эмоционального напряжения их самочувствие ухудшается, снижается работоспособность, что ведет, в свою очередь, к синдрому «эмоционального выгорания» [2]. Отрицательные эмоции для педагога должны быть сигналом того, что необходимо изменить свою личность и деятельность.

Повышение профессиональной компетентности учителя, направленное на обеспечение должного уровня развития психологической культуры, предполагает выявление «узких мест», препятствующих достижению учителем высокого уровня продуктивности деятельности. Таким «узким местом» является эмоциональный интеллект учителя. Недостаточно профессионально подготовленный педагог с низким уровнем эмоционального интеллекта несет невосполнимые потери, так как страдают учащиеся, ухудшается психологическая атмосфера урока [1].

Х. Вайсбах, У. Дакс рассматривают эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью. Однако, несмотря на актуальность и практическую значимость, проблема эмоционального интеллекта педагога и его влияния на педагогическое мастерство остается малоисследованной [3].

Этот термин впервые ввели в 1990 г. американские психологи Питер Саловей и Джек Майер для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции. В структуре эмоционального интеллекта выделяются два аспекта: внутриличностный и межличностный. Первый аспект образуют следующие компоненты: осознание своих чувств, самооценка, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, открытость новому опыту, мотивация достижения, оптимизм. Во второй аспект входят такие компоненты, как коммуникабельность, альтруизм, открытость, эмпатия, уважение к людям, умение работать в команде [2]. Эмоциональный интеллект выступает как системообразующий фактор продуктивности педагогической деятельности, опосредующий как приобретение профессиональных знаний и умений, так и личностное развитие учителя и его учеников.

В рамках данной темы было проведено исследование в МБОУ «Бурят-Янгутская СОШ» Иркутской области с целью выявления особенностей, проблемных «зон» эмоционального интеллекта учителей. В исследовании приняли участие 3 учителя старших классов и 17 учащихся 10 класса. Исследование проводилось с использованием опросника коммуникативной толерантности и теста «Помехи в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко [3].

Цель методики *«Коммуникативная толерантность»* – выявление уровня эмпатии, оценка выраженности ее отдельных компонентов. Анализ полученных данных по отдельным

компонентам эмпатии показал, что у всех учителей средний показатель *рационального канала эмпатии*, т.е. направленности их внимания, восприятия и мышления на сущность другого человека – на его состояние, проблемы, поведение, т.е. не всегда присутствует спонтанный интерес к другому человеку. У первого учителя высокий показатель *эмоционального канала эмпатии*, который означает способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость позволяет понять внутренний мир собеседника, эффективно воздействовать на него. У 2-х других учителей – средний уровень эмоционального канала эмпатии, т.е. эти педагоги не всегда могут понять внутренний мир другого человека. По третьему показателю – *интуитивный канал эмпатии* – у всех учителей средний уровень, это свидетельствует о их способности видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на интуицию, которая менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров. Но это свойственно им не всегда и не во всех случаях, т.е. иногда на этих педагогов действуют оценочные стереотипы, которые могут неблагоприятно повлиять на установление взаимоотношений, например, с учениками, родителями. По 4 показателю – *установки, способствующие эмпатии* – у 2-х педагогов уровень выше среднего, т.е. им присущи установки, способствующие пониманию, соответственно, облегчающие взаимодействие. У одного учителя – ниже среднего, т.е. для него характерны установки, затрудняющие личные контакты. Такой педагог считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убеждает себя спокойно относиться к проблемам окружающих. По 5 параметру – *проникающая способность в эмпатии* – у всех учителей уровень выше среднего. Это значит, что эти педагоги обладают коммуникативным свойством, позволяющим создавать атмосферу открытости, доверительности. По 6 параметру – *идентификация в эмпатии* – у первого педагога уровень выше среднего, т.е. он умеет понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. А у 2-х педагогов – средний уровень идентификация в эмпатии, т.е. это означает, что они не всегда умеют поставить себя на место партнера. Таким образом, можно констатировать средний уровень эмпатии у одного учителя и у двух других – заниженный уровень эмпатии.

Цель второй методики *«Помехи в установлении эмоциональных контактов»* самооценка помех в установлении эмоциональных контактов. Анализ полученных данных показал, что у первого учителя есть некоторые эмоциональные проблемы в общении. А у двух других – эмоции осложняют взаимодействие с партнерами. Им свойственны нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, неадекватное проявление эмоций. Но у всех учителей отсутствует негибкость, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций.

С учащимися была проведена анкета *«Педагог глазами ученика»* с целью выявления оценки учащихся качеств учителя. Анализ результатов показал, что наиболее профессионально значимыми качествами учителя школьники считают справедливость (15 ч.), чувство юмора (15 ч.), терпимость (12 ч.), уважение и любовь к детям (9 ч.), уравновешенность (7 ч.). Недопустимыми качествами учителя считают: халатность (13 ч.), рукоприкладство (11 ч.), грубость (10 ч.), жестокость (8 ч.), несправедливость (7 ч.). На вопрос: «Что или кто является для вас поддержкой и опорой в трудную минуту?» – всего 2 ученика из 17 ответили, что учитель (а также родители, друзья), остальные указывали в основном друзей (14 ч.) и родителей (11 ч.). Это свидетельствует о том, что учитель не является для учеников тем лицом, к которому можно обратиться с проблемой и ожидать помощи, поддержки. На вопрос: «Есть ли у вас любимый учитель? Если есть, то напишите, какими качествами он обладает» – называли, в основном, одних и тех же педагогов, и часто учителя, который по выше представленным методикам показал более высокий уровень эмпатии и эмоционального развития в целом. Школьники отмечали такие качества у любимого учителя, как справедливость, понимание, терпение, доброжелательность, чувство юмора. Эти данные подтверждают то, что ученики большое значение придают качествам личности педагога, влияющим на установление положительных взаимоотношений с ними, и особо ценят их эмоциональную уравновешенность.

И в целом по исследованию можно сделать вывод, что педагогам необходимо работать над развитием своего эмоционального интеллекта, эмпатии, способности учитывать интересы

другого, понимать своё эмоциональное состояние и других. Научившись понимать и анализировать свои эмоции, учителю легче будет построить эффективное общение, не реагировать так остро на вспышки партнеров по общению [4]. Эмоциональная культура учителя отражает уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость личности и влияет не только на имидж педагога, но и на достижение нового качества образования.

Библиографический список

1. Казанская И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 480 с.
2. Монина Г.Б., Лютова Е.К. Коммуникативный тренинг. СПб.: Речь, 2015. 224 с.
3. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140 с.
4. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. Народное образование. 2006. №2. С. 216-218.

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.А. Галичкина
Бурятский республиканский педагогический колледж
Научный руководитель Т.Н. Гришина

Язык – это не только словарный запас, но и способ человека выражать себя, он служит для целей коммуникации и способен выразить всю совокупность знаний человека о мире. Процесс формирования коммуникативной компетентности можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников, т. е. проблемных, интерактивных по своему характеру методов, одним из которых является учебная дискуссия.

Понятие «дискуссия» подразумевает под собой умение доказывать и отстаивать как свою, так и групповую точку зрения, слушать оппонентов, адекватно оценивать и критиковать их мнение, разновидность спора, направленного на достижение истины и использующего только корректные приёмы ведения спора. В узком значении термин «дискуссия» понимается как «открытое обсуждение спорного вопроса, по итогам которого достигается консолидированная точка зрения».

Учебная дискуссия – это форма организации учебной деятельности, при которой происходит ознакомление с содержанием учебного материала и обмен мнениями учащимися. В ходе учебной дискуссии происходят высказывание точек зрения каждым учащимся по конкретной проблеме или рассматриваемому в ходе обучения вопросу.

Участвуя в дискуссии, человек, с одной стороны, имеет возможность показать все преимущества личной позиции и провести свою аргументацию независимо от группового мнения, что служит способом удовлетворения потребности в самоутверждении. С другой стороны, участник отходит от эгоцентрического мышления, учится вставать на точку зрения собеседника при полной свободе, взаимоисключении противоположных точек зрения.

Одной из форм организации учебной дискуссии являются дебаты.

Дебаты – современная педагогическая форма, построенная на обсуждении сложной противоречивой проблемы, по которой у каждой группы существуют резко противоположные точки зрения. Технология дебатов направлена не только на организацию совместной деятельности, но и на развитие ораторских способностей и организаторских навыков. Ее суть состоит в том, что каждая группа учеников в ходе активного обсуждения проблемного вопроса, поставленного учителем, защищает свою точку зрения, приводя целесообразные аргументы.

На протяжении нескольких лет в ГБПОУ «Бурятский республиканский педагогический колледж» проводится увлекательное образовательное событие «Дебаты». Одной из основных

целей дебатов является определение уровня сформированности метапредметных результатов обучения у первокурсников, насколько они способны действовать в непредвиденных ситуациях, готовы ли консолидироваться и решать общие задачи.

В ноябре 2021 года в колледже были проведены дебаты, главной идеей мероприятия стало 75-летие вынесения приговора по самому крупному юридическому процессу XX века. 1 октября 1946 года Международный военный трибунал в Нюрнберге вынес приговор нацистским преступникам. Основной тезис дебатов был сформулирован в форме вопроса: «Нюрнбергский процесс – честный суд или «правосудие победителей?». В дебатах участвовали все студенты первого курса факультетов дошкольного и начального образования, музыкально-художественного, бурятского языка и национальной культуры, физической культуры.

Студенты-первокурсники методом жеребьевки распределяются по командам. Таким образом, в одной команде могут оказаться студенты из разных учебных групп, факультетов. За определенный период обучающиеся подготовили интересный материал к обсуждению, при этом готовились отстаивать как точку отрицания, так и точку утверждения, подготовить основные подтверждающие факты, контрпримеры и вопросы. Тезисы участникам неизвестны заранее. Известной является только тема дебатов. Игра начинается с четвертьфинала, затем команды отбираются в полуфинал, и самые лучшие попадают в финал.

