

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРЫ**

**БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРЫ**

**«Сургутский государственный педагогический университет»
Факультет психологии и педагогики**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2019

**МАТЕРИАЛЫ VI ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

15 мая 2019 г.

Сургут, 2019

УДК 373 (08)
ББК 74.1+74.20я431
А 43

Рецензент:

Лаишкова Л.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования факультета психологии и педагогики БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет»

А 43

Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях - 2019: материалы всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. от 15 мая 2019 г. / Бюдж. учреждение высш. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос.пед. ун-т» ; под общ. ред. Е.А. Шанц, С.М. Зыряновой. – Сургут : РИО СурГПУ, 2019. – 604 , [1] с.

В сборнике представлены статьи научно-исследовательских работ студентов, магистрантов, аспирантов БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет» и других вузов России.

Статьи посвящены проблемам модернизации образовательного пространства; теоретико-методологическим основам дошкольного и начального общего образования. Важнейшими задачами конференции и данного издания являются поиск решений по актуальным проблемам дошкольной педагогики и педагогики начального образования; активизация исследовательской работы студентов, научная интеграция студенческого сообщества; установление и расширение контактов между студентами, обмен опытом, результатами научных исследований в области дошкольного и начального общего образования.

Материалы публикуются в авторской редакции. Редакционная коллегия за достоверность информации, опубликованной в сборнике, ответственности не несет. При цитировании материалов ссылка на данный сборник трудов и авторов обязательна.

УДК 373 (08)
ББК 74.1+74.20я431

ISBN 978-5-93190-318-7

@ Сургутский государственный
педагогический университет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авазова М.А., Абрамовских Н.В.	ПРОЕКТ «ЖИВОЕ СЛОВО СЕВЕРА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	15
Аветисян М.Т., Абрамовских Н.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	19
Аскерова С.Р., Березова Н.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	24
Ахмадуллина В.В., Батенова Ю.В.	ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	28
Бадишова А.А., Арасланова А.А.	КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПРОЕКТ «ПОЭЗИЯ МОЕЙ СЕМЬИ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	32
Баранова М.С., Арябкина И.В.	РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	36
Борисова А.Н., Березова Н.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	42
Бочкарева Ю. В., Арасланова А. А.	ПРОЕКТ «МОЯ МАЛАЯ РОДИНА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	48
Бурова Н.Е., Зебзеева В.А.	НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ЧУВСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ ПРИРОДЫ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	53

Валах Е.В., Ротова Н.А.	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	56
Гатауллина Э.В., Арасланова А.А.	ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	63
Голубчикова И.А., Петрова С.В.	РАБОТА С НАИМЕНОВАНИЯМИ СИМВОЛОВ РОССИИ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	68
Горбачева А.Е., Петрова С.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	71
Давлетова Г.Ф., Синебрюхова В.Л.	ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ	74
Денисюк А.И., Синебрюхова В.Л.	ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ	77
Дятлова В.М., Абрамовских Н.В.	ПРОЕКТ КАК МЕТОД ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	83
Егорова И.В., Синебрюхова В.Л.	ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ ДНЕВНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ	88
Есмейкина М.А., Мусс Г.Н.	УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	94
Завражнова Т.А., Мусс Г.Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	96
Косинова М.А., Петрова С.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	100

Кочеткова В.О., Мендыгалиева А.К.	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	103
Лопарева Д.Д., Абрамовских Н.В.	ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	106
Макарова Г.А., Абрамовских Н.В.	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	113
Мамедова И.К., Абрамовских Н.В.	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСМЫСЛЕННОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	118
Менлакаева К.А., Абрамовских Н.В.	ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	121
Пазникова О.О., Березова Н.А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	125
Петрова А.М., Абрамовских Н.В.	ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	129
Попкова Н.А., Синебрюхова В.Л.	РАЗВИТИЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА	134
Римская Ю.Д., Арябкина И.В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	138
Собольникова Е.В., Синебрюхова В.Л.	СТУДИЯ ЮНОГО ЧИТАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	140
Соколова В. В., Синебрюхова В.Л.	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	147
Сокорева А.А., Абрамовских Н.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МОРАЛЬНЫХ НОРМАХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ	152

Суркова Е.М., Арасланова А.А.	ПРИМЕНЕНИЕ ОПЫТОВ И ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРАДСТВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	160
Терешенко В.Л., Филатова Е.А.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	164
Фонарева М.А., Синебрюхова В.Л.	ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	166
Хананова С.В., Абрамовских Н.В.	КОМПЛЕКС МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ РАБОТУ С ПРОЕКТОМ	172
Четвертных М.И., Абрамовских Н.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	174

Секция 2.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аланкина В., Толмачева В.В.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	180
Алеева Л.Э., Котлякова Т.А.	ОБОСНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЛЕПКИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	182
Аманбаева А.А., Терещенко М.Н.	ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	184
Ахметзянова А.Р., Якоб С.А.	СЕМЕЙНЫЙ ДОСУГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	187
Бажанова И.И., Иванова И.Ю.	ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ	193
Баканова О.В., Филиппова А.Р.	ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРИРОДЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	198
Бандурина М. В., Кириенко С. Д.	ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ В	204

ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Баранцева Э.А., Зырянова С.М.	ПРИРОДОВЕДЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	209
Бобрович Н.Н Котлякова Т.А.	РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФЛОРИСТИКИ	212
Бобырь Н.Ф., Толмачева В.В.	ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	216
Бояринцева Т.И., Якоб С.А.	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	222
Брызгалова В.С., Филиппова А.Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЦИОНАЛЬНОМ ПИТАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ	227
Булатова Т. Н., Зебзеева В.А.	О ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	233
Василенко М.А., Мендыгалиева А.К.	НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ДОО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	236
Вахрамеева А.С., Зырянова С.М.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	240
Велько К.В., Филиппова А.Р.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО И РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛЬНОМ ПИТАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	245
Верхова К.В., Котлякова Т.А.	РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	250
Ветчинкина А.Н., Зебзеева В.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	254

Волченко А.А.	ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПИСАТЕЛЕЙ ХМАО-ЮГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГОРОДЕ СУРГУТЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	257
Вятчинина А.П., Зырянова С.М.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	266
Вятчинина А.П., Зырянова С.М.	ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	269
Вятчинина А.П., Лашкова Л.Л.	АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	273
Ганина Н.О., Шанц Е.А.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА О СТРАНАХ РАЗНЫХ КОНТИНЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	277
Горшкова М. А., Терещенко М. Н.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	281
Граблюк М.В., Григорьева Ю.С.	ДИАГНОСТИКА ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ	285
Гречаная Д.Д., Зырянова С.М.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ ХМАО У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	289
Гулак А.Н., Толмачева В.В.	К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА»	295
Гутман Ю.Э., Адушкина К.В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ	299
Денисенко И.Д., Абашина В.В.	К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	303
Дряба И.В., Зырянова С.М.	ДЕТСКИЙ ОРКЕСТР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	306
Едукова Н.Л., Гурылёва Л.В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	311

Ещиганова О.А., Зырянова С.М.	ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА – ПРОДОЛЖЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ	314
Жеенкулова К.Т., Лашкова Л.Л.	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО	317
Зайнутдинова Ю.К., Филиппова А.Р.	ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЧЕЛОВЕКА С ПРИРОДОЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	321
Зеркалий Н.Г., Братчикова Ю.В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	326
Зотикова А.А., Толмачева В.В.	О РАЗРАБОТКЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	333
Зубко О.П., Кондратюк С.В.	НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ЭТИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ	337
Измагилова Р.О., Терещенко М.Н.	ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ	340
Иноземцева И.В., Зебзеева В.А.	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 7-ГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА	342
Исмагилова А.С., Якоб С.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БОДРЯЩЕЙ ГИМНАСТИКИ	345
Ишмухаметова Э.А., Толмачева В.В.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	349
Камерцель И.А., Микерина А.С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	354
Камерцель И.А., Терещенко М.Н.	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО	358
Кобелева Я. А., Прозументик О. В.	ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛЬЧИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ: МУЖСКОЙ КЛУБ В	359

ДЕТСКОМ САДУ

Котова К.С., Зырянова С.М.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	362
Кроитору С.Ю., Шанц Е.А.	УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДОО	365
Круглова К.С., Котлякова Т.А.	СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОЙ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО	371
Крутикова Н.О., Шанц Е.А.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ ПО ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	376
Кручинкина Д.А., Якоб С.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АРХИТЕКТУРЕ РОДНОГО ГОРОДА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИКТ ТЕХНОЛОГИИ	379
Лапшова Т.А., Богомолова М.И.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО КРАЯ	385
Леонтьева М.О., Зебзеева В. А.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	386
Леонова А.Ю., Зебзеева В.А.	ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ МИРА ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	389
Лукьянова В.Т., Микерина А.С.	ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	394
Лях Н.В., Захарченя Н. Ф.	КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКИХ СТРАХОВ	399
Магдеева Р.Р., Субботина Е.С.	РОЛЬ ТКАНЕВОЙ КУКЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ	403
Макаева Н.Б., Зебзеева В.А.	ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДУХЕ МИРА В СЕМЬЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	405

Малкина И.С., Захарова Л.М.	ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	408
Мальцева А.Е., Андреева Н.А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	410
Матяс А.С., Захарченя Н.Ф.	ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	414
Мельник П.И., Котлякова Т.А.	ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С АРХИТЕКТУРОЙ РОДНОГО ГОРОДА (на примере Ульяновска)	417
Миллер А.И., Абашина В.В.	ФОРМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	420
Миллер А.И., Абашина В.В.	ПРИВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	423
Могильникова М.В., Емельянова И.Е.	РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	426
Мочалова С.А., Котлякова Т.А.	РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПОРТРЕТНЫМ ИСКУССТВОМ	431
Мунасипова А.И., Зебзеева В.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	434
Мурзина Ю.А., Захарова Л.М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ	437
Немытина Д.А., Иванова И.Ю.	СИСТЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ	440
Овсянникова И., Толмачева В.В.	ПОНЯТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ	443
Орешкина В.И., Зырянова С.М.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	446

Панкратова Т.В., Дыбина О.В.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНОГО МИРА	450
Плохушко К.С., Абашина В.В.	РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ	454
Позднякова А.А., Терещенко М.Н.	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	459
Полетаева А.И., Хохрякова Ю.М.	ПРОБЛЕМА ВЫБОРА МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	465
Поманисточка Я.Н., Зырянова С.М.	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	470
Поманисточка Я.Н., Зырянова С.М.	ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	474
Пономарева А.С., Субботина Е.С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ К КНИГЕ И ЧТЕНИЮ	477
Пономарева М.Н., Зебзеева В. А.	ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ РЕБЕНКА И ПОСТРОЕНИЯ ЕГО КАРТИНЫ МИРА	480
Пустовойтенко Т.В., Кириенко С.Д.	ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	484
Расторгуева Е.В., Григорьева Ю. С.	К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕЙ РОДОСЛОВНОЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	489
Рахимова А.Б., Литвиненко Н.В.	ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	494
Решетникова Д.А., Зебзеева В. А.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	497
Рыбакова Т.В., Зебзеева В.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО	500