Во время игры команде утверждения необходимо было доказать верность таких тезисов:

1) данный суд прошел в соответствии со всеми нормами, присутствовали адвокаты;

2) обвинительное заключение, подготовленное командами прокуроров из США, Великобритании, СССР и Франции, содержало четыре пункта: преступления против мира, преступления против человечности, нарушение законов войны (военное преступление) и заговор с целью совершения данных преступных действий.

Команда отрицания подготовили тезисы:

1) своим бездействием страны Запада сами подвели Германию к таким крупным завоеваниям из-за политики сдерживания Чемберлена;

2) обвинение в Катынском расстреле со стороны СССР присутствовало в начале заседания, но позже пропало из дела, так как адвокаты смогли доказать, что в этом виноваты не германская сторона, а СССР.

Во время подготовки к дебатам командам предлагалось решить ряд проблемных задач. Среди них имеются задания открытого типа: не имеющие окончательного и однозначного ответа, допускающие использование разнообразных подходов для их решения. Решение задач предполагает проведение самостоятельных теоретических исследований с использованием различных информационных источников.

Дебаты представляют собой не просто увлекательное занятие, интересный процесс обучения, но и эффективное средство для развития обучающихся, формирования у них компетенций, необходимых и полезных для успешной жизнедеятельности в условиях современного общества, в частности, компетенции, связанной с коммуникацией.

Применение формы дискуссии «Дебаты» в учебном процессе способствует созданию устойчивой мотивации к учению, так как обеспечивается личностная значимость учебного материала для обучающихся; наличие элемента состязательности стимулирует творческую, поисковую деятельность, тщательную проработку изучаемого материала. «Дебаты» позволяют эффективно решать весь комплекс задач учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, использование учебной дискуссии, дебатов как словесных методов обучения способствует активному формированию коммуникативной компетенции обучающихся. Дискуссия обогащает содержание уже известного учащимся материала, помогает его упорядочить и закрепить. А преподавателю дискуссия дает информацию о глубине и системе знаний обучающихся, особенностях их мышления, подсказывает направление дальнейшей работы.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

3. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа в условиях учебной лаборатории: монография / А.Р. Амодоева [и др.]; отв. ред. Н.Ж. Дагбаева. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2019. 296 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ И АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е.Н. Галынская, Н.А. Субботина, А.Е. Демина
Мариинский педагогический колледж
им. императрицы Марии Александровны

В научных исследованиях последних десятилетий активнее и глубже рассматриваются проблемы адаптации личности в связи с сохранением её индивидуальности и возможностью включения данного процесса и свойства личности в систему взаимодействующих социальных, экономических, политических и культурных факторов, в совокупности влияющих на эффективность «встраивания» личности в динамично меняющуюся среду (А. И. Берг, Л. С. Выготский, Т. Г. Дичев, В. З. Коган, А. Н. Жмыриков, О. И. Зотова, И. С. Кон, А. В. Мудрик, А. А. Реан, Л. М. Ростова).

Основные положения теории адаптации, сформулированные в трудах П. К. Анохина, И. М. Павлова, Г. Селье, И. М. Сеченова и др., позволяют раскрыть сущность процесса адаптации как единства взаимодействующих сторон – человека и среды с присущими им противоречивыми моментами. В основе этого единства лежит активность социальной среды, с одной стороны, и активность личности, с другой. При рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный [1].

Адаптация психологическая – явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды, жизнедеятельности и частным условиям [Словарь психолога-практика, 2001].

Адаптация социальная – явление, предполагающее «приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевую пластичность поведения, интеграцию личности в социальные группы» [Еникеев, Кочетков, 1997. Личность в то же время является субъектом активной деятельности, общения и отношений (К. К. Платонов, В. И. Мясищев и др.) Процесс социальной адаптации в этой связи следует рассматривать как «активно развивающийся».

Адаптация социально-психологическая – оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидуальных норм и традиций группы, включение в её ролевую структуру. Г. М. Андреева (2001) рассматривает социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы. Адаптация, по её мнению, происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию её индивидуальности [2].

А. Н. Жмыриков (1989), автор модели социальной адаптации интегративного типа, выделяет следующие критерии адаптированности: выходные параметры деятельности личности, степень интеграции личности с макро– и микросредой, степень реализации внутриличностного потенциала, эмоциональное самочувствие. Особо близкой представляется точка зрения Н. А. Нестеренко, который во всем многообразии показателей адаптированности личности выделяет

три основных критерия: интеграция со средой, реализация личностного потенциала, эмоциональное самочувствие.

В отечественной и зарубежной социальной психологии адаптация обычно рассматривается как стадия социализации (Ч. Кули, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Р. М. Шамионов и др.). Под термином *«социализация»* понимается «процесс и результат становления личности в деятельности и общении при включении её в систему общественных отношений» [Шамионов, 2000]. Содержание и продуктивность социализации личности, её интеграция и индивидуализация зависят от успешной адаптации. В свою очередь, от результатов адаптации, интеграции и индивидуализации, составляющих «наиболее важные социально-психологические процессы, во многом зависит субъективное благополучие личности» [Шамионов, 2004]. Необходимо отметить, что субъективное благополучие личности, на наш взгляд, является одним из значимых критериев адаптированности в социуме [3].

Впервые понятие «личностный адаптационный потенциал» ввёл Маклаков А. Г. (2001), определивший его как «взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие эффективность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья».

В работах А. М. Богомолова (2003) адаптационный потенциал рассматривается как «способность личности к структурным и уровневым изменениям (под влиянием адаптогенных факторов) качеств и свойств, повышающих её организованность и устойчивость». Для автора это интегральное понятие, включающее специфические ресурсы разных уровней организации личности: индивидном, личностном, субъектно-деятельностном, а также механизмы, способы использования и преобразования адаптационных ресурсов, их количественные и качественные составляющие, связывающие возможности и способности личности и реальную их реализацию в целенаправленном адаптационном процессе.

В качестве компонентов адаптационного потенциала, проявляющихся на индивидном, субъектно-деятельностном и личностном уровнях, автор выделяет: энергетический, когнитивный, инструментальный, творческий, мотивационный и коммуникативный [3].

Разработанная В. А. Ясвиным (1998) векторная модель ОС – «эколого-личностная» – дает возможность описания, проектирования и экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода-зависимость» и «активность-пассивность». Первый из предложенных векторов соотносится с внутренними критериями оптимальных взаимодействий личности и окружающей среды – мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий в системе «личность – образовательная среда» – инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, а также поддержку педагога активности ученика. Построенная в пространстве этих двух векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная среда», способствующая свободному развитию, но и обусловливающая формирование пассивности ребенка; наконец, «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

Результатом воспитательного процесса является, с точки зрения Л. С. Выготского, не пассивное приспособление ребенка к существующей и окружающей его среде, а активное его поведение за счет того, что он видит «дальше своей среды». Этот результат достигается тем, что педагог планомерно и преднамеренно организует воспитательную среду так, чтобы ребенок производил личное действие в среде «сообразно воспитательным замыслам» [Выготский, 2005]. Признание решающей роли активности ребенка в приобретении им знаний, умений, привычек, способностей имеет важное методологическое следствие, позволяющее выйти в осмыслении проблемы адаптивного взаимодействия индивида со средой из «узких» рамок взглядов на пассивное подчинение ребенка требованиям среды, на широкое понимание адаптации как процесса активного преодоления индивидом своих внутренних ограничений и внешних препятствий.

Ключевым моментом в проблеме взаимодействий ученика и образовательной среды, таким образом, является идея их взаимовлияния. [2].

Библиографический список

1. Богомолов А. М. Структурно-функциональный подход к оценке адаптационного потенциала личности. Сибирский психологический журнал. 2008а. № 28. С. 53–58.

2. Замятина А. А. Особенности адаптационного потенциала личности и его связи с психологическим благополучием студентов в период обучения в вузе: дис. … канд. психол. наук / А.А. Замятина. Астрахань, 2018. 204 с.

3. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Е.И. Зубарева
Дивногорский гидроэнергетический техникум имени А.Е. Бочкина

Приоритеты государственной политики в области поддержки детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, определены федеральным законодательством в сфере образования, воспитания и защиты интересов детей. Согласно Указу Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» к категории детей, нуждающихся в особой заботе государства, относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей.

В число актуальных задач, стоящих перед органами государственной власти и органами местного самоуправления в сфере защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, входит задача совершенствования системы социальной адаптации выпускников учреждений для детей-сирот, включая их социально-психологическое сопровождение, обеспечение жильем, оказание содействия в получении профессионального образования и трудоустройстве после завершения пребывания в учреждении для детей-сирот.

Современное профессиональное образование носит практико-ориентированный характер, что предполагает получение студентами ещё на этапе обучения в образовательной организации компетенций, необходимых для успешного трудоустройства и работы по специальности. Компетенции, знания, умения и навыки студенты получают в ходе прохождения различных видов практики. Получению студентами в ходе практики необходимых навыков профессиональной деятельности способствует закрепление за ними наставников из числа наиболее опытных сотрудников. Это позволит сократить время адаптации студента на рабочем месте и оптимально использовать время, отведённое на прохождение практики, для получения необходимых компетенций. [2]

Процессы модернизации среднего профессионального образования требуют активного включения эффективных механизмов, обеспечивающих высокий уровень подготовки квалифицированных кадров. [1] В настоящее время, в век инноваций в образовании, мы часто сталкиваемся не только со сложностями у обучающихся с адаптацией к современному миру, образованию, науке и технике, но и с социализацией и адаптацией среди обучающихся. Особые трудности в этом испытывают несовершеннолетние студенты из категории детей-сирот.

В нашем учебном заведении с 2016 по 2021 год был создан и реализован социальный проект по наставничеству: «Создание модели социально-профессиональной адаптации детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, на базе образовательных организаций

среднего профессионального образования Красноярского края». На данный момент проект успешно внедрён в работу нашего ПОУ и уже является одной из основных составляющих для работы классных руководителей, наставников, социальной службы, преподавателей и мастеров производственного обучения.

Основная цель нашего проекта – создание института наставничества для студентов категории детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в котором наставник является примером для студента, оказывает помощь подростку, учит решать возникающие проблемы, которые касаются как академической успеваемости, так и производственной или учебной практики. Наши наставники – это значимые взрослые, которые всегда рядом и готовы прийти на помощь. Наставниками являются сотрудники техникума. С нашей образовательной организацией сотрудничают наши социальные партнёры – градообразующие предприятия (АО «Красноярская ГЭС», ООО «Техполимер», ООО ЛМЗ «СКАД»), на которых студенты проходят производственную практику.

Наша образовательная организация сопровождает наставляемых студентов не только во время обучения, но и оказывает помощь в трудоустройстве. ПОУ проводит социально-психологические исследования социально-профессиональной адаптации студентов категории детей-сирот и детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, в организациях – участниках социального проекта. Мы активно сотрудничаем с детскими домами: Сосновоборский д/д, Есауловский д/д; д/д г. Красноярска «№1», «№2», «Самоцветы»; Балахтинский д/д; Шушенский д/д; Партизанский д/д; Школа-интернат г. Кызыл; д/д «Ласточка» (г. Саяногорск) и ежегодно проводим мониторинг эффективности социального проекта. Сотрудники техникума разрабатывают методические материалы по реализации социального проекта для использования в работе участниками проекта. На сегодняшний день данные разработки постоянно дополняются и видоизменяются по результатам социально-психологического тестирования студентов, потому что каждый год к нам приходят дети-сироты с разными проблемами, с каждым мы стараемся работать индивидуально, чтобы, будучи выпускником, студент мог стать профессионалом своего дела, легко влиться в коллектив на новом месте работы и быть достойным членом общества.

По результатам внедрения и работы проекта наставничества: «Создание модели социально-профессиональной адаптации детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, на базе учреждений среднего профессионального образования Красноярского края» – на 2019-2020 год улучшились не только показатели адаптации студентов. Отчисление студентов из категории детей-сирот сократилось на 3%, отсутствуют правонарушения, сократилось число самовольных уходов детей с семи до 2 двух человек. В 2020 году из нашего техникума выпускники из категории детей-сирот (10 человек) были успешно трудоустроены (3 человека), продолжили обучение в вузах (2 человека), ушли на срочную службу (3 человека), встали на учёт в ЦЗН (2 человека). Сравнить результаты прошлых лет и 2020 года мы предлагаем в таблице: «Показатели адаптации обучающихся».

Таблица

Показатели адаптации обучающихся

Год	Критерий				
	Уровень адаптации (%)			отчисление студентов (%)	правонарушения (%)
	высокий	средний	низкий		
2017	28%	43%	29%	4%	4%
2018	41%	45%	14%	1%	0%
2019	57%	31%	12%	1%	1%
2020	62%	27%	11%	1%	0%

Таким образом, наставничество необходимо в современном профессиональном образовании, чтобы дети из категории детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, могли не только отучиться и получить профессию, стать квалифицированным сотрудником, который обладает всеми необходимыми компетенциями, но и стать хорошим другом и

коллегой, который умеет коммуницировать, успешным семьянином, способным вырастить и воспитать своих детей.

Библиографический список:

1. Никитина В.В. Роль наставничества в современном образовании. Отечественная и зарубежная педагогика. 2013.

2. Быстрова Н.В., Цыпланкова С.А., Преснова А.К., Пасечник А.С. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019.

3. Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Дивногорский гидроэнергетический техникум имени А.Е. Бочкина». Приказ № 134-К. 2020.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ» В ПОУ

Ю.А. Киргизова
Канский политехнический колледж

Профориентация обучающихся – приоритетная государственная задача, закрепленная в национальном проекте «Образование». Результаты профориентации и построения молодым человеком своего профессионального пути связаны не только с его успешной самореализацией, но и с его вкладом в экономическое развитие субъекта Российской Федерации, страны в целом. В данный момент обучающиеся школ включены в большое число разнообразных профориентационных мероприятий: от профориентационных тестов, которые проходят большее количество обучающихся общеобразовательных организаций, до экскурсий на предприятия, кружков, программ предпрофессионального обучения.

Хотелось бы остановить свое внимание на проекте ранней профориентации школьников 6-11-х классов «Билет в будущее».

В проект «Билет в будущее» наш колледж вовлечен с 2019 года. В 2019 г. в рамках данного проекта прошли профессиональные пробы 69 школьников города и районов по компетенциям «Сантехника и отопление», «Парикмахерское искусство», «Лабораторный химический анализ», «Сухое строительство и штукатурные работы», «Геодезия». Для организации профессиональных проб были привлечены наставники – компетентные, опытные педагоги: Савоськин А.В., Скрипникова Н.С., Гаврикова И.В., Биляк О.В., Картель В.А.

В 2020 г. мероприятия проекта «Билет в будущее» проходили в период с июля по ноябрь месяц, профессиональную ориентацию прошли 48 школьников города и районов. В текущем учебном году список компетенций расширился, к уже имеющимся добавились новые компетенции «Дизайн интерьера», «Инженерный дизайн CAD», «Кирпичная кладка», «Мехатроника», «Промышленная автоматика», «Сантехника и отопление», «Сварочные технологии».

В период с 24.08 по 10.10.2020 г. педагоги колледжа Скрипникова Н.С., Шушакова Ю.М., Рожнов В.С., Картель В.А., Савоськин А.В., Биляк О.В., Самохина А.В. прошли дистанционное обучение по курсу повышения квалификации «Программа повышения квалификации наставников по проведению рефлексии профессиональных проб и модели осознанности и целеустремленности у обучающихся 6-11-х классов» (16 ч.) на базе ФГБОУВО «Московского государственного психолого-педагогического университета».

В этом году наш колледж является площадкой по реализации данного проекта.

Ознакомительный очный и базовый очный по следующим направлениям: специалист по земельно-имущественным отношениям; мастер отделочных строительных и декоративных работ: маляр строительный, монтажник каркасно-обшивочных конструкций, облицовщик-плиточник, облицовщик-мозаичник, штукатур, резчик по камню, облицовщик синтетическими материалами; монтажник санитарно-технических систем и оборудования; сварщик; лаборант

химического анализа; химик-аналитик; социальный работник; геодезист; лаборант по контролю качества сырья, реактивов, промежуточных продуктов, готовой продукции, отходов производства.

В этом году, чтобы принять участие в проекте, необходимо через педагога-навигатора зарегистрироваться на платформе (создать личный кабинет). В нашем городе таких педагогов-навигаторов 4, это представители МАОУ «Лицей №1», МБОУ «СОШ №2», МБОУ «СОШ №3», МБОУ «СОШ №21».

Регистрация на платформе началась в сентябре, а с 1 по 15 октября прошел Всероссийский профориентационный урок, который дал старт проекту в образовательных учреждениях. Ключевые мероприятия – профессиональные пробы – начались с 15 октября и продлились до 30 ноября.

Проект по ранней профессиональной ориентации учащихся 6-11 классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» решает задачу повышения осознанности подростков в выборе профессии. В рамках проекта на первом этапе участники проходят ряд онлайн-диагностик, определяющих их склонности, жизненные установки, уровень осознанности и готовности к профессиональному самоопределению. На втором этапе подростки участвуют в профессиональных пробах, где имеют возможность на практике попробовать свои силы в интересных для себя сферах: выточить деталь, написать код для программы, испечь торт, сделать чертеж и т.п. В рамках практических мероприятий высока роль наставника – именно он знакомит подростка с основной информацией о профессиональной области, под его руководством участник выполняет заданную рабочую операцию, получает оценку результата и обратную связь с рекомендациями по развитию. По итогам участия в мероприятиях на электронном ресурсе (Платформе) накапливается цифровой след подростка. На его основе система формирует рекомендацию по построению индивидуальной образовательной траектории.

Онлайн-платформа состоит из двух сегментов – общедоступного и школьного. В общедоступном все желающие прошли «примерочную профессий» – это различные тесты, викторины, виртуальный тур по мультимедийной выставке, отдельный раздел для родителей, а также статьи и видеоролики о профессиях и их представителях. Доступ к закрытому сегменту открыли только для зарегистрированных на платформе школ и их учеников.

В проекте принимают участие подростки разного возраста и уровня готовности, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Выделяются три возрастные категории участников: 6-7, 8-9 и 10-11 классы.

Основной формат практических мероприятий проекта – профессиональная проба.

В ходе профессиональной пробы участники решают одну или несколько практических задач и выполняют реальные рабочие операции, относящиеся к конкретной профессиональной области. Проба подразумевает работу участников с материалами, инструментами, оборудованием, программным обеспечением, без игровой адаптации и в условиях, максимально приближенных к реальным. В ходе пробы участники взаимодействуют с наставником, являющимся носителем профессиональных компетенций, получая от него теоретические знания, практические рекомендации, обратную связь и оценку по итогам пробы.

Практические мероприятия делятся на 2 уровня сложности:

– Ознакомительный: мероприятие этого уровня длится 2 академических часа и включает пробы по 3 профессиональным направлениям. Максимальное количество участников мероприятия – 15 человек. Профессиональная проба ознакомительного уровня должна дать участнику возможность попробовать себя в роли носителя профессионального направления и определиться с собственным отношением к ней, дать стартовую оценку знаниям, умениям и навыкам подростка в данной сфере. В рамках мероприятия участникам предлагаются простые задания с линейным выполнением, без специальной предварительной подготовки.