Салихова Д.Р., Карабаева С.И.	ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	504
Сахаутдинова М.Р., Батенова Ю.В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	508
Свеженцева К.А., Филиппова О.Г.	РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВА СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	512
Скиба Д.Г., Захарченя Н. Ф.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	517
Скоц М.С., Зырянова С.М.	ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТАРШЕМУ ПОКОЛЕНИЮ СЕМЬИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	520
Скоц М.С., Зырянова С.М.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	523
Скоц М.С., Лашкова Л.Л.	ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ К СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ	527
Сологуб С.В., Толмачева В.В.	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	530
Сорокина О.В., Шанц Е.А.	ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	534
Суздалева И.А., Микерина А. С.	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	543
Толочко О.Ю., Шанц Е.А.	ВАЛЯНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	546
Тырык Е., Филиппова А.Р.	ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	555
Филиппьева А.А. Терещенко М.Н.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ - УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА	558

Хабиева С.Р., Зебзеева В.А.	ПРОБЛЕМЫ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	563
Цыпышева М.С., Иванова И.Ю.	ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	566
Чистякова А.В., Хохрякова Ю. М.	ГЕЙМИФИКАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	571
Шеломенцева К.М., Терещенко М.Н.	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	576
Шило А.И., Кондратюк С.В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА LEGO	579
Ширинкина К. А Зырянова С. М.	К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	582
Шлык Н.В., Терещенко М.Н.	ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – ВАЖНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	587
Шумская Е. С., Толмачева В. В.	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ	590
Эпп К.Э., Филиппова О.Г.	ЗНАЧИМОСТЬ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	593
Эйюбова Т.Ф., Якоб С.А.	ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	597
Яшнова Е.В., Захарова Л.М.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЗНАКОМСТВА СО СПЕКТРОМ ПРОФЕССИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	600

Секция 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авазова М.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОЕКТ «ЖИВОЕ СЛОВО СЕВЕРА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Внедрение в повседневную жизнь научно-технического прогресса, новейших технологий отодвинуло на второй план духовно-нравственные ценности. В связи с этим у подрастающего поколения наблюдается резкое снижение значения патриотизма как одной из ценностей человеческой культуры.

Поэтому, воспитание духовных нравственных качеств детей младшего школьного возраста является особой задачей, которая отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Данный документ ориентирует общеобразовательные школы на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривает принятие детьми ценностей многонационального общества, формирование уважительного отношения к истории и культуре родного края.

Важное место в формировании уважительного отношения к родному краю отводится деятельности школы. В данном направлении задачей школы становится помочь обучающимся осознать и почувствовать сопричастность к культуре и истории родного края.

Решение данной проблемы можно найти в применении метода проектов. В настоящее время он успешно реализуется в системах урочной и внеурочной работы на ступени начального образования. Специфической особенностью данного метода выступает ориентация на результат, который получается при решении какой-либо теоретически или практически значимой задачи. Такая форма организации работы обучающегося обеспечивает единство всех сторон образовательного процесса и межпредметную связь умений и знаний, способствует формированию ценностных установок его личности.

Именно поэтому встает вопрос, связанный с формированием уважительного к родному краю у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности посредством метода проектов.

В словарях А. П. Евгеньевой, М.И. Еникеева, С.И. Ожегова и др. были проанализированы понятия «уважение», «отношение», «родной край». Раскрыв сущность данных понятий, мы пришли к выводу, что уважительное отношение к родному краю проявляется в признании, гордости к истории места, в котором

родился и знаниях о нем, в том числе [2, 5]. Было выявлено, что формирование уважительного отношения к родному краю в младшем школьном возрасте является важным направлением в процессе воспитания, так как в данный период ребенок наиболее восприимчив к воздействиям и взаимоотношениям с окружающей средой. А.В. Зосимовский отмечает, работа в данном направлении должна выстраиваться в соответствии с индивидуальными, природными и возрастными особенностями: готовность детей следовать нравственным установкам, недостаточно осознаны нравственные действия, в поступках ориентируются на последствия совершенных действий (поощрение или наказание), опора на авторитет взрослых [3 с.245].

Для выявления потенциала внеурочной деятельности для решения поставленной проблемы в начальных классах нами были проанализированы программа духовно-нравственного воспитания школьников г. Санкт-Петербурга, авторы которой А.В. Вольтов, Н.Ю. Кадетова, В.П. Колесникова, Е.Б. Пигалкина, , программа внеурочной деятельности А.В. Волеговой «Край Югорский- Родина малая моя» г. Ханты- Мансийск и программа внеурочной деятельности по УМК «Югра- мое наследие», разработанная Т.А. Калининой для обучающихся начальной школы г. Сургута. В связи с этим мы выделены следующие критерии анализа: цель, задачи, содержание, результаты и формы, методы работы, направленные на формирование данного нравственного качества личности ребенка. Анализ показал, что организация внеурочной деятельности в данном направлении предполагает наличие все необходимых возможностей, в том числе и форм организации деятельности: КТД, групповые работы, работа в парах, конкурсы, выставки, работа с портфолио обучающегося, наблюдения, практические работы, дидактические и ролевые игры, учебные диалоги, экскурсии и проекты.

Сущность понятия «проект», по мнению Н.В. Матяш, определяет как некий идеальный образ, прототип желаемого объекта, предмета или как план определенного действия. А в основе проекта лежит идея формирования субъектности ребенка при обеспечении его максимальной самостоятельности в проектной деятельности [4 с.13]. Проектная деятельность предполагает наличие у обучающихся сформированных определенных универсальных учебных действия. Кроме того, работа над проектом в начальной школе требует опоры на возрастные и психо-физиологические особенности младших школьников: темы проектов целесообразнее выбирать из содержания учебных предметов или близких к ним областей наук; исследуемая проблема должна быть ориентирована на зону ближайшего развития и др [1, 7]. В современных исследованиях проектной деятельности отмечаются разные подходы в определении этапов, структуры данного вида деятельности. Применительно внеурочной деятельности организация работы по реализации проекта требует соблюдения основных этапов: подготовка к проектной деятельности, планирование действий по созданию проекта, реализация запланированных действий, презентация продукта и оценка результатов проведенной работы.

На основе теоретических положений был проведен констатирующий этап, цель которого заключалась в изучении исходного уровня

сформированности уважительного отношения к родному краю у детей младшего школьного возраста.

Для решения данной задачи нами были определены критерии, показатели и уровни сформированности уважительного отношения к родному краю [Таблица 1] [6].

Таблица 1

Характеристика критериев оценки уровня сформированности уважительного отношения к родному краю у детей младшего школьного возраста

Критерий	Показатели	Уровни
Когнитивный	Уровень сформированности знаний о: <ul style="list-style-type: none"> • Названии, символике родного края; • Истории возникновения родного края; • О памятниках, достопримечательностях; • О знаменитых людях, прославивших родной край. 	- высокий уровень: знает основные факты и историю своей малой родины, ориентируется в ней; – средний уровень: на среднем уровне знает основные факты и историю своей малой родины, слабо в ней ориентируется; – низкий уровень: не знает основные факты и историю своей малой родины, не ориентируется в ней.
Эмоциональный	Уровень сформированности: <ul style="list-style-type: none"> • интереса к изучению родного края, его традиций; • стремления участвовать в общественно-полезных делах. 	- высокий уровень: ярко проявляет гордость за малую родину и позитивное отношение к ней – средний уровень: проявляет гордость за свою малую родину и позитивное отношение к ней; – низкий уровень: не проявляет гордость за свою малую родину и позитивное отношение к ней.
Поведенческий	Уровень сформированности активности в практической деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • готовность к участию в общественно-полезной работе; • способность применять в деятельности элементарные представления о своей малой родине. 	-высокий уровень: ярко проявляет стремление к практической деятельности; интересуется историей родного края - средний: стремление к практической деятельности проявляется лишь под контролем учителя; - низкий: при выполнении практической деятельности проявляет вялость, инертность, историей родного края не интересуется.

Определение исходного уровня сформированности уважительного отношения к родному краю предполагало подбор соответствующих диагностических методик: тест «Мой родной край» Н.Б. Горевой, Е.А. Гасановой, методика «Незаконченное предложение» (модификация методики Сакса-Леви), методика «Я – патриот» Н.В. Савельевой и Кейс-ситуации Е.Б. Бычковой, В.В. Поляковой.

Проведением данного диагностического этапа работы было установлено, 1 обучающийся (1%) имеет высокий уровень сформированности уважительного отношения к родному краю, что говорит о наличии знаний основных фактов и истории своей малой родины, выражает гордость и позитивное, доброжелательное отношение к ней, а также стремится к социально значимой, практической деятельности;

18 обучающихся (90%) имеет средний уровень сформированности уважительного отношения к родному краю, т.е. знают основные факты и историю своей малой родины, проявляют гордость за свою малую родину и позитивное отношение к ней и стремление к практической деятельности проявляется лишь под контролем учителя;

1 обучающийся (1%) демонстрирует низкий уровень сформированности данного качества, выражающегося в частичном знании событий и фактов родного края, незаинтересованном отношении к деятельности, имеющей социально-полезную значимость.

Общий показатель сформированности ценностного отношения в классе (гистограмма 1).

Гистограмма 1

**Результаты диагностики уровня сформированности у обучающихся 3 класса
уважительного отношения к родному краю**



Параллельно проводилось анкетирование учителей начальной школы с целью определения особенностей организации работы учителей в данном направлении.

В ходе беседы мы решали следующие задачи:

1. Определить, осуществляется ли работа учителей по формированию уважительного отношения к родному краю;
2. Определить, какие используются методы и формы работы в данном направлении;
3. Выяснить, каково содержание внеурочной деятельности в процессе формирования уважительного отношения к родному краю у детей младшего школьного возраста.

Анализ полученных ответов позволил сделать следующие выводы:

1. Работа в данном направлении является актуальной задачей воспитания.

2. Данная задача в основном решается в рамках внеурочной деятельности.
3. Во внеурочной деятельности данное направление реализуется с опорой на такие предметы как литературное чтение, окружающий мир.
4. Достижение данной цели предполагает использование следующих методов и приемов: исследовательские, практико-ориентированные, практические, проектные, КТД, экскурсии, беседы, .
5. Дети разрабатывают проекты: «Угорское наследие», «Краеведческое чтение».