– Базовый: мероприятие длится не менее 2 академических часов по одному профессиональному направлению. Количество участников – 6-8 человек. Профессиональные пробы становятся для участника проверкой выбранной профессиональной траектории. Они помогают оценить степень развития знаний, умений и навыков и в целом готовность к переходу на более

высокий этап профессионального становления – участие в конкурсах профессионального мастерства, обучение в профильном классе, поступление в учебное заведение профессионального образования, самозанятость и т.д. В рамках мероприятия участникам предлагаются более сложные, нелинейные задания с возможностью вариативного выполнения, творческой составляющей и т.п.

На сегодняшний день уже более 40 школьников школ города прошли на базе нашего колледжа профессиональные пробы и попробовали свои силы при работе на новейшем и современном оборудовании в мастерских «Промышленные и инженерные технологии».

Таким образом, такая форма организации профориентационной работы позволяет школьникам самостоятельно решать профессиональные задачи, построенные на актуальных вызовах современности, и позволяет на практике почувствовать себя профессионалом в выбранном направлении.

Библиографический список

1. Официальный сайт проекта по ранней профессиональной ориентации школьников 6-11-х классов «Билет в будущее» https://bvbinfo.ru/

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Д.А. Кирилова,
преподаватель социально-педагогических дисциплин
А.Е. Педченко,
Иркутский региональный колледж педагогического образования
студент

Подростковому возрасту присуща индивидуальная ситуация развития, связанная с переходом от детства к взрослости, необходимостью самоопределения, выбора жизненного пути, формирования мировоззрения и ценностных приоритетов, которая сопровождается приобретением новых прав, обязанностей и наступлением ответственности за их несоблюдение [4].

В научной литературе проблемой правовой культуры занимались многие учёные, например, М.Ю. Федорова отмечает, что под правовой культурой необходимо понимать конкретное нормативное отношение к порядку принятия решений и правилам поведения, которые прописаны и закреплены в законодательстве [1].

Явление правовой культуры динамично обсуждается в педагогической и социологической литературе. Для определения понятия «правовая культура» следует определить подходы к рассмотрению понятия «правовая культура»: аксиологический, деятельностный, социологический и системный [2].

Культура правового сознания – правовая интуиция, позволяющая отличить верное и допустимое от неверного и недопустимого; правовые знания, представления и убеждения [50].

Проанализировав материалы, можно выделить, что правовая культура – это система ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, принятых членами определенной общности (государственной, религиозной, этнической) и используемых для регулирования их деятельности.

Признаками правовой культуры старших подростков можно считать:

– осознание важности правового образования;

– проявление интереса к отдельным аспектам права, волнующим их в данный момент, а именно к собственным гражданским правам;

– осуждение нарушения личных прав другими лицами;

– наличие страха перед наказанием в качестве основного мотива правового поведения.

Изучив теоретические аспекты разработки и применения деловых игр в процессе развития правовой культуры, мы выяснили, что деловая игра – это метод группового обучения совмест-

ной деятельности в процессе решения общих задач в условиях максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям.

Началу деловой игры предшествуют изложение проблемной ситуации, формирование цели и задач игры, организация команд и определение их заданий, уточнение роли каждого из участников. Взаимодействие участников игры определяется правилами, отражающими фактическое положение дел в соответствующей области деятельности. Подведение итогов и анализ оптимальных решений завершают деловую игру [3].

С помощью деловой игры можно анализировать собственные возможности, выстраивать соответствующую линию поведения и влиять на поведение участников.

Проведение деловой игры, как правило, состоит из следующих частей:

– инструктаж преподавателя о проведении игры (цель, содержание, конечный результат, формирование игровых коллективов и распределение ролей);

– изучение студентами документации (сценарий, правила, поэтапные задания), распределение ролей внутри подгруппы;

– собственно игра (изучение ситуации, обсуждение, принятие решения, оформление);

– публичная защита предлагаемых решений;

– определение победителей игры;

– подведение итогов и анализ игры преподавателем.

Деловая игра, в отличие от других традиционных методов обучения, позволяет более полно воспроизводить практическую деятельность, выявлять проблемы и причины их появления, разрабатывать варианты решения проблем, оценивать каждый из вариантов решения проблемы, принимать решение и определять механизм его реализации. Достоинством деловых игр является то, что они позволяют:

– рассмотреть определенную проблему в условиях значительного сокращения времени;

– освоить навыки выявления, анализа и решения конкретных проблем;

– работать групповым методом при подготовке и принятии решений, ориентации в нестандартных ситуациях;

– концентрировать внимание участников на главных аспектах проблемы и устанавливать причинно-следственные связи;

– развивать взаимопонимание между участниками игры.

В процессе анализа методической литературы мы убедились, что важное значение для успешного осуществления деловой игры имеет организация ее проведения, которую в укрупненном виде можно разделить на три этапа: подготовительный, игровой, заключительный.

Библиографический список

1. Федорова М. Ю. Образовательное право [Текст]: учебное пособие для вузов. М.: Гум. изд. центр «Владос», 2014. 55 с.

2. Хруцкий Е.А.Организация проведения деловых игр. М. 2015. 320 с.

3. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М., 2015. 167 с.

4. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву. М.: Владос, 2013. 499 с.

МОБИЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Д.А. Кирилова, Д.Н. Хабюрова

Центр развития дополнительного образования детей, г. Иркутск

В современном обществе мы все чаще слышим понятие мобильная зависимость, но ведь в нашей жизни так много различных видов зависимости, почему именно мобильной зависимости мы стали уделять такое внимание? Если мы рассмотрим образ современного человека, то можем смело заметить важный элемент образа «Телефон». Мы с вами давно перешли в «виртуальный мир». Мы совершаем покупки в интернете, получаем образование через интернет, а что

уже говорить об общении людей между собой. Телефон находится с нами 24 часа в сутки, любую свободную минуту мы проводим с ним. Так что же представляет собой мобильная зависимость?

По мнению В.А. Бурдыга, мобильная зависимость – это состояние человека, при котором телефон становится предметом культа, человек бессознательно совершает звонок ради самого звонка, не осознавая своих действий будучи неспособным объяснить его причину. [2. С. 25]

Казалось бы, это обычная ситуация, когда разряжается аккумулятор, отсутствует связь или деньги на счету. Часто по итогам данных ситуаций мы можем наблюдать определенную реакцию людей, которые по тем или иным причинам потеряли возможность с помощью мобильного телефона поддерживать контакт с людьми.

В рамках образовательной деятельности в системе дополнительного образования мы заметили, что чем новее модель мобильного телефона ребенка, тем больше времени он уделяет своему гаджету как во время учебного занятия, так и вне. Что же так притягивает детей к регулярному пользованию сотовым телефоном, может, это постоянно обновляемые возможности телефона, виртуальное общение или же личные интересы?

Изучив научную литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что мобильная зависимость обусловлена различными факторами, такими как псевдопрестиж. Находясь в зависимости от мнения окружающих, человек считает, что он просто обязан обладать самым дорогим или суперфункциональным гаджетом. Данная мания проявляется в постоянном наличии телефона на виду, зависимый не выпускает его из рук ни на минуту, так и норовя продемонстрировать его всем окружающим. [4, с. 560]

Следующий немаловажный фактор – это модель телефона. В «высших» кругах общества развита тенденция к обладанию сверхдорогими телефонами, и чем дороже устройство – тем выше ранг его обладателя. Далее, распространенные факторы: боязнь пропустить звонок, отсутствие денег на счету. Не имея достаточной суммы на счету, человек постоянно боится пропустить звонок, ведь потом он уже довольно долго не сможет поговорить со звонящим, пускай даже это будет пустая болтовня о погоде. [4, с. 562]

Следующий фактор, который можно смело назвать одним из лидирующих, – это ожидание «важного» звонка. Проявления данного вида зависимости обусловлено постоянным наличием мобильного в руках. Аддитивный не выключает свой телефон 24 часа в сутки, и даже засыпая, кладет его рядом, чтобы не пропустить «важнейший» в своей жизни звонок. [5, с. 51]

По мнению ученых из Великобритании, в современном обществе существуют три типа владельцев сотовых телефонов:

«киборги» – считают телефон своим продолжением, чуть ли не частью тела, не могут без него обходиться;

«протезированные» – жить без «трубы» в принципе могут, но испытывают при этом дискомфорт;

«непривязанные» – для них телефон – это просто телефон, не больше, чтобы звонить, когда действительно нужно.

В рамках работы о выявлении мобильной зависимости у подростков было проведено исследование. В ходе опроса было опрошено 78 респондентов. По результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы: 23 человека страдают «мобильной зависимостью» (23%), у 5 человек все в порядке (10%), 35 обучающихся имеют средние показатели (67%), но среди тех, у которых вроде бы все нормально, 15 человек (20%) имеют показатели, приближенные к показателям людей с «мобильной зависимостью».

Проведя социальное анкетирование среди подростков от 13 до 15 лет, обучающиеся МКОУ Тулинской СОШ и МОУ СОШ № 2 с углублённым изучением отдельных предметов г. Иркутска выявили, что для обучающихся городских школ телефон наиболее важен, чем для обучающихся сельских школ, это можно объяснить доступностью смартфонов и операторов мобильной связи. Подростки посвящают много времени телефону, из-за чего возникают проблемы и конфликты в общении с окружающими. Мобильная зависимость подростков, которая заключается в постоянном использовании мобильного телефона и даже зависимости настроения

от его использования, показывают осознание респондентами мобильной зависимости, вследствие чего они не могут контролировать зависимость и даже пытаются скрыть ее от окружающих.