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что процесс формирования уважительного отношения к родному краю у детей младшего школьного возраста происходит не комплексно, чего не достаточно для формирования у детей знаний, опыта переживания чувств и опыта самостоятельной практической деятельности. Младшие школьники нуждаются в проведении целенаправленной работы для формирования уважительного отношения к родному краю. Решение данной проблемы сопровождается разработкой проекта «Живое слово севера».

Список литературы:

1. Алябушева, Г.В. Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Алябушева. – М., 2011. – 182 с.
2. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. - М. : Проспект.- 2006.
3. Зосимовский, А.В. Возрастные особенности нравственного развития детей / А.В. Зосимовский. - М. : Академия, 2013. - 110 с.
4. Матяш, Н.В. инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. - М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - 4-е изд., доп. - М. : Азбуковник, 2000 - 940 с.
6. Степанов, Е.Н. Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС / Е.Н. Степанов. – Псков, 2014. – 63 с.
7. Щербакова, С.Г. Организация проектной деятельности в школе: система работы / авт.-сост. С.Г. Щербакова, Л.А. Выткалова и др. – Волгоград : Учитель, 2009. - 189 с.

*Аветисян М. Т., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Основная цель экологического образования в начальной школе – научить ребенка расширять свои знания законов живой природы, углубить понимание сущности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой, сформировать умения управлять своими психическими и физическими изменениями.

В ФГОС НОО определены планируемые результаты основной образовательной программы начального общего образования по предмету «Окружающий мир». Одним из результатов является «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде» [14].

Большинство авторов (И.Т. Суравегина, И.Н. Пономарёва, С.Д. Дерябо, И.Д. Зверев, Н.Е. Яценко, А.Н. Захлебный) считают, что в основе экологической грамотности лежит формирование экологических знаний школьника. На основе знаний о взаимосвязях в природе, формируется эмоционально-ценностное отношение к природе, понимание и соблюдение правил экологически грамотного поведения.

Экологическая грамотность, по мнению Л. В. Кондрашовой, это совокупность экологических знаний, позитивного отношения к этим знаниям и реальная деятельность по охране окружающей среды [5].

С.В. Юркина определяет цель экологической грамотности, как формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности [14].

Говоря о показателях сформированности экологической грамотности младшего школьника, следует обратиться к работам Л.П. Симоновой, которая характеризует их так:

- 1) выполнение ряда правил поведения в окружающей среде, вошедшие в привычку;
- 2) ребенок контролирует свои действия, соотнося их с окружающей обстановкой и возможными последствиями для тех или иных объектов окружающей среды;
- 3) у ребёнка развита потребность в заботливом отношении к тем или иным представителям животного и растительного мира;
- 4) ребёнок вполне способен самостоятельно выбирать объекты своей экологической деятельности;
- 5) потребность в знаниях экологического содержания ребенок пытается реализовать в свободное от уроков время;
- 6) доброта, отзывчивость, внимание к окружающей природе сопровождается готовностью оказать помощь нуждающимся в ней [14].

Для проверки основательности теоретических рассуждений была организована опытно-исследовательская работа по развитию экологической грамотности у детей младшего школьного возраста на уроках по предмету «Окружающий мир».

Опытно-исследовательская работа проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя школа № 31 города Сургута Тюменской области ХМАО-Югры. В исследовательской работе приняли участие учащиеся 3«В» класса, обучающиеся по УМК «Школа России».

Исследованием было охвачено 25 детей младшего школьного возраста, 1 обучающийся составляет – 4 % от 100 % обучающихся.

Напомним, что экологическая грамотность включает в себя три компонента: экологические знания, эмоционально-ценностное отношение к природе и практический опыт в деятельности в природной среде. В данном случае мы исследовали эмоционально-ценностное отношение к природе.

Основанием для исследования послужила методика Л.И. Макаровой «Интенсивность субъективного отношения к природе», целью которой было определить уровень субъективного отношения к природе у младших школьников.

Компонент экологической грамотности	Критерии	Показатели уровней
Эмоционально-чувственное отношение к природе	<ul style="list-style-type: none"> -эмоциональное - чувственное восприятие и отзывчивость на объекты природы; -проявление живого интереса к ярким, динамичным объектам природы; -эмоционально – личностная отзывчивость на различные результаты деятельности человека в природе; -эмоциональная оценка своего отношения к миру природы; -осознанно – бережное и заботливое отношение к животным и растениям. 	<p>Высокий(20 – 14 б)</p> <ul style="list-style-type: none"> -у обучающегося положительное эмоциональное отношение к объектам живой и неживой природы; -есть потребность в объектах природы; -обучающийся проявляет бережное и заботливое отношение к объектам природы. <p>Средний (13 – 7 б)</p> <ul style="list-style-type: none"> -у обучающегося неустойчивое положительное эмоциональное отношение к природе; -потребности в объектах природы большей частью прагматического характера. <p>Низкий (6 – 1 б)</p> <ul style="list-style-type: none"> -не проявляют интерес к объектам природы; -отрицательное отношение к бережному поведению в природе, слабая эмоциональная реакция к объектам природы.

Обучающимся 3 класса была предложена анкета. При ответе «да» на бланке ответов рядом с номером вопроса необходимо было поставить «+», при ответе «Нет» - «-», «не знаю» - «н».

Вопросы анкеты представлены ниже:

1. Вам нравится, когда тигр в цирке прыгает сквозь горящий обруч?
2. Верно ли, что находясь в гостях и увидев там полки с книгами, Вы ищете книги, связанные с природой!
3. Вы отказались бы ухаживать за животными кого-то из членов Вашей семьи?

4. Если бы увидели животное, которое застряло в коробке, Вы бы стали освобождать его?
 5. Комнатные растения доставляют Вам радость?
 6. Увидев в лесу неизвестное Вам растение, Вы после возвращения постараетесь узнать, какое название оно имеет?
 7. Правда ли, что Вы, не помешаете члену Вашей семьи сорвать в поле букет редких цветов?
 8. Если кто-то из членов Вашей семьи принес комнатное растение, то будете ли Вы участвовать в его посадке?
 9. Правда ли, что если Вы сильно торопитесь и на Вашей дороге оказалась поляна ландышей, то Вы, не станете её обходить?
 10. Как Вы считаете, Вы сможете испытать жалость к раздавленному таракану?
 11. Кажутся ли Вам крысы неприятными?
 12. Если идет передача или фильм про животных, Вы, будете ее смотреть?
 13. Вам случалось оказывать помощь животным в трудное для них время?
 14. Вы считаете, паук – это насекомое?
 15. Вы думаете крапива вредное растение?
 16. Вам интересно слушать рассказы учёных об их наблюдениях за природой?
 17. Вы сможете потратить своё время на то, чтобы научиться собирать, засушивать и хранить природные материалы для композиций?
 18. Действительно ли, Вы не отзоветесь на объявление в газете о поездке в выходной день убирать мусор в лесу?
 19. Вы будете считать неадекватным человека, которому приятно кваканье лягушек на болоте?
 20. Просматривая журналы, Вам будут интересны тексты о природе?
- Результаты методики представлены в таблице 1 и диаграмме 1.

Диаграмма 1

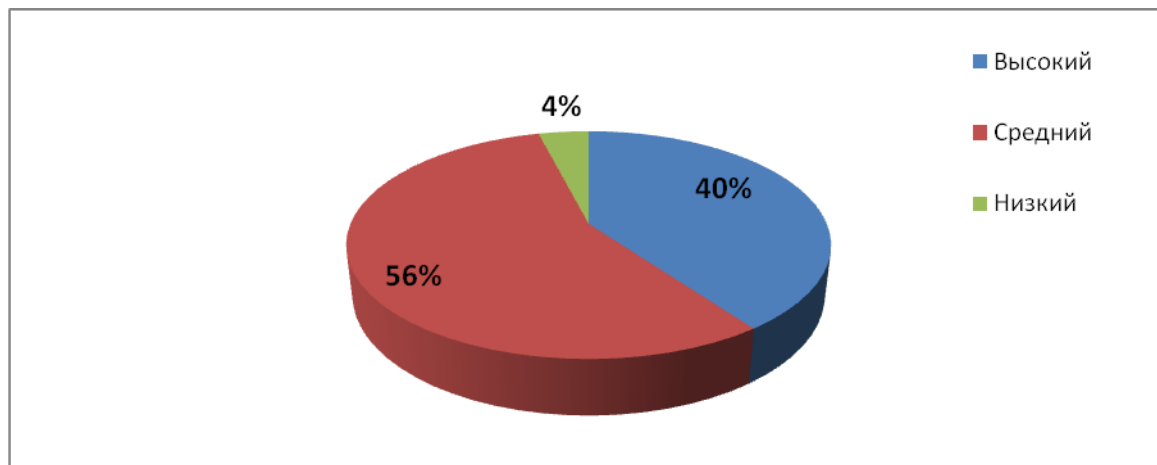


Диаграмма 1. Диагностика Л.И. Макаровой «Интенсивность субъективного отношения к природе»

У большего количества обучающихся в данной методике был выявлен средний уровень(60%). У обучающихся не устойчивое положительное эмоциональное отношение к объектам природы, они внимательно прослушали вопросы, но затруднялись ответить на все вопросы учителя. У детей потребность в объектах природы носит по большей части прагматический характер. Большое затруднение вызвал у учеников вопрос о пауке: «Вы считаете, паук – это насекомое?».

У учащихся в основном преобладает средний уровень сформированности эмоционально-чувственного отношения к природе. У обучающихся 3 класса имеются знания об окружающей среде, но отношение к ним недостаточно устойчивое, интерес к познанию окружающей среды и осознание роли человека в природе, как правило, проявляется редко. Также обучающиеся не всегда свободно высказываются, ответ не всегда отличается полнотой, иногда требуется помощь взрослого, частично ориентируются на отношение с окружающим миром.

Следовательно, актуальность развития экологической грамотности у детей младшего школьного возраста обусловлена противоречием: уровень развития экологической грамотности высокий, а при реализации грамотности на практике возникают у младших школьников трудности, то есть теоретические знания не соотносятся с практическими умениями.

Список литературы:

1. Багова, Л.Л. Экологическое образование младших школьников в рамках интегративного курса «Окружающий мир» / Л.Л. Багова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S25. – С. 6–10. – URL <http://e-koncept.ru/2015/75308.htm> (дата обращения 27. 04. 2018)
2. Барковская О.М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания / О.М. Барковская. – М.: Педагог, 2011. – 265 с.
3. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир в начальной школе. Беседы с будущим учителем / Н.Ф. Виноградова. - М.: Академия, 2015 – 135 с.
4. Григорьева, Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.В. Григорьева. – 2 изд., испр. и доп. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 283 с.
5. Кондрашова, Л.В. Пермьяков О.А. Педагогика / Л.В. Кондрашова, О. А. Пермьяков. - Киев: «Знания». - 2006. - 252с.
6. Миронов, А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе (Образовательные технологии овладения младшими школьниками основами естествознания и обществознания) [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов/ Миронов А.В.— Электрон. текстовые данные. — Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2014.— 578 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/49940.html>.— ЭБС «IPRbooks
7. Петросова, Р.А. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе / Р.А. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов. - М.: Академия, 2015. - 184с.
8. Примерная образовательная программа образовательного учреждения: начальная школа / сост. Е. С. Савинов. - Москва: Просвещение. – 2010.
9. Солодкова, Е.Ю. Материалы для проведения практических работ на уроках окружающего мира в начальных классах» / Е.Ю. Солодкова. - Выборг. – 2012. – С. 189
10. Симонова, Л.П. «Экологическое образование в начальной школе: Учебное пособие

для студентов средних педагогических учебных заведений» / Л.П. Симонова. - М. : Академия, 2015.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2018 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2018. – С. 53

12. Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации» / – М: Проспект, 2017. – С. 160

13. Юркина, С.В. Экологическое и образование младших школьников / С.В. Юркина // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - №7 - С.15.

*Аскерова С.Р., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Березова Н.А.,
канд.пед.наук., доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В реалиях настоящего времени при переходе в XXI век общество претерпевает глобальные перемены. На первый план выдвигается способность личности усваивать социальный опыт, то есть ценность общества, в котором ему предстоит жить, а также наличие у него ряда личных качеств: социальная мобильность, инициативность, способность к саморазвитию, коммуникабельность и т.д. По мнению Б.Г. Афанасьева, Л.П. Буева, Т.А. Мальковской, непосредственно ценностные ориентации человека призваны определить его социализацию как общественную мотивацию поведения, связанную с потребностями личности.

Особенно важным слоем населения в жизни общества и государства выступает подрастающее поколение, представляющее собой потенциальную значимость и возможности для прогрессивного развития страны, при условии своевременного приобретения ими достаточного уровня социальной активности.

Тема социальной активности личности интересует философов, педагогов, психологов и социологов уже несколько столетий и встречается в трудах Г.М. Андреевой, Л.И.Божович, Б.З. Вульфова, В.В.Зеньковского, И. Канта, А.В.Мудрика, А. В. Петровского, М.И. Рожкова и многих других. Такая обширность трактования понятия «социальная активность» в различных науках не позволяет рассматривать его с одной точки зрения и установить однозначное определение.

К примеру, психолог А.В. Петровский определяет социальную активность как активную жизненную позицию человека, выражающуюся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела. [3, с.248].

Российский ученый в области педагогики А.В. Мудрик рассматривал социальную активности личности как «многогранный процесс очеловечивания человека», подразумевающий непосредственное вхождение индивида в социальную среду, сопровождающееся процессом социального познания, социального общения и, как результат, преобразование окружающего мира [6, с.45].

Социальная активность является одним из важнейших показателей социализации человека - усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности [2].

Таким образом, формирование социальной активности обучающихся является одной из важнейших задач, поставленной перед российской общеобразовательной школой и предполагает активную работу над этим процессом с начальной ступени образования. При формировании социальной активности младших школьников преследуется цель формирования гражданина, личности, способной полноценно жить в новом быстроизменяющемся мире и быть максимально полезным социуму, закладываются основы для дальнейшего развития необходимых качеств личности.

Неоспорим тот факт, что на становлении ребенка влияет значимость воспитательного воздействия социальных институтов, особенности которых важно учитывать школе, включая их в процесс воспитания и реализуя психолого-педагогические условия формирования социально активной личности. Именно интегрированное взаимодействие социальных институтов, влияющих на сознание ребенка, считается эффективным в условиях гражданского общества для формирования системы социально значимых ценностей и общественных установок.

В организации образовательного процесса учителю необходимо обеспечить принятие младшим школьником социальной активности как непосредственной ценности. По словам Андромоновой И.М., под ценностью подразумеваются вещи, объекты, явления значимые для человека, обращенные к нему, способные удовлетворить его потребности, его приоритетный выбор, развивать его собственную личность [1, с. 56].

Невозможно также добиться формирования качеств личности без поддержания активной воспитательной и творческой среды. Воспитательная среда выступает как пространство для взаимодействия, имеющее особый психологический климат, доверительную атмосферу, где участники раскрепощаются сами и принимают других людей такими, какими они являются. Наличие творческой среды способствует самореализации личности, приобретению им опыта самовыражения.

Важно отметить, что формирование социальной активности происходит в процессе включения личности в деятельность. В деятельности происходит присвоение общественного опыта, расширение мировоззрения, закладываются основы взаимоотношений. Совместная трудовая деятельность создает условия для развития рефлексивных способностей учащихся, поскольку включает в себя этапы планирования, реализацию задуманного, анализ результатов

выполненного; процесс реализации совместной трудовой деятельности предполагает распределение обязанностей внутри детского коллектива с учетом актуального уровня сформированности социальной активности и способствует овладению эффективными приемами коллективного труда [5].

В сложном механизме формирования социальной активности основу составляют знания, которые выступают фундаментом осознанного отношения к тем или иным явлениям окружающего мира, служат потребностью в разнообразии выполняемой деятельности, тем самым способствуют развитию социальных чувств. В процессе работы учитель расширяет эти знания, тем самым придает новую значимость какой-либо деятельности в сознании ученика, а также о ее роли в жизни общества. Опираясь на полученные знания, младший школьник формирует личное отношение к значимости участия в общественной деятельности. Для становления осознанного стремления участия младшего школьника в общественной деятельности, нужно достичь такого уровня отношения к деятельности, которое влечет отклик социальных чувств ребенка. Социальные чувства придают выполняемому процессу личностно-значимую окраску и впоследствии оказывают влияние на прочность формируемых качеств. По итогу социальные чувства и знания порождают потребность в их практической реализации, отраженные в действиях и поступках.

Следующим механизмом и условием формирования социальной активности младших школьников является стимулирование их активности и развитие самостоятельности. Зачастую, активность детей ошибочно определяют как его деятельность, то есть выполнение какой-либо общественной работы ребенком подразумевает его активность. Однако, это является неверной характеристикой, так как при выполнении какой-либо деятельности активность личности измеряется соразмерно силе его личной вовлеченности в процессе. Для развития самостоятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе нужно создавать ситуацию выбора, которая предполагает определенную степень ощущения свободы, где ученик способен высказать свою точку зрения и в дальнейшем нести ответственность за свой выбор.

Также движущей силой формирования социальной активности детей является интерес. И.Ф. Харламов дает следующее определение понятию «интерес – это положительно окрашенная эмоционально и прошедшая стадию мотивации потребность, которая придает деятельности увлекательный характер. Стимулирующая роль интереса с психологической точки зрения состоит в том, что основанная на интересе деятельность и достигаемые результаты в итоге способны вызвать у субъекта чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что в итоге побуждает его к проявлениям активности» [7, с. 58]. Сформировать интерес у обучающихся к осуществлению общественной деятельности весьма сложно. Невозможно удерживать интерес на долгое время у обучающихся при постановке одной цели, объясняя ее определенным количеством преимуществ. Эффективнее будет выстроить уровневую систему целей с различным масштабом их достижения.

При выполнении всех условий, отсутствие такого элемента, как педагогическое общение, может сильно исказить желаемый результат. «Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Используя всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств, оно реализует коммуникативную, перцептивную функцию» [4, с. 179]. Социально активная позиция учеников формируется достаточно успешно при условии поддержания демократического стиля педагогического общения. В этом случае учитель показывает свою заинтересованность во взаимодействии с учениками, располагая их к решению общих проблем, тем самым создаются благоприятные условия для самореализации обучающихся.

Неотъемлемым механизмом положительного формирования социальной активности также является атмосфера эмоционального подъема при организации взаимодействия обучающихся в деятельности.

Наиболее эффективной формой работы, безусловно, является коллективная. Активная коммуникация детей в кругу сверстников способствует развитию социальных качеств.

В процессе осуществления коллективной деятельности происходит обмен информацией, постановка общих целей, реализуется взаимоконтроль, развивается способность определения мотивов поступков и действий окружающих людей и способов реагирования на них. Опыт коллективных форм работы формирует у младших школьников эмпатию и социальную чуткость, позволяющие им в дальнейшем грамотно выстраивать взаимодействия с социумом.

В практическом плане процесса воспитания нужно учитывать неравномерность формирования компонентов социальной активности. Учителю необходимо изучить особенности каждого ученика. При этом, организуя общественную работу в классе, важно достичь максимального участия каждого ученика. Отсутствие вовлеченности в общий процесс или ряд неудач, способны крайне быстро привести обучающего к разочарованию и вызвать отрицательное отношение к выполняемой деятельности, что негативно влияет на формирование необходимых качеств.

Учителю также стоит обратить внимание на работу обучающихся, способную развить в них организаторские умения. Для этого целесообразно применить на практике систему меняющихся поручений, позволяющую обучающимся попробовать себя в разных ролях при выполнении организационных дел. Обучение детей умениям планировать, осуществлять оценку и контроль личной работы, а также работы товарищей, является важным фактором формирования организаторских качеств.

Таким образом, для успешного формирования социальной активности младших школьников в учебно-воспитательном процессе учителю необходимо применять ряд психолого-педагогических условий, а также учитывать специфику работы, связанную с перестройкой системы ценностей детей при переходе в новый формат отношений с окружающим миром.

Список литературы:

1. Андромонова, И. М. Воспитание социальной активности школьников в теории и практике отечественной педагогики (1960-1985) / Андромонова И.М. - Казань, 1999. - 187 с.
2. Афанасьева, Г.А. Формирование и развитие социальной активности у подростков// Наука и школа. – 2007. - №6. – С.47
3. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. - 496 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.-480с.
5. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в трудовой деятельности//Наука и школа. - 2018. - №1. – С.73-74
6. Мудрик, А.В. Социальная педагогика/ А.В. Мудрик. - М.: Академия, 2003. - 198 с.
7. Харламов, И.Ф. Педагогика/ Харламов И.Ф. - М.: Гардарики, 1999. -520 с.

*Ахмадуллина В.В., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Батенова Ю.В.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ,
г. Челябинск*

ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ритм современной жизни, занятые родители, изменение социального окружения и многое другое — это проблемы, с которыми приходится сталкиваться современному дошкольнику. Дети более чувствительны, чем взрослые, поэтому они оказываются более незащищенными, в следствие этого, чаще начинают испытывать тревогу, беспокойство [1].