Мы можем сделать вывод, что актуальность мобильной зависимости в подростковой среде предъявляет повышенные требования к психологической устойчивости подростков, к их способности распределять время использования мобильного телефона, умению грамотно использовать возможности телефона. Они нуждаются не только в помощи родных и друзей, но и в помощи специалистов, которые подскажут им, как необходимо повышать психологическую культуру, чтобы помочь не только самим себе, но и друг другу.

Библиографический список

1. Азарова Р.И. Досуг современной молодежи. Внешкольник. 2015. № 10. С. 35-43.

2. Бурдыга В.А. Мобильная зависимость – что это такое и с чем её «едят»? Самиздат. 2014. №5. С. 24-27.

3. Лаврович А.П. Интернет-аддикция в подростковом возрасте / А.П. Лаврович, Т.А. Попкова. Социально-педагогическая работа. 2016. № 6. С. 3-19.

4. Ли А. В. Гаджет-аддикция и её влияние на когнитивные процессы у подростков. Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. № 5. С. 559-562.

5. Петров В.П. Интернет в мировом информационном пространстве / В.П. Петров, С.В. Петров // Основы безопасности жизни. 2014. № 8. С. 49-52.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Е.Г. Кудрявцева
Горно-Алтайский государственный университет
Научный руководитель Г. Ю. Лизунова, канд. филос. наук

Главными инструментами педагога-психолога, необходимыми ему для практической работы, являются профессиональная подготовка и знания. Однако нельзя недооценивать и определенные личностные качества, которыми должен обладать психолог, чтобы успешно помогать людям справляться с психологическими проблемами.

Одним из наиболее важных таких качеств, по нашему мнению, является уважение психолога к другим людям.

Формирование уважительного, толерантного отношения к представителям иной культуры, или этнической толерантности, является очень актуальным в условиях Республики Алтай, где на небольшой территории совместно проживают люди более 20 наций и народностей. Выбирая профессию психолога, молодые люди уже с первых дней должны воспитывать в себе это качество, расширять не только свою профессиональную, но и этническую компетентность [1].

Исходя из актуальности выбранной темы, нами было организовано небольшое эмпирическое исследование, целью которого было определение уровня толерантности у студентов психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского государственного университета, а также студентов старших курсов Горно-Алтайского педагогического колледжа, планирующих в будущем получить профессию психолога.

Нами был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [4]. Опросник содержит 22 вопроса, направленных на определение общего уровня толерантности, а также оценки таких ее аспектов, как этническая, социальная и толерантность как черта личности. Участникам опроса предлагалось оценить степень своего согласия или несогласия с предложенным утверждением по шкале от 0 до 6 или от 6 до 0 баллов. Анализ ответов 53 участников показал, что наибольший показатель

составил средний уровень толерантности – 89%. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт.

Для более качественной оценки аспектов толерантности мы использовали разделение на субшкалы. Субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установку в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала «социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. Результаты этого анализа представлены в диаграмме на рисунке 1.

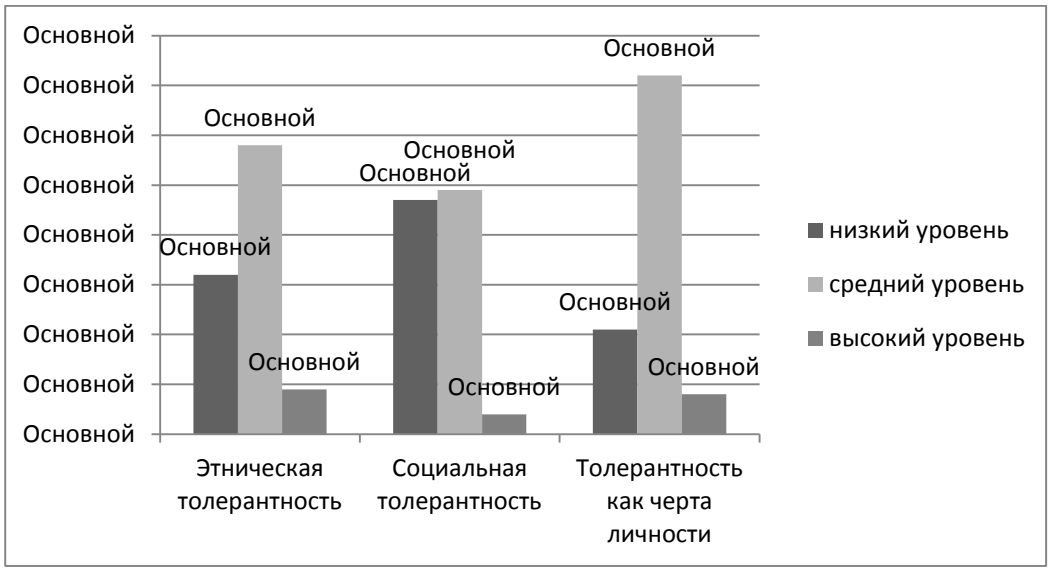


Рис. 1. Оценка аспектов толерантности

Изучив диаграмму, мы увидели, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности аспектов толерантности. Однако достаточно большие показатели низкого уровня по всем трем аспектам, особенно в отношении этнической и социальной толерантности (32% и 47%, соответственно), указывают на необходимость усиления работы по формированию толерантности у будущих психологов.

На основе изучения существующего педагогического опыта, представленного в работах А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой и Л.А. Петровской, мы посчитали целесообразным включить в нашу работу методические рекомендации по формированию этнической толерантности у будущих психологов.

1. Формирование этого личностного качества необходимо начинать с глубокого, всестороннего **анализа понятия «толерантность»**, рассматривая этническую толерантность как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т. д. [2, 3]

2. Следующим этапом формирования этнической толерантности у будущих психологов является **формирование этнокультурного самоопределения** – осознание себя как представителя конкретного народа, носителя определенных общественных ценностей, социально полезной личности. · Любовь и уважение к собственной культуре, уверенность в ее ценном и позитивном значении является залогом успешного межкультурного общения с представителями других этнических групп.

3. Студенты, получающие профессию психолога, приходят с уже сложившейся системой знаний об иных культурах, формируемых в результате сложившихся семейных традиций, полученного довузовского образования с помощью средств массовой информации и т.д. Воспитывая чувство толерантности у будущих специалистов, необходимо проводить работу по **формированию этнической компетентности**. Помимо знакомства с элементами других культур, эта деятельность должна быть направлена на преодоление уже сложившихся стереотипов, особенно негативных, в отношении лиц, принадлежащих к иной культуре.

4. Преодоление стереотипов, формирование этнической компетентности и этнокультурное самоопределение обучающихся становятся базой для следующего этапа – **формирования культуры межнационального общения.** Культура межнационального общения – это способ, характеризующийся готовностью личности к продуктивному взаимодействию с представителями разных национальностей. Это такие качества человека, которые определяют общий уровень его воспитанности, помогают ему быть готовым общаться с людьми разных культур.

Такой человек легко учитывает национальные особенности, проявляет терпимость и деликатность в любых ситуациях. Он проявляет уважение к представителям разных рас и наций, учит их уважать чужую культуру и традиции, историю и языки, побуждает к национальному достоинству.

Таким образом, сформированность качеств толерантной личности у студентов – будущих психологов становится основой психологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности, ведению позитивного эффективного диалога с представителями различных национальностей.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2018 год. М.: Эксмо, 2018. 144 с. (Законы и кодексы).

2. Алексеева Л.Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов. Томск, 2005. 268 с.

3. Асмолов А.Г. Слово о толерантности // Век толерантности. 2001. № 1. С. 4–7.

4. Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хулаев О. Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф.-аналит. бюллетень. М., 2002. № 4. С. 59–65.

ДИСТАНЦИОННОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

Ю.С. Михайлова
Канский политехнический колледж

Поддержка молодых специалистов – одна из ключевых задач образовательной политики. Начинающие педагоги слабо представляют себе повседневную педагогическую практику. В рамках реализации ФГОС проблема становится особенно актуальной, так как возрастают требования к повышению профессиональной компетентности каждого специалиста.

Адаптация молодого специалиста в трудовом коллективе, его профессиональное становление, налаживание педагогических контактов – всё это возможно через создание системы наставничества в рамках профессиональной образовательной организации СПО. Основными категориями процесса наставничества являются развитие, воспитание и профессиональная адаптация человека в трудовой производственной деятельности.

Каким же должен быть наставник? Наставничество – процесс долгий и трудоемкий [1]. Человек, занимающий должность наставника, должен быть терпеливым и целеустремленным. Это должен быть прежде всего опытный педагог, имеющий профессиональные успехи (победитель различных профессиональных конкурсов, автор учебных пособий и материалов, участник или ведущий вебинаров и семинаров), склонный к активной общественной работе, обладающий

лидерскими, организационными и коммуникативными навыками, хорошо развитой эмпатией. Желательно, чтобы наставник не только помогал начинающему специалисту решать текущие проблемы, но и привлекал его к участию в жизни коллектива, способствовал раскрытию его профессионального потенциала, воспитывал в нем потребность к самообразованию, овладению новыми технологиями.

Для реализации различных задач возможно выделение двух типов наставников:

– наставник-консультант – создает комфортные условия для реализации профессиональных качеств, помогает с организацией процесса и решением конкретных психолого-педагогических и коммуникативных проблем. Контролирует самостоятельную работу молодого специалиста;

– наставник-предметник – опытный педагог того же предметного направления, что и молодой учитель, способный осуществлять всестороннюю методическую поддержку преподавания отдельных дисциплин.

Из-за сложившейся ситуации по распространению пандемии коронавирусной инфекции во всем мире человечество вынуждено было перейти в режим удаленной работы. Как в этих условиях эффективно транслировать опыт и знания? Как способствовать вовлечению и сплочению сотрудников на «удаленке»? Как поддерживать высокий уровень их продуктивности? Ответ на эти вопросы кроется в расширении программ наставничества в соответствии с требованиями дистанционного социального взаимодействия.