Тревожный ребенок постоянно находится в подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром. Мир воспринимается как враждебный. В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит становление характера, так как ребенок находится в постоянной тревожности, то это приводит к формированию заниженной самооценки. Такой человек, терзаемый постоянными сомнениями, не способен на серьезные жизненные достижения и, как следствие, социально дезадаптивен. Данная проблема является актуальной и требует решения, в противном случае тревожность детей может привести к формированию поколения неуверенных, тревожных, абсолютно неспособных адаптироваться в жизни людей.

Тревожность у детей может вызываться такими причинами, как: нарушение в отношениях между ребенком и взрослым; неправильное воспитание ребенка. В последнем случае, очень часто родители желают и требуют от ребенка того, что ему не под силу, например, хорошие отметки, идеальное поведение, лидерство среди других детей.

Также причиной тревожности у детей может быть и то, что сами родители имеют повышенную тревожность и своим поведением так настраивают своего ребенка. Часто родители, пытаются уберечь его от мнимых угроз, таким образом, формируя у него чувство незащитности и неполноценности. Из-за этого ребенок не может нормально развиваться, и

это мешает полностью ему раскрыться, вызывая тревогу и страх даже в простом общении с взрослыми и сверстниками.

Американский психолог К. Изард дал такое объяснение терминам «страх» и «тревога»: тревога является комбинацией некоторых эмоций, а одной из эмоций выступает страх.

Страх способен развиваться у человека в любом возрасте: так у детей от года до трех лет часто замечаются ночные страхи, на втором году жизни проявляются страхи неожиданных звуков, а также страх одиночества и страх боли, связанный со страхом медицинских работников. У детей от трех до пяти лет отмечают такие страхи, как: темноты, одиночества, замкнутого пространства. Обычно, у детей старшего дошкольного возраста основным становится страх смерти.

В возрасте от семи до одиннадцати лет является страх не оправдать ожидания быть хорошим ребенком и остаться без уважения, понимания взрослых. Причинами тревожности у младших школьников являются следующие: противоречивые требования, предъявляемые взрослыми; часто завышенные неадекватные требования; негативные требования, унижающие детскую личность и ставящие ее в зависимое положение.

Тревожность детей младшего школьного возраста проявляется обычно спустя 6 недель после начала учебного года, поэтому школьникам необходим 7-10-дневный отдых. Тревожность детей младшего школьного возраста зависит от уровня тревожности взрослых, высокая тревожность родителя передается ребенку. Например, в семьях, где царят доброжелательные отношения, дети менее тревожны, чем в тех семьях, где зачастую возникают конфликты. Психологи считают, что после развода родителей уровень тревожности у ребенка не снижается, а возрастает. Также детская тревожность возрастает, если взрослые не удовлетворены материальным положением, своей работой, жилищными условиями.

Психологи считают, что в дошкольном, а также младшем школьном возрасте наиболее тревожны мальчики, а девочки становятся тревожными после 12 лет.

Детская тревожность может быть сопряжена с психическими расстройствами, а также с неврозом. В этих случаях без помощи медицинских специалистов не обойтись [3].

Экспериментальное исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста. Для того, чтобы определить тревожность у детей дошкольного возраста, были проведены следующие диагностические мероприятия: методика А.М. Прихожан – шкала личностной тревожности, разработанная по принципу «Шкалы социально – ситуативного страха, тревоги» О. Кондаша .

Особенность шкал методики А.М. Прихожан – шкала личностной тревожности в том, что тревожность определялась по оценке учениками тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинством шкал такого типа является то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, вызывающие тревогу, и, во-вторых, в меньшей степени

зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, то есть от развитости интроспекции.

При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивался количеством баллов, соответствующим округлённой при ответе на него цифре. Подсчитывалась общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале. Первичная оценка переводилась в шкальную. В качестве шкальной оценки использовалась стандартная десятка. Для этого данные испытуемых сопоставлялись с нормативными показателями группы учащихся возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретировался как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам. Далее осуществлялся перевод «сырых» баллов в стандартные оценки - стены с помощью таблиц.

В результате проведенного исследования мы выявили область действительности, вызывающей тревогу.

1) по симптомокомплексу – «Школьная тревожность»:

- 36 % учеников младшего школьного возраста отмечается высокий уровень школьной тревожности, выражающейся в высоких стандартных оценках - от 7 до 10 стен. Ученики отмечают, что боятся отвечать у доски; писать контрольную работу; боятся, ожидая родителей с родительского собрания; не понимают объяснений учителя; испытывают тревогу, когда учитель неожиданно задаёт вопрос на уроке.

- 44 % учеников младшего школьного возраста имеют средний уровень школьной тревожности, выражающийся в средних стандартных оценках – от 3 до 6 стен. Ученики отмечают, что иногда боятся отвечать у доски, разговаривать с директором школы, со школьным психологом; иногда не могут справиться с домашним заданием; испытывают страх, когда учитель неожиданно задаёт вопрос.

- 20 % учеников имеют низкий уровень школьной тревожности, выражающийся в низких стандартных оценках – от 0 до 2 стен. Ученики отмечают, что иногда не понимают объяснений учителя и испытывают тревогу в случае вопросом.

2) по симптомокомплексу – «Самооценочная тревожность»:

- 60 % учеников младшего школьного возраста испытывают высокую самооценочную тревожность. Ученики отмечают, что боятся участвовать в соревнованиях, олимпиадах, так как думают, что не справятся; многие ученики постоянно сравнивают себя с другими; постоянно терзает то, что за что они не возьмутся, у них ничего не получается; им грозит неуспех и провал во всём; очень сильно боятся, когда проверяют их способности.

- 32 % учеников испытывают среднюю самооценочную тревожность, выражающуюся в средних стандартных оценках – от 3 до 6 стен. Школьники огорчаются, когда их критикуют взрослые, постоянно упрекают, испытывают напряжение, когда их способности проверяют взрослые и сверстники, и переживают, когда те оценивают их работу; постоянно думают о том, чего смогут добиться в будущем.

- 8 % учеников имеют низкий уровень самооценочной тревожности. Школьники думают о своей внешности и сравнивают себя с другими.

3) по симптомокомплексу – «Межличностная тревожность»:

- у 48 % учеников младшего школьного возраста отмечается высокая межличностная тревожность. Ученики отмечают, что испытывают стеснение, тревогу, когда на них смотрят; ощущают тревогу, когда остаются среди незнакомых людей; переживают, когда на них не обращают внимания; расстраиваются, когда слышат смех за своей спиной и не хотят с ними играть; боятся выступать перед зрителями.

- у 28 % учеников отмечается средняя межличностная тревожность, являющаяся нормой. Такие дети немного испытывают волнение, когда приходится спорить или не соглашаться с друзьями, учителями и родителями; немного испытывают досаду в случае, когда подойдя к сверстникам, те быстро замолкают.

- у 24 % учеников отмечается низкая межличностная тревожность. Дети особо не переживают по любому поводу. Отмечают лишь незначительное смущение, когда на них смотрят другие, и обижаются, когда на них не обращают внимания.

4) по симптомокомплексу – «Магическая тревожность»:

- у 40 % учеников отмечается высокая магическая тревожность. Испытуемые очень переживают, когда слышат о заклетах и боятся смотреть на человека, который похож по их мнению на колдуна или мага; заостряют внимание на плохие сны; испытывают сильную тревогу, когда слышат о катастрофах и о их предсказаниях; дети мнительны и испытывают сильную тревогу, видя цифру № 13; боятся одни засыпать в тёмной комнате; боятся, что их сглазят; боятся, когда послушают страшные истории о призраках и других страшных существах.

- у 20 % учеников отмечается средняя магическая тревожность, выражающаяся в средних стандартных оценках – от 3 до 6 стен. У данного контингента испытуемых отмечается незначительная тревожность по поводу заклятий, магов и колдунов, слыша истории о катастрофах и происшествиях.

- у 40 % испытуемых отмечается низкая магическая тревожность, сопровождающаяся незначительной боязнью катастроф, тревоги после прослушивания страшных историй.

5) по симптомокомплексу – «Общая тревожность»:

- у 40 % учащихся младшего школьного возраста отмечается высокий уровень тревожности, выражающийся в высоких стандартных оценках – от 7 до 10 стен.

- у 30 % учащихся отмечается средний уровень общей тревожности.

- у 20 % младших школьников выявлен низкий уровень тревожности.

Таким образом, в ходе исследования нами определено, что: смена социальных отношений в младшем школьном возрасте представляют для ребёнка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряжённость связаны главным образом с отсутствием близких для ребёнка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни. Повышенная тревожность дезорганизует любую значимую для ребёнка

деятельность, что в свою очередь приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе.

Список литературы:

1. Батенова, Ю.В. Психологическое благополучие и окружающая среда дошкольника / Воспитание и обучение детей младшего возраста - "Мозаика-Синтез" (Москва), 2018. - 341-342с.
2. Имедадзе, Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте/ Психологические исследования /под ред. А.С.Прангишвили–Тб., 2006-156 с.
3. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / П.В. Румянцева, А.В. Микляева. – СПб.: Речь, 2006. – 148 с.

*Бадишова А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПРОЕКТ «ПОЭЗИЯ МОЕЙ СЕМЬИ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения на ступени начального общего образования должны формироваться универсальные учебные действия: «основы умения учиться и способности к организации деятельности — умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать деятельность, осуществлять её контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе» [10, с. 6]. В последние годы эту проблему в начальной школе активно решают через организацию проектной деятельности.

Развитие семейных ценностей детей младшего школьного возраста необходимо, так как ценности, привитые с детства, программируют поведение в дальнейшем. Они определяют социальное взаимодействие людей, согласование их интересов, требований, определяя будущее жизни личности в обществе. К сожалению, в современном мире семейные ценности недостаточно устойчивы в сознании подрастающего поколения. Наиболее существенную роль в формировании семейных ценностных могут играть уроки литературного чтения, которые, ориентируют ребенка в мире ценностей. По словам К.Д. Ушинского, чтение - это упражнение в нравственном чувстве, поэтому главная задача уроков литературного чтения - нравственное воспитание, становление личности ребёнка, обогащение души через чтение, размышление, через чувства [9, с. 278].

В.П. Ратников считает, что ценность - это понятие, указывающее на культурное, общественное или личностное значение (значимость) явлений и фактов действительности [11, с. 435]. С точки зрения Л.П. Бугевой, ценности представляют собой связующее звено введения личности в коллективную деятельность, в процесс постижения и осуществления ценностей конкретного

общества, обеспечивая, способы контроля социального поведения согласно с ценностями и целями воспитания среды и функционирования социальных групп [4, с. 179]. О.Мандельштам говорил: Ценности – тот стержень, который образует лицо нации, это тот компас, который предопределяет историческую судьбу нации. На ценностях вырастает и национальная культура[2, с. 18]. Таким образом, во всех сферах жизни система ценностей является фундаментом в становлении и развитии личности.

Во всех предложенных классификациях ценностей значимое место занимает семья как ценность. Е.И. Артамонова говорит: «Семья является источником социальных установок и ценностных ориентаций субъекта. Ориентируясь на референтную группу, человек оценивает себя, свои поступки, образ жизни и идеалы» [1, с. 68]. Как пишет русский педагог В. Сухомлинский: «В семье закладываются корни, из которых вырастают потом и ветви, и цветы, и плоды. На моральном здоровье семьи строится педагогическая мудрость школы». [5, с. 202]

Семья выполняет множество различных функций. На наш взгляд, главная – это воспитательная, посредством которой формируются семейные ценности.

В «Большом толковом словаре русского языка» семейные ценности понимаются как «ценности, относящиеся к семье; связанные с жизнью семьи, в семье» [3, с. 1795]. В исследовании Н.И. Лапина, семейные ценности определяются как «положительные или отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями»[8, с. 22].

Развитие семейных ценностей возможно осуществлять посредством коллективной проектной деятельности. В самом общем плане проект — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией[7, с. 143]. Сиденко А. С. рассматривает проектную деятельность как систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий проектов.

Е. Карпов определяет проектную деятельность как образовательную технологию, нацеленную на приобретение учащимися новых знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, формирование у них специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска. Иными словами, проектная деятельность представляет собой такой способ обучения, который, по словам Дж. Дьюи[6, с. 105], можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда учащийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы,

делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое знание и приобретая новый учебный и жизненный опыт.

В попавшей в поле нашего зрения психолого-педагогической литературе отсутствует понятие «коллективный проект», поэтому мы попытаемся дать определение на основе составляющих его понятий. Итак, коллективный проект – это ограниченная во времени деятельность, направленная на получение практического результата в процессе исследования проблемы и планирования действий, осуществляемая группой учеников, объединенных общим делом и интересами.

Младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею. В первом классе происходит подготовка к ее осуществлению. Но некоторые ученые считают, что проектная деятельность в полной мере не может быть реализована в начальной школе, так как не соответствует возрастным возможностям младших школьников (А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.). И все же под качественным педагогическим сопровождением, возможна адаптация проектной деятельности.

Организуя проектную деятельность на уроках литературного чтения, учитель должен выполнять условие осуществления индивидуального, дифференцированного подхода к учащимся. Обязательным основополагающим условием является учет возрастных и психо-физиологических особенностей обучающихся. Учитель должен ориентироваться на уровень имеющихся знаний, умений и возможностей обучающихся. Одним из важных условий является демократизм в обучении. Участие в такого рода деятельности должно быть добровольным и удовлетворять интересам обучающихся. С целью развития семейных ценностей у детей младшего школьного возраста важным условием является взаимодействие с родителями, включение в работу семьи. Также имеет место быть условию координирования учителем работы обучающихся. По требованию ФГОС НОО в обучении должен осуществляться системно-деятельностный подход, где обучающийся это субъект своей деятельности. Так как речь идет о младшем школьном возрасте, то учитель может осуществлять лишь вспомогательную деятельность, т.е. координирующую.

Мы провели исследование с целью изучения уровня развития семейных ценностей у детей младшего школьного возраста. Диагностика состояла из двух частей: адаптированного варианта методики ценностных ориентаций М. Рокича и беседы по проведенной методике.

Исследование проводилось в третьем классе, анонимно. В нем принимало участие 23 обучающихся.

Детям младшего школьного возраста предлагалось ранжировать (пронумеровать) ценности в порядке убывания значимости их для собственной жизни. При этом после прочтения перечня всех ценностей учащимся было предложено выбрать сначала три ценности, которые являются самыми главными в их жизни, присвоив им 1-е, 2-е и 3-е места, затем из оставшихся ценностей выбрать две, стремление к которым, по их мнению, не имеет смысла,

и присвоить им два последних места. После этого распределить места оставшихся ценностей в порядке убывания предпочтения. Далее, после проведения методики, была проведена беседа, для уточнения полученных результатов методики.

По результатам исследования 10 обучающихся ставит семью на первое место. По их мнению «семья - главное в жизни это то место, где всегда ждут и помогут». 7 испытуемых поставили семью на второе место после здоровья, т.к. они считают, что «семья это большая ценность, но без здоровья не будет ничего и это самое главное для человека». 4 обучающихся считают, что «человек в первую очередь должен быть здоровым и иметь хорошее образование» и ставят семью на третье место. 2 обучающихся поставили семью на четвертое место, аргументируя это тем, что «семья это то место где ты родился».

Нами был сделан вывод о том, что, уровень развития семейных ценностей у детей младшего школьного возраста достаточно высок. Большинство испытуемых ставят семью как ценность на первое и второе место. Но, несмотря на большинство положительных ответов, все-таки некоторые учащиеся расположили семью как ценность на третьем и четвертом местах. А это значит, что проблема развития семейных ценностей у детей младшего школьного возраста существует, и нуждается в решении. Читая такие ответы как «человек в первую очередь должен быть здоровым и иметь хорошее образование» или «семья это то место где ты родился», можно сказать, что обучающиеся не понимают, насколько семья значима в жизни человека. И скорее всего это связано с плохими взаимоотношениями между ребенком и родителями, и недостатком общения в семье.

Для решения данной проблемы в учебном процессе мы предлагаем создавать коллективные проекты на уроках литературы с обязательным вовлечением в работу родителей и других членов семьи.

Список литературы:

1. Артамонова, Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова др.; под ред. Е.Г. Силиевой.- М.: Издательский центр «Академия», 2002. -192 с.
2. Бернадский, М. Е. Существует ли альтернатива традиционному массовому образованию? / М. Е. Бернадский // Педагогическая диагностика. – 2008. - № 1. – 10 – 41 с.
3. Большой толковый словарь русского языка. / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб.: «Норинт», 1998. - 1536 с.
4. Буюва, Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1968. - 268 с.
5. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 208 с.
6. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления. - М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
7. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
8. Лапин, Н.И. Социальные ценности и реформы в Кризисной России // Социологические исследования. - 1993. - № 9. - 17-28 с.
9. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы \ И.П. Подласый - М.: Владос, 2000. - 464 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (В ред. приказа Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года N 1643.) – 53 с.
11. Философия: учеб. для вузов /В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников, В. Ю. Дорошенко и др.; под ред. В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ, 2001. — 677 с.

*Баранова М.С., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Арябкина И.В.,
докт. пед. наук, профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Система начального образования, как и все современное отечественное образование, находится на этапе реформирования. Введение стандарта II поколения является один из ярких моментов данного процесса. Отметим, что главная цель данного стандарта — научить ребенка учиться и сформировать метапредметные знания. Следовательно, «роль мышления в успешности обучения, в формировании и развитии личности ребенка, которая является одной из основных», возрастает [1].

Значимость исследования определена ориентацией начальной школы на развитие технического мышления, позволяющего выявлять определенные связи между явлениями действительности и решать конкретные познавательные задачи на обобщенной основе, самостоятельность в составлении и решении практических задач, творческий характер их решения, выполнение с пониманием функциональных зависимостей между видимыми и невидимыми процессами. Благодаря развитию индивидуальных качеств мышления, младший школьник правильно ориентируется в окружающей среде, используя ранее приобретенные обобщения в новой, реальной обстановке. Исследования представляют, что широкую возможность для развития технического мышления дает область образовательной робототехники: взаимодействие детей с разнообразными строительными деталями и развитие способность к нелинейным формам обучения.

На сегодняшний день большую популярность для развития технического мышления набирает внеурочная деятельность по программе «Робототехника», которая является одним из важнейших и перспективных курсов направленная на подготовку детей к современной жизни, наполненной высокими технологиями. В свою очередь внеурочная деятельность учитывает и формирует индивидуальные образовательные запросы и интересы школьника.

Н.Н. Короткова, Д.А. Мустафина и Г.А. Рахманкулова вводят понятие технического мышления, под которым понимают: «...особый вид мышления,

формирующийся и проявляющийся при решении технических задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий».

По их мнению, техническое мышление включает в себя следующие компоненты:

1) Механико – технические способности, включают в себя умение конструировать, способность решать логические задачи и техническая одаренность;

2) Социально – личностные навыки. Под ними понимается сотрудничество или умение взаимодействовать в группе, проявление лидерских качеств и усидчивость, в понятие которого вкладывается навык планомерной работы;

3) Творческий потенциал, который является основным компонентом для развития технического мышления [2, 17-18с.].

Возможно, есть сомнение по поводу отдельного выделенного критерия «Творческий потенциал», но изучив положение ТРИЗ Г. С. Альтшуллера, мы убедились в том, что творческий потенциал дает возможность смотреть на вещи и явления по-новому, находить нетривиальные, принципиально новые решения высокого уровня, что повышает эффективность творческого труда. Также Г. С. Альтшуллера говорит о равенстве понятия творческий и изобретательский, ставит их на один уровень компонентов развития технического мышления. Следовательно, мы можем утверждать, что творческий потенциал является равносильным к изобретательскому потенциалу [3, 104 с.].

В это же время появляются методические работы по применению робототехники во внеурочной деятельности Ершов М.Г., Лужнова Г.В., Мирошина Т.Ф. [4, с.85-88]. На данный момент в современном обществе это направление очень популярно, акцент в существующих методических пособиях делается на подготовку детей младшего школьного возраста.

Внеурочная деятельность по программе «Робототехника» является одной из форм распространения среди учащихся знаний по основам машиностроения, воспитания у них интереса к техническим специальностям. Как отмечают педагоги: «...Работа в кружке прививает целеустремлённость, развивает внимательность, интерес к технике и конструированию, развивает техническое мышление. Готовит школьников к конструкторско-технологической деятельности – это значит учить детей наблюдать, размышлять, представлять, фантазировать и предполагать форму, устройство изделия. Учить детей доказывать целесообразность и пользу предполагаемой конструкции» [5]. Результатом данного обучения является формирование свободного планирования и проектирования, преобразовывая своё предположение в различных мыслительных, графических и практических вариантах. Занятия детей в кружке способствует развитию у них не только созерцательной, но и познавательной деятельности.