Будучи гибким, практическим методом, наставничество может одинаково успешно «работать» во всех формах его реализации. Удаленный доступ –общая новая реальность. Организация наставничества с применением дистанционных образовательных технологий является в настоящее время востребованной.

Дистанционное наставничество – это применение передовых технологий электронного обучения в наставничестве, оно предполагает использование информационно-коммуникационных технологий, таких, как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, развития и оценки талантов, онлайн-сервисы социальных сетей и сообществ практиков в системе развития персонала.

Дистанционное наставничество не только не ограничивает возможности, но и предлагает новые, которыми не обладает ни одна программа очного наставничества: быстрый обмен информацией, асинхронный режим взаимодействия, яркую вовлекающую геймификацию, легкость оценивания, оперативную помощь, автоматизированный сбор данных и многое другое.

Для того, чтобы безболезненно погрузить наставляемых в такую работу, им нужен друг-наставник. Этот человек следит за новичком мягко и по-дружески. С ним можно обсудить не только рабочие задачи, но и поделиться своими переживаниями, эмоциями, идеями. Очень здорово, если наставляемому с наставником удается поймать “одну волну”, и общение онлайн не приносит дискомфорта ни одной из сторон.

У наставника, кроме основных функций его работы, появляется еще одна: организовать работу подопечного в режиме «хоум-офис».

Какие рекомендации можно дать наставнику, который теперь занимается кураторством из дома?

1. Проявляйте еще больше интереса к наставляемому. Можно завести чаты там, где ему будет комфортнее, созваниваться по видеосвязи – в общем, общаться ежедневно.

2. Определите время, в которое будете созваниваться каждый день. Лучше утром, перед началом рабочего дня. Спросите о его делах, настроении, просмотренных передачах. Потом переходите к рабочим вопросам. Опишите его текущие задачи на сегодняшний день.

3. Чаще задавайте вопросы о том, как продвигается работа. Эта рекомендация нужна еще и по той причине, что так наставляемому труднее скрыться из вида, а вам – его упустить.

5. Подводите итог дня! И отправляйте наставляемого отдыхать, если видите, что он работает по ночам. Ночью нужно отдыхать – даже на удаленке. [3]

Результатом правильной организации работы наставников будет высокий уровень включенности молодых (новых) специалистов в педагогическую работу, культурную жизнь образо-

вательной организации, усиление уверенности в собственных силах и развитие личного творческого и педагогического потенциала. Это окажет положительное влияние на уровень образовательной подготовки и психологический климат в образовательной организации.

Учителя-наставляемые получат необходимые для данного периода профессиональной реализации компетенции, профессиональные советы и рекомендации, а также стимул и ресурс для комфортного становления и развития внутри организации.

Таким образом, дистанционное наставничество становится неотъемлемым компонентом современной системы образования. Это одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению кадров в любой сфере жизнедеятельности общества.

Библиографический список

1. Разработка системы наставничества в профессиональной образовательной организации СПО в рамках реализации программы дуального обучения: метод. рекомендации/ Сост.: Л.П. Колодочка, О.Н. Соломенко. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2021. 32 с.

2. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. 2-е издание, доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.

3. Консалтинговая группа Донских. «Игровые решения для бизнеса». Я слежу за тобой: рекомендации для наставника на удаленке https://donskih.ru/2020/05/stat-nastavnikom-na-udalenke/

4. https://blog.bitobe.ru/article/distantsionnoe-nastavnichestvo/

5. http://k-obr.spb.ru/media/content/docs/5701/Целевая_модель. 5.12.2019_для_рассылки.pdf

ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.Ю. Прокопчук

Красноярский колледж радиоэлектроники и информационных технологий

В последнее время образование кардинально изменилось. Это связано, в том числе, и с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой. В связи с выявлением новой коронавирусной инфекции большинство школ, колледжей, вузов, учебных центров вынуждены частично или полностью перейти на дистанционную форму обучения.

Традиционное дистанционное обучение подразумевает, что обучающийся получает учебные материалы (печатные или электронные) и изучает их самостоятельно в удобном для него режиме. В настоящее время процесс обучения осуществляется преимущественно по видеосвязи, через специальные сайты, приложения или электронную почту, а также через обеспечение учащихся электронными учебниками, справочниками и доступом к специальным информационным ресурсам. Обучение с помощью интернет-технологий позволяет наладить на расстоянии взаимодействие между студентом и образовательной организацией, а также между студентом и преподавателями [1]. При этом используются как специально созданные информационные платформы (Moodle), так и хорошо известные ученикам и студентам игровые платформы (Diskord). Процесс обучения, где используются компьютерные технологии, знакомые игровые площадки, которые стали учебными, доступ к различным видам источников получения информации, безусловно, стал наиболее привлекательным для большинства участников образовательного процесса. Это дало огромный толчок для развития образования.

Но нельзя забывать, что доступ в интернет открывает и другие возможности, например, поиск готовых заданий. Воспитание самостоятельности как основополагающей компетенции

становится одной из приоритетных задач современного образования. Самостоятельная работа учащихся является необходимым компонентом современного процесса обучения.

Хочу обратить внимание на преподавание общеобразовательных дисциплин в средних профессиональных учреждениях. Современная методика требует обновления и разработку содержания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности, а также синхронизацию предметных результатов с общими и профессиональными компетенциями. Механизм реализации предметного содержания предполагает использование дистанционных технологий и электронного обучения, что обеспечивает личностно ориентированный подход для разных категорий обучающихся и способствует формированию индивидуальных образовательных траекторий. Урок русского языка должен включать такие задания, как написание сочинений практико-ориентированной направленности, составление профессиональной документация, взаимодействие с социальными институтами, составление словаря профессиональной лексики.

Получение знаний «на расстоянии» имеет ряд сложностей, с которыми сталкиваются обучающиеся и преподаватели. Важную роль в системе среднего профессионально образования играет получение практических навыков и умений, которые приобретаются при изучении профессиональных модулей. В этом отношении дистанционное образование на современном этапе значительно проигрывает традиционному очному обучению, так как есть ряд специальностей, при освоении которых просто необходим живой контакт с преподавателем. Несмотря на применение современных педагогических методик, разнообразную подачу материала, привлечение различных видов компьютерных сервисов, отсутствие очного общения между преподавателем и обучающимся создает сложность в приобретении профессиональных компетенций. В данном случае дистанционное обучение будет более эффективно при получении дополнительного образования или при повышении квалификации, когда есть азы профессии из очной формы обучения.

Сегодня мы можем видеть, что образование смещает акцент «от значимых для данной профессии знаний, умений, навыков и черт личности в сторону профессионального потенциала». [2] Профессиональная образовательная программа должна наделить человека готовностью как к квалифицированной и вполне определенной профессиональной деятельности, так и к преодолению границ, которые связывают его с определенной профессией. [2] Внедрение дистанционной формы обучения дает возможность не только своевременно повышать квалификацию, совершенствовать и обновлять профессиональные знания, но и возможность приобретать новые профессиональные компетенции. Таким образом, можно говорить, что дистанционное образование дает возможность развивать познавательный потенциал человека, расширять круг профессионального мастерства, получать новые современные знания.

Готовность специалиста к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности является основой конкурентоспособности и жизнедеятельности в современном обществе. [3]

Библиографический список

1. Гиголаева А. Т. Особенности преподавания русского языка дистанционно / А. Т. Гиголаева, Н. С. Химичева, Я. В. Чумакова, Ю. П. Колесникова // Молодой ученый. 2020. № 29 (319).

2. Романова Н. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. №2.

3. Теория и практика современной педагогики: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». 2021. 160 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАСТЕР-КЛАССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Д.А Райс
Бийский педагогический колледж им. Д.И. Кузнецова
Научный руководитель А.Н.Филиппова

В настоящее время в России осуществляется модернизация всех ступеней образования, что обусловлено постоянно меняющимися условиями и требованиями к эффективности, результативности процесса обучения, представленными в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Необходимость процесса модернизации определяется рядом обстоятельств: в современном мире отмечается увеличение спроса на образовательные услуги; наряду с учебным процессом становится актуальной система дополнительного образования как эффективная неформальная форма. В современной педагогике наблюдается активизация процесса обучения и воспитания через творчество ребенка в соответствии с его интересами, желаниями и имеющимся потенциалом. Дистанционное обучение занимает всё большее место в модернизации образования. Но одновременно с этим выявляется проблема неадаптированности учебно-методического оснащения занятий к онлайн-обучению.

Будущему выпускнику специальности Изобразительное искусство и черчение, как конкурентоспособному специалисту в области художественного образования, необходимо расширять пространство для профессиональной самореализации, ориентируясь на запросы общества. В рамках профессионального модуля 01 «Преподавание изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях» студенты приобретают профессиональные компетенции в области различных методов, средств, форм организации изобразительной деятельности обучающихся, умения выстраивать занятия с учетом их возрастных особенностей. Эти знания применимы и в системе дополнительного образования.

В процессе обучения уделяется особое внимание поиску инновационных форм, современных педагогических технологий для успешной организации образовательного процесса не только в очном, но и в дистанционном формате. Одной из популярных и эффективных современных технологий демонстрации собственного педагогического опыта является мастер-класс. В целях эффективности учебного процесса возникла необходимость в разработке проектов мастер-классов, направленных на расширение методической базы и опыта в проведении такого рода занятий по художественному творчеству.

Мастер-классы актуальны и востребованы не только в школе, но и в обществе в целом. Отмечается большая эффективность в достижении результата, в отличие от традиционного урока, так как абсолютно все учащиеся более активно вовлечены в учебный процесс. Педагог выступает в роли тьютора, организуя процесс сотворчества с участниками образовательного процесса. Методика организации такого рода творческих занятий имеет ряд существенных отличий от урочной формы, и требует от будущего выпускника детального изучения вопроса по методике его организации и проведения.