Модель процесса развития технического мышления мы будем рассматривать на примере объединения школы робототехники «RixuD», которое функционирует на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центра детского творчества №4» на протяжении шести лет, и всё это время оно ведет активную деятельность по интеллектуальной подготовке ребят самых разных возрастов. На занятиях в объединении ученики изучают основы конструирования и программирования, что на наш взгляд помогает в развитии и формировании основы технического мышления. На сегодняшний день в организации занимается 50 учащихся от 8 до 16 лет.

Рассмотрим план первого года обучения, предусмотренный для младших школьников 3-4 классов. Разработанный план программы предусматривает 144 часа. Одно занятие предполагает 2 академических часа, а это значит, что курс рассчитан на 72 занятия в год. В систему включены темы занятий, которые направлены на развитие технического мышления. Все темы поэтапны друг за другом и последовательны, переходят от изучения нового материала к практической работе.

В центре внимания курса располагаются основные разделы: вводные основы конструирования, подробное изучение модулей NXT, изучение датчиков, двигатели, разработка моделей, свободное конструирование и итоговая форма контроля.

В процессе обучения по программе «Робототехника» учащиеся получили первоначальное представление о конструировании и программировании, познакомились с технической деятельностью человека, применением роботов в современном мире и видами соревнований, изучили практическую значимость соревновательной робототехники и её применимость на занятиях. Дети знакомятся со средой программирования и конструктором Mindstorms NXT, механической передачей, редуктором, мультипликатором, простыми алгоритмами, разнообразием конструкций и различными видами соревнований.

Одним из основных занятий является сумо – роботов. Под руководством педагога, дети создают конструкцию и алгоритм программы, после чего устраиваются соревнования. Два робота находятся напротив друг друга, одновременно включаются и начинают бороться, цель – вытолкнуть противника из круга. Учились ездить по черной линии на скорость, совершать различные манипуляции с банкой, например, поднять её с помощью мотора, опустить, перевести, объехать её, посчитать количество.

Заключительное занятие - прохождение лабиринта. Сначала идет подготовка, в процессе которой дети самостоятельно собирают робота. После неё устраиваются контрольное занятие, где учащиеся демонстрируют все свои полученные навыки. На этом этапе обучающиеся знакомятся с правилом правой руки, которое им помогает понимать структуру движения робота в лабиринте. Чтобы доказать, что курсы «Робототехники» способствуют развитию технического мышления, мы провели эксперимент. Для этого мы определили контрольную и экспериментальную группы. Контрольную группу

составили младшие школьники, проходивших обучение в секциях различных направлений «Центра детского творчества №4», а экспериментальную группу учащиеся объединения «Робототехника». Прежде чем приступить к эксперименту определили первоначальный уровень технического мышления у двух групп. Мы использовали методики: выявление технических способностей (тест Беннета), оценка групповой работы на выявление механико - технических способностей по системе Сергея Филиппова и диагностика творческого мышления по Торренсу.

На основе проделанных исследований мы сделали вывод, что с низким уровнем в контрольной группе обладает 4 учащихся (24%), а в экспериментальной 2 учащихся (12%). Средний уровень: 9 (52%) результат контрольной группы и 13 (76%) результат экспериментальной группы. Высокий уровень у контрольной группы - 4 учащихся (24%) , а у экспериментальной группы – 2 учащихся (12%).

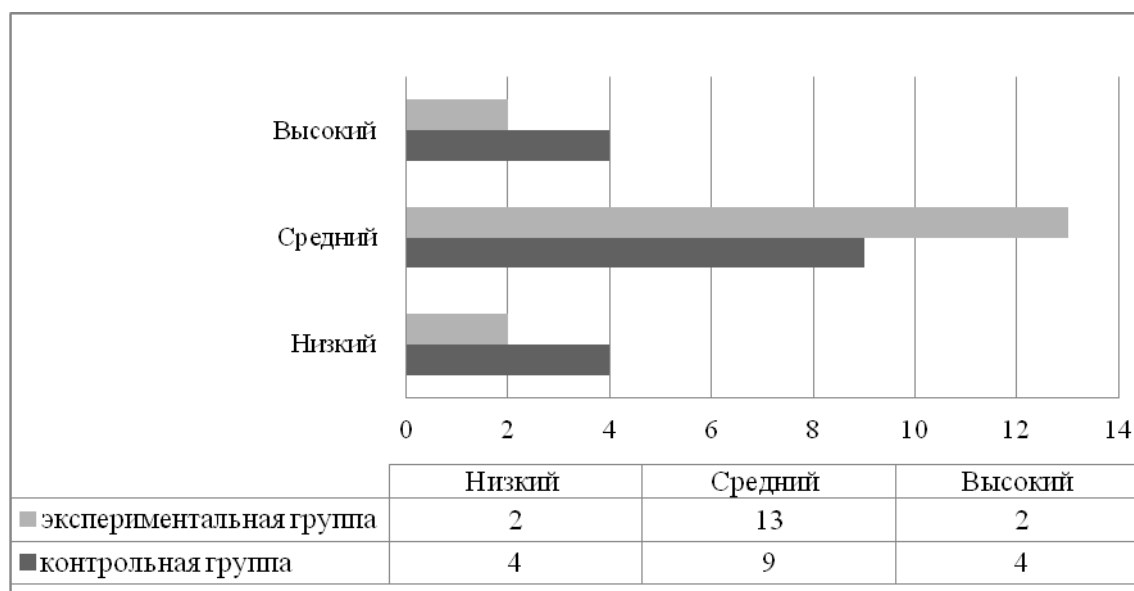


Рис. 1 Результаты входной диагностики на выявление уровня технического мышления у учащихся контрольной и экспериментальной группы

Сравнив уровень технического мышления, благодаря, получившимся результаты в ходе констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что их уровень контрольной и экспериментальных групп примерно одинаков. Это связано с тем, что у всех детей компоненты технического мышления сформированы по – разному и есть вероятность, что некоторые из них имеют схожую заложенную структуру, но так как курс внеурочной деятельности был выбран каждым учеником самостоятельно, а это значит, что развитие компонентов и формирование технического мышления будет различным по итогу эксперимента. Вариации результатов могут быть разные, зависит от правильной расстановки при обучении детей, а также целеполагание, который учитель заложит на развитие технического мышления в обучении основ программирования.

После проведения входной диагностики мы вели работу с экспериментальной группой обучающихся. По завершению программы вновь измерили уровень развития технического мышления у двух групп.

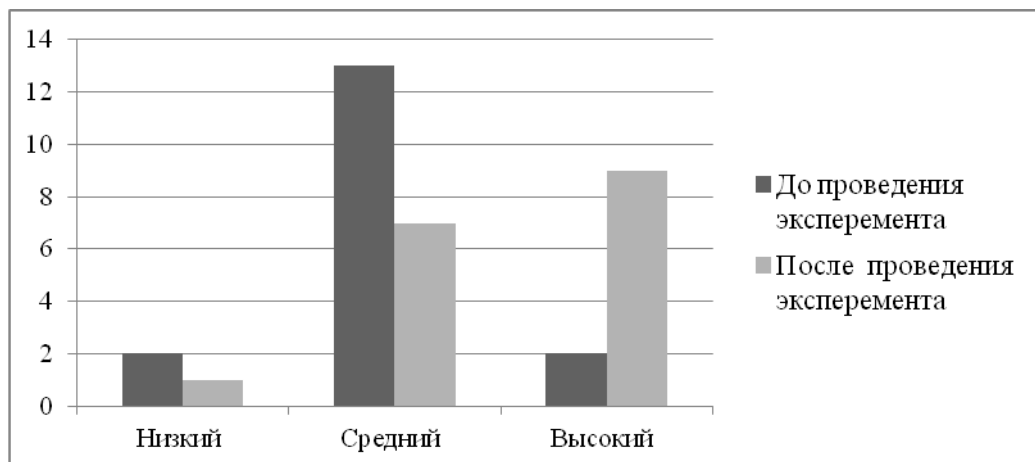


Рис.2 Сравнительный результат до и после проведения эксперимента с экспериментальной группой учащихся по развитию технического мышления

Мы получили следующие: низкий уровень уменьшился с 2 до 1(6%), средний с 13 до 7(42%), высокий увеличился с 2 до 9(52%). Можем сделать вывод, что уровень технического мышления у учащихся экспериментальной группы вырос.

Проведя подобный диагностический аппарат с контрольной группой, с которой не проводилось обучение по курсу «Робототехника» мы пришли к другим результатам. Хотим отметить то, что выводим сравнительный результат по уровню мышления, а не по отдельным критериям.

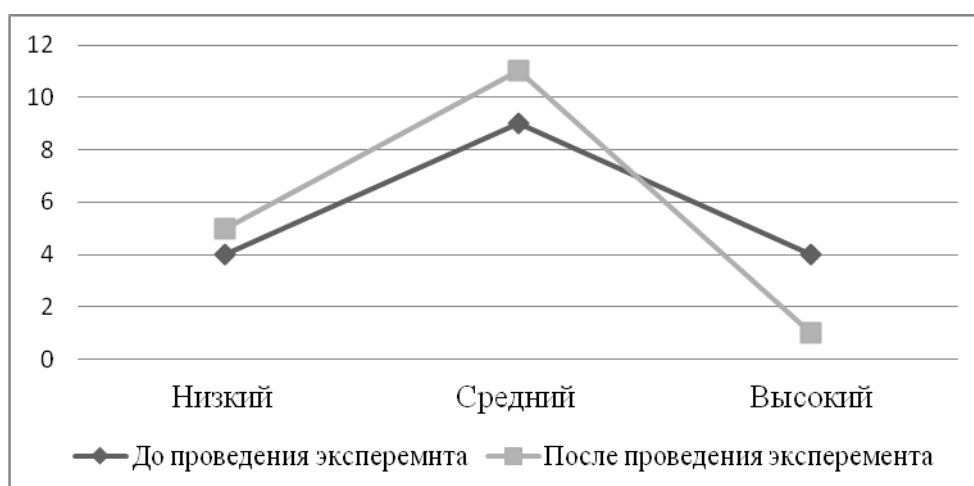


Рис.3 Сравнительный результат до и после проведения эксперимента с контрольной группой учащихся по развитию технического мышления

Изменился низкий показатель с 4 до 5 (30%), средний с 9 до 10(60%), высокий с 4 до 2 (10%). Рассмотрев полученные результаты, это нам дает возможность сказать, что уровень технического мышления снизился.

Сравним показатели уровня технического мышления на заключительном этапе исследования у контрольной и экспериментальной групп.