Следует помнить, что важной необходимостью современного образования становится широкое использование информационных технологий, обеспечивающих эффективность мастер-класса. Информационные технологии в онлайн-обучении получают большую популярность, органично вписываясь в дополнительное образование, характеризуясь гибкостью. При таком виде обучения у людей, по тем или иным причинам не имеющих возможности посещать очные занятия, появляется шанс получить качественные услуги по обучению. Эта реальность и требование времени особенно актуальны в условиях пандемии.

Встает вопрос о решении возникшей проблемы адаптации учебно-методического оснащения к условиям онлайн-обучения, из чего следует, что кроме содержательного вопроса мастер-класса необходимо рассмотреть способы организации творческих занятий в дистанционном формате. Этот процесс исключительно творческий, хотя и требующий от студентов знаний методики его организации, а также владения компетенциями в области IT-технологий.

Эта тема особенно актуальна, поскольку каждый педагог в своей деятельности сталкивается с вопросами: как организовать дистанционный мастер-класс, какие выбрать ресурсы, сервисы, чтобы его творчество в дистанционном формате было интересным и эффективным, при этом не уступало живому мастер-классу. Будущие выпускники в результате анализа информационных источников и деятельности существующих образовательных платформ определяют условия организации мастер-класса, то есть выделяют значимые позиции для собственного проекта. Например, такие как: определение с направлением мастер-класса; оформлением и оборудованием процесса; приобретение инструментов и материалов; определение с информационными ресурсами, площадками, организующими обучение по средствам интернета; анонсирование и определение графика занятий в соответствии с целевой аудиторией.

В процессе реализации проектов мастер-классов перед студентами ставится задача продумать все этапы его реализации – от момента организации до разработки комплексного учебно-методического оснащения. Студенты знакомятся с разнообразными видами наглядного сопровождения мастер-класса, рассматривают варианты технического выполнения пособий. А также разрабатывают дизайн и функциональное содержание, выделяя для себя два формата – бумажный и электронный. Бумажный формат пособий состоит из всевозможных буклетов, технологических карт, инструкций к выполнению, сценариев занятия. Под электронным пособием мы рассматриваем мультимедийные презентации и видеоролики.

Особого внимания заслуживают спроектированные видеомастер-классы. Видеоматериал разнообразен не только по тематике и эффектному композиционному решению каждого кадра, но и по структурному содержанию, стилистике обработки видео. В композицию видео включатся как музыкальный фон и текстовое объяснительное сопровождение процесса, так и голосовое озвучивание этапов выполнения работы. В результате будущие выпускники активно используют информационно-коммуникационные технологии в собственной профессиональной деятельности, приобретают практический опыт работы с различными графическими и видеоредакторами, такими как PowerPoint, CorelDRAW, Adobe Photoshop, Movie Maker, Sony Vegas Pro и другие.

Итогом проектов являются мастер-классы, готовые к реализации в двух формах. В первом случае мастер-класс может проводиться в прямом контакте с целевой аудиторией в режиме реального времени, а во втором – транслироваться в дистанционном формате с использованием цифровых электронных ресурсов. Электронный формат методического оснащения, такой как презентации и видеоролики, могут органично вписаться в концепцию дистанционного обучения через систему цифровых сервисов разного уровня – от сайта образовательного учреждения до разработанного сайта дополнительных образовательных услуг.

Таким образом, в процессе проектирования мастер-классов студенты приобретают профессиональные компетенции в области организации и проведения мастер-классов, а также получают опыт разработки разных форм методических пособий, адаптированных к дистанционному формату обучения.

Проекты мастер-классов успешно транслировались на сайте Бийского педагогического колледжа, что позволило на практике осуществить образовательный процесс на «удаленке», осуществить не только творческий образовательный процесс, но и решить вопрос досуга как студентов колледжа и их родителей, так и любого гостя сайта колледжа. Проекты мастер-классов готовы к реализации на других информационных площадках.

Библиографический список

1. Курова Н.Н. Проектная деятельность в развитой информационной среде образовательного учреждения: учеб. пособие для системы доп. проф. образования. М: Федерация интернетобразования, 2002. 64 с.

2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации.

РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Н.Р. Токоякова
Красноярский колледж олимпийского резерва

Самообразование является составной частью непрерывного образования педагогов гуманитарных дисциплин. Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать не только над личностным самосовершенствованием, но и над профессиональным.

От педагогической квалификации, профессиональной культуры, творческого подхода преподавателей к обучению и воспитанию обучающихся зависит качество профессиональной подготовки специалистов. Педагогические работники нуждаются в постоянном обновлении знаний, повышении профессиональной квалификации. Профессионально-педагогический потенциал работника колледжа включает в себя мировоззрение педагога, понимание целей своей работы и представление о средствах их достижения: поиск нестандартных решений в обучении и воспитании обучающихся; высокий уровень компетентности в области учебной дисциплины [3:21].

Самообразование имеет целью прежде всего повышение квалификации, непрерывное обновление педагогических компетенций, необходимых для реализации ФГОСов нового поколения.

Можно выделить следующие общие направления самообразования для меня как педагога:

– профессиональное (предмет преподавания);

– психолого-педагогическое (ориентированное на обучающихся);

– психологическое (имидж, общение, искусство влияния, лидерские качества и др.);

– методическое (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения);

– правовое;

– эстетическое (гуманитарное);

– историческое;

– политическое;

– информационно-компьютерные технологии [2:116];

В этом учебном году мной были использованы следующие формы самообразования.

1. Дистанционные курсы повышения квалификации по теме: «Антикоррупционное воспитание школьников средствами предметов «Обществознание» и «Право»» в объеме 36 часов.

Главные достоинства такой формы самообразования:

– возможность пройти их в удобное для педагогов время;

– возможность выбора темы по интересующим и наиболее актуальным для конкретного педагога вопросам.

Недостатки:

– часто дистанционные курсы проводятся на платной основе;

– документы, подтверждающие факт прохождения дистанционного обучения, чаще всего не имеют юридической силы, т. е. их не учитывают при проведении очередной аттестации.

2. Индивидуальная работа по самообразованию:

– научно-исследовательская работа по определенной проблеме (написание статей);

– посещение библиотек, изучение научно-методической и учебной литературы;

– участие в педагогических советах, научно-методических объединениях;

– посещение уроков коллег, обмен мнениями по вопросам организации занятий, содержания обучения, методов преподавания (проведение открытого урока);

– теоретическая разработка и практическая апробация разных форм уроков, внеклассных мероприятий и учебных материалов (например, разработка методических указаний по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»).

Суть процесса самообразования заключается в том, что педагог самостоятельно добывает знания из различных источников, использует их в профессиональной деятельности, развитии личности и собственной жизнедеятельности (телевидение, газеты, журналы, литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.), Интернет, видео, аудио-информация на различных носителях, платные курсы, семинары и конференции, экскурсии, курсы повышения квалификации) [1:33].

Самообразовательная работа направлена, прежде всего, на улучшение качества обучения и воспитания, на решение практических задач, обеспечивающих действенную взаимосвязь учебно-воспитательного и производственного процессов, повышение их методического мастерства. Но как бы ни был высок уровень способностей преподавателя к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагогические работники, – отсутствие времени, стимулов, нехватка источников информации и др [1:34].

Система самообразовательной работы педагога предусматривает текущее и перспективное планирование; подбор рациональных форм и средств усвоения и сохранения информации; овладение методикой анализа и способами обобщения своего и коллективного педагогического опыта; постепенное освоение методов исследовательской и экспериментальной деятельности.

В дальнейшей перспективе возможна разработка программы самообразования педагога.

Библиографический список

1. Безрукова В. Достоинства и недостатки современного урока // Директор школы. 2017. № 2. С.33-37.

2. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьные технологии, 2015. 224 с.

3. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2019. 176 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

А.А. Саенко, И.С. Чавкунькина
Канский медицинский техникум

Под познавательной активностью понимается комплексная динамическая организация познавательных процессов, раскрывающая взаимосвязи репрезентации цели, интеллектуальных операций по достижению результата, коррекции процесса деятельности, фиксации получаемого результата. Следовательно, в познавательной стратегии можно выделить следующие компоненты: мотивационный, связанный с осознанием и постановкой цели деятельности; операциональный, определяемый выбором той или иной последовательности интеллектуальных операций; рефлексивный, предполагающий осознание и коррекцию процесса деятельности, цели и фиксацию ее результата. [4:28].

Каждая учебная дисциплина имеет свой специфический набор ментальных репрезентаций и основанных на них познавательных стратегий, освоение которых является условием успешной познавательной деятельности студентов.

Важнейшими задачами среднего медицинского профессионального образования являются активизация познавательной деятельности студентов, их творческих способностей и овладение практическими навыками работы с современными научно-медицинскими информационными источниками. Познавательная активность является основой формирования профессиональной компетентности будущего среднего медицинского работника. Индивидуальные задания, предлагаемые для самостоятельного выполнения каждому студенту, их постоянное обновление и практическая направленность способствуют развитию мотивации к учёбе. Поэтому средства,

делающие самостоятельную работу личностно значимой и увлекательной, необходимо включать в образовательный процесс учебного заведения.

При организации образовательного процесса перед преподавателем стоит задача максимального стимулирования активности студентов с использованием различных приёмов, таких как возможность непосредственного общения – «общения здесь и сейчас», сопоставление результатов работы каждого студента, открытая конкуренция между участниками. Осознание студентами полезности выполняемой работы, возможность раскрыть свои личностные качества, обмен полученными результатами формируют основу будущей профессиональной компетентности.

В контексте новой образовательной системы самостоятельная работа предназначена не только для овладения теоретическими знаниями, но и для формирования умений по конкретной дисциплине. Анализ большого объёма информации, способность принимать на себя ответственность и находить выход из проблемной ситуации – задачи, которые приходится решать современным студентам. Новые подходы к организации образовательного процесса позволяют студентам не только успешно осваивать учебный материал, но и применять свои знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной профессиональной деятельности [3:115].