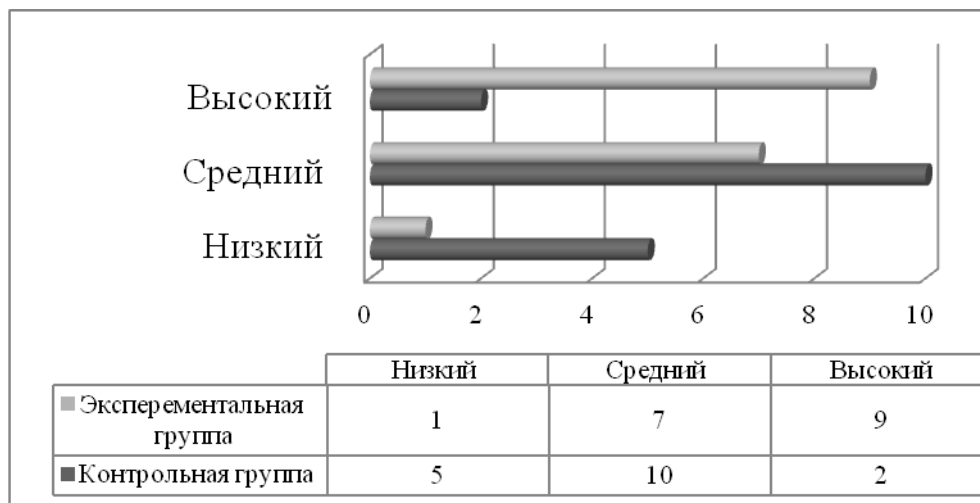


Рис.4 Сравнительный анализ результатов уровня технического мышления у учащихся контрольной и экспериментальной группы

На основе проделанных диагностик и сравнений сделаем вывод, низким уровнем в контрольной группе обладает 5 учащихся (30%), а в экспериментальной 1 учащихся (6%). Средний уровень: 10 (60%) результат контрольной группы и 7 (50%) результат экспериментальной группы. Высокий уровень у контрольной группы - 2 учащихся (10%), а у экспериментальной группы – 9 учащихся (54%).

Эффективность развития технического мышления у младших школьников в процессе обучения основам программирования во внеурочной деятельности возможно при соблюдении и создании педагогических условий.

Экспериментальная работа на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования "Центр детского творчества №4" показала, что программа «Робототехника» способствует развитию технического мышления. Однако, необходимо продолжать осуществлять работу по развитию технического мышления, а именно предусмотреть иные формы и средства работы с обучающимися.

Список литературы:

1. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373 (с изменениями и дополнениями от 31 декабря 2015 г.) // Официальный сайт Минобрнауки.РФ
2. Мустафина, Д.А. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста / Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, Н.Н. Короткова // Педагогические науки. – 2010. - №8. – С. 16 – 20
3. Петров, В. Основы ТРИЗ. Теория решения изобретательских задач/ В.Петров. - М.: Ridero, 2018. – 104 с.

4. Ершов, М.Г. Возможности использования образовательной робототехники в преподавании // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 81-87. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4129/> (дата обращения: 04.02.2019).
5. Фортыгина, С.В. Программа подготовки будущих педагогов в области образовательной робототехники[Электронный ресурс] / С. Н. Фортыгина. — Научная электронная библиотека elibrary.ru - 2018.-Режим доступа: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 1.02.19)

*Борисова А.Н., студентка УлГПУ им.И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Березова Н.А.,
канд.пед.наук., доцент УлГПУ им.И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Проблема познавательного интереса одна из актуальных проблем в педагогическом процессе. И в настоящее время имеется потребность в организации научного поиска по ряду новых направлений в развитии познавательного интереса в процессе обучения.

Проблема развития познавательных интересов обучающихся в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решения этой проблемы в существенной степени зависит эффективность учебного процесса, от того что интерес является значимым мотивом познавательной деятельности младшего школьника и, одновременно, основным средством ее оптимизации. Сложность заключается только в том, что мы не всегда знаем те психолого-педагогические условия, которые нужны для данной проблемы. Решение проблемы формирования познавательных интересов – потребность социума, жизни, практики обучения и воспитания подрастающих поколений.

Невозможно сказать, что проблема активации познавательной деятельности школьников не ставилось, в науке и не было попыток ее решения. К настоящему времени исполнен ряд исследований по изучению вопросов активации познавательной деятельности учащихся.

Разные аспекты проблемы активации познавательной деятельности в школе исследованы в работах Л.П. Аристовой, И.В. Бань, И.Я.Лернера, Т.И.Шамовой, Г.И.Щукиной, И.С.Якиманской и др. Теоретические основы активации познавательной деятельности учащихся раскрыты в трудах Н.Г.Морозовой, Н.Ф.Талызиной, И.С. Якиманской, Г.И. Щукиной и др.

Психологические подходы к проблеме активации познавательной деятельности обучающихся на определенном возрастном этапе выявлены в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.

Рубинштейна и др. Исследованию активации познавательной деятельности школьников как мотива учения, методов его сформированности посвящены работы А.И. Бычкова, А.И.Стрежова, Г.И.Щукиной и др. Разные аспекты проблемы активации познавательной деятельности и самостоятельности обучающихся исследованы А.К.Громцевой, М.А. Данилова, Н.А. Семенова, Б.П. Есипова, И.Я.Лернером, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. Исследователи рассматривают сущность активации познавательной деятельности школьников с учетом закономерной взаимосвязи содержания образования, деятельности учения и деятельности обучающего. Активация познавательной деятельности учащегося организуется на всех этапах процесса обучения. Решение данной педагогической задачи опирается на активность, собственную инициативу и творческие поиски учащихся в познавательной деятельности.

Познавательный интерес позиционирует себя как «активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, с радостью познания, с преодолением трудностей, с созданием успеха, с самовыражением и утверждением развивающейся личности» [2, с.319].

Но в настоящее время до сих пор возникает вопрос: "Как развить у младшего школьника интерес к изучению нового? Какие педагогические средства можно использовать для развития познавательного интереса?"

Целенаправленный ответ на эти вопросы допустим только в том случае, когда педагог будет знать, какова природа происхождения познавательной деятельности, из чего она состоит, в каком порядке следует её формировать у детей младшего и среднего школьного возраста, какие условия необходимо учитывать, чтобы гарантировать формирование намеченной познавательной деятельности у всех детей [5, с.29].

Познавательная деятельность формируется в процессе всей жизни человека. Ребенок не рождается с мышлением, готовым к познанию. Учебная деятельность требует от ученика вполне определенных познавательных навыков и средств. И педагог должен знать, располагает ли этими средствами ученик, сформированы ли у него в дошкольный период.

Изучение принципов формирования познавательного интереса школьника необходимо не столько для теоретического обоснования,

сколько для практического применения. Нужно отчетливо представлять конкретное содержание различных видов познавательной деятельности. Т.е. чему и в какой последовательности надо учить детей, вооружить их приемами рационального логического мышления и т.д. Особо должно рассматриваться воспитание навыков умения учиться, формированию общей познавательной деятельности. Принцип активности детей широко известен педагогике. Без побуждения деятельности ученика педагог не сможет достичь поставленных целей. Но умение учиться включает как общие, так и специфичные виды познавательной деятельности. Прежде чем стать средствами усвоения, эти виды познавательной деятельности сами должны быть усвоены учащимися [6, с.351].

При формировании познавательной деятельности решается вопрос о том, как учить, какие методы применить и в какой последовательности. Специально выделяются условия, реализация которых позволяет педагогу гарантировать достижение поставленной цели. Особое внимание при этом уделяется функциональному контролю в учебном процессе.

Познавательный интерес ученика не может прогрессировать и крепнуть, если операционная сторона учения остается непрерывной. В ней обязательно нужно поступательное движение. Только тогда ученик, оценивая свои возросшие возможности и силы, сознает, что теперь он по-иному, по-новому, легче, скорее действует в учебной обстановке. В этом непрерывном усложнении учебного труда, в овладении все более трудными и более совершенными умениями, позволяющими решать более сложные задачи познания, и есть вероятность неуклонно укреплять познавательные силы, интересы и стремления школьника.

Эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса — одно из главных условий. Главное в обучении — побудить учащихся к деятельности, которая направлена чувством удовольствия. Это особенно важно в изначальном обучении, которое необходимо начинать с того, что занимает ребенка. В первую очередь необходимо заинтересовать ребенка материалом, производящим впечатление на его чувства и воображение [7, с.62-63].

Педагоги и психологи согласны в том, что благополучная эмоциональная атмосфера обучения и учения сопряжена с двумя главными источниками развития школьника: с деятельностью и общением, которые рождают многозначные отношения и создают тонус личного настроения школьника.

Оба эти источника не изолированы друг от друга, говорят ученые, они все время переплетаются в учебном процессе. И совместно с тем стимулы, поступающие от них, различны и различно влияют на личность: одни из них непосредственно влияют на познавательную деятельность и интерес к познаниям, другие - опосредованно.

Создание благоприятной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности учащихся - важнейшее условие формирования познавательного интереса и развития личности ученика в учебном процессе. Это условие связывает весь комплекс функций обучения - образовательной, развивающей, воспитывающей и оказывает непосредственное и опосредованное влияние на интерес. [3, с.89].

Из этого условия Г.И.Щукина выводит важное условие, обеспечивающее благотворное влияние на интерес и на личность в целом - благоприятное общение в учебном процессе.

Здесь она отмечает, что общение представляет собой непростой процесс общения педагога с учащимися, учеников между собой. Влияние общения сложно измерить, но можно видеть в реальной действительности. Общение друг с другом и с педагогами создает многообразнейшую гамму отношений, опосредованное влияние которых на интерес к учению очень велико.

Стремление к общению с товарищами, с желанными педагогами само по себе может быть сильным мотивом учения и в то же время содействовать укреплению познавательного интереса.

Общение с товарищами является существенным фактором, привлекающим учащихся к школе. В меньшей степени, но также не нейтрально воздействие на положительное отношение к учению общение с преподавателями.

Для формирования познавательного интереса в учебном процессе предлагают:

-делать наибольший акцент на содержание учебного материала как источника стимуляции познавательных интересов.

Опираясь в основном на позицию Галины Ивановны Щукиной, обратимся к рассмотрению условий, которые помогают тому, что познавательная деятельность становится действенной силой формирования личности школьника в учебном процессе.

Развивающее обучение и формирование глубокой устойчивой познавательной деятельности — задачи, органично проникающие в друг в друга. Познавательную деятельность во всех её многомерных проявлениях можно рассматривать как частицу

развивающего обучения, остро и тонко реагирующую на все его подъемы и отношения [4, с.82-83].

Щукина Г.И. выделяет три основных условия, соблюдение которых учителем способствует управлению и развитию познавательной деятельности. Условие первое: опора на активную мыслительную деятельность учащихся. Это:

- ситуации решения познавательных задач;
- ситуации