В наше время, когда от специалистов требуется постоянное совершенствование профессиональных компетенций, возрастает роль навыков самостоятельной работы студентов. Повышение значимости и объёма самостоятельной работы в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения требует принципиального изменения организации образовательного процесса, в котором самостоятельная деятельность студентов должна стать доминирующей. Безусловно, процесс обучения не может быть стихийным и приобретать произвольный характер, особенно если это самостоятельная работа студента. Роль преподавателя заключается в систематизации и управлении образовательной деятельностью студентов.

При этом ведущую роль играет преподаватель, а консультативную – интерактивные технологии. Его личность, знания, жизненный и профессиональный опыт, отношение к делу, к студентам, методическое и лекторское мастерство – всё это во многом определяет успех в формировании интереса студентов к приобретению знаний в области выбранной ими профессии.

Самый низкий уровень познавательной активности студентов будет в случае, когда преподаватель сам сообщает новые сведения, разрешая тем самым поставленную учебную проблему. Конечно, преподаватель как наставник, управляющий познавательной деятельностью студентов, должен стремиться различными средствами привлекать студентов к активному решению по освоению содержания темы, раздела, целого курса вместе с преподавателем, а иногда и самостоятельно.

На лекциях, а иногда и на практических занятиях это достигается с помощью так называемой «обратной связи». Таким образом, для активизации процесса обучения необходимо оптимально сочетать информационно-репродуктивные, информационно-поисковые и компьютеризованные интерактивные методы обучения, усилив роль последних. Это будет способствовать успешности обучения студентов при их максимальной познавательной активности [1:175].

Содержание самостоятельной работы определяется образовательным стандартом, рабочими программами учебных дисциплин и организуется по материалам учебных и методических пособий. Управление самостоятельной работой студентов заключается также в обеспечении оптимального сочетания различных видов деятельности студентов. Согласно требованиям современных образовательных стандартов значительная доля практического занятия (не менее 70 % времени) отводится на самостоятельную работу.

В современном медицинском образовании наиболее эффективными для активизации образовательного процесса, обеспечивающего условия для творчества и обучения, являются интерактивные методы, в частности, метод деловых, ролевых, имитационных и познавательных игр. Цель учебной игровой имитации – формирование у студента понимания необходимости правильной методики обследования пациента с целью постановки диагноза [5:17].

Деловая игра выступает средством моделирования разнообразных профессиональных ситуаций, уменьшая противоречия между абстрактным характером учебного предмета и конкретной формой профессиональной деятельности. Участники образовательного процесса погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества: взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, оценивают действия коллег и свои собственные, получают опыт его использования в контексте практических действий и на их основе. Таким образом, приобретенные знания не оторваны от их практического применения [2:90].

Успешность обучения студентов-медиков во многом определяется их высокой трудоспособностью, навыками анализа большого объема информации, способностью концентрации внимания, высокой познавательной активностью.

Библиографический список

1. Елисеева Л.Н., Бледнова А. Ю., Дубровина И.Н., Поляков П.П., Баете З.А., Тихомирова Н.Ю. Один из возможных путей активации познавательной деятельности студентов-медиков // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 4-2. С. 174-176.

2. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 2017. 180 с.

3. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов: сб. ст. М., 2019. С. 113-118.

4. Филиппов В.М. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. 2020. № 2. С. 25-30.

5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 2018. 176 с.

РОЛЬ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В.Е. Чуруксаева
Енисейский педагогический колледж,
научный руководитель О.К. Желонкина

Общение – это одна из потребностей человека, которая удовлетворяется в контакте с другими людьми. Стремление к общению нередко занимает значительное и порой ведущее место среди мотивов, побуждающих людей к совместной практической деятельности.

Современные технологии и Интернет влияют на многие сферы жизнедеятельности общества, в том числе на общение людей, возникновением проблем, сопутствующих этому средству коммуникации. Виртуальное общение – это неотъемлемая часть времяпрепровождения современных студентов. Для многих компьютер – это не просто разновидность техники, а зачастую основной собеседник. Виртуальное общение имеет много положительных аспектов: возможность обмениваться информацией с людьми, которые находятся за тысячи километров друг от друга, так же это поиск единомышленников, способ найти удаленную работу, стать финансово независимым [1].

Но виртуальное общение может быть и причиной появления некоторых проблем у людей разного возраста.

Научно-техническая революция превратила мировое сообщество в одну громадную Вселенную благодаря сети Интернет. Интернет постепенно стал играть все большую роль в жизни человека. Сейчас невозможно представить человека, который не слышал бы такие понятия, как «поисковая система», «веб-страница», «сайт». Пользователей Интернета с каждым годом становится все больше. Число предлагаемых интернет-услуг растет. Все большей популярностью пользуются сайты, где посетитель может взаимодействовать с другими посетителями с помощью средств данного сайта [2].

Мы провели исследование, направленное на изучение отношения студентов педагогического колледжа к виртуальному общению. Выборка представлена студентами 1 курса. Нами проведен опрос, в котором приняли участие 30 человек: 20 девушек и 10 юношей, возраст составляет 18-20 лет.

Целью является изучение роли виртуального общения в межличностном общении студентов

Задачи:

1. Подобрать и изучить литературу по теме;
2. Рассмотреть виды межличностных отношений;
3. Раскрыть понятие «Виртуальное общение»;
4. Определить роль виртуального общения в межличностных отношениях современных студентов;
5. Сделать выводы;

Для проведения исследования нами составлена анкета. Результаты опроса показали, что 66,7% опрошенных проводят время, общаясь в социальных сетях больше 5 часов в день, находясь в течение дня онлайн, т.е «всегда на связи». При этом в выходной день предпочитают встречаться с друзьями лично, а не общаться в сети 66,6 % респондентов. На вопрос: «Для чего чаще вы используете общение в социальных сетях?» – «Для обсуждения вопросов, связанных с учебой» – ответили 20% опрошенных, «для обсуждения личных вопросов, интересов, хобби» – ответили 56.6%, а 23,3% ответили, что общаются без дела, просто привычка.

Особенностью виртуального общения является удаленность человека от партнера по общению, и это, с одной стороны, позволяет, несмотря на расстояние, людям связаться друг с другом, обсудить важные вопросы, общаться, но с другой стороны, виртуальное общение не всегда позволяет правильно понять друг друга, если используется только письменная коммуникация. В нашем исследовании на вопрос: «Всегда ли вы доверяете тем, с кем общаетесь в социальных сетях?» – 50% опрошенных ответили «нет», 40% респондентов ответили «редко», и «да» ответили 10 % опрошенных студентов.

На современном этапе развития средств связи и коммуникационных технологий социальные сети уже перестали быть только средством общения при помощи текстовых сообщений. Активно используются голосовые сообщения, видеозвонки, интернет-платформы для дистанционного общения. На вопрос: «Как вам проще высказать свое несогласие с человеком?» – 30% опрошенных выбрали вариант – виртуально в социальных сетях, а 70% респондентов выбрали, что при личном общении высказать несогласие проще. Это может быть связано с тем, что при личном общении человек использует невербальные способы общения и бывает достаточно жеста или взгляда, чтобы его поняли.

Современные студенты, общаясь в социальных сетях, не представляют жизни, учебы без виртуального общения. Но все же социальные сети для всех имеют разное значение и важны для каждого по-своему. Так, в нашем исследовании на вопрос: «Чем для вас важно виртуальное общение?» – 73,3 % опрошенных выбрали вариант «общение по интересам», 56,6 % респондентов выбрали «новые знакомства», 40% опрошенных отметили «навык письменной коммуникации», а для 36% респондентов виртуальное общение – это возможность уйти от одиночества, для 10% опрошенных в социальных сетях важно собирать лайки к своим фотографиям, а 16.6% важность виртуального общения связывают с возможностью высказывать свое мнение на большую аудиторию.

При всех преимуществах и плюсах виртуального общения существует риск того, что, проводя время в социальных сетях, на различных сайтах, в виртуальных сообществах, молодые люди теряют навыки межличностного общения, замыкаются в себе, что может привести к одиночеству, потере контактов. В нашем исследовании 50% опрошенных ответили, что общение в социальных сетях помогает быть более общительным в реальной жизни, а столько же респондентов (50%) не согласились с этим, отметив, что виртуальное общение не помогает стать более общительным человеком.

Таким образом, виртуальное общение – это привычный и каждодневный способ общения современных студентов. В социальных сетях, в созданных группах обсуждаются вопросы учебы, личных отношений, интересов и хобби. Интернет, социальные сети – неотъемлемая часть современного мира, и каждый человек использует эти достижения по-своему. Важно, чтобы виртуальное общение не заменяло полностью межличностного общения, а являлось его хорошим дополнением.

Библиографический список

1. Фримен Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 102-109.

2. Хуторной С.Н. Сетевое виртуальное общение и его влияние на межличностные отношения // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. №. 6 (26). С. 9-19.

Всероссийские с международным участием научные Далевские чтения молодых исследователей

Материалы XVII чтений, посвященных памяти В.И. Даля

Канск, 25–27 ноября 2020 г.

Том 1

Оригинал-макет и компьютерная верстка:
И.М. Пустоваров, Д.Д. Осипова,
методисты отдела информационных технологий

Редактор Н.А. Агафонова
Корректор А.П. Малахова
Верстка В.Ю. Васильева

Подписано в печать 04.12.2020. Формат 60х84 1/8.
Усл. печ. л.57,0. Тираж 500 экз. Заказ 11-245

Типография ИП Азарова Н.Н.
Издательство «ЛИТЕРА-принт»
Красноярск, ул. Гладкова, 6,
т. 295-03-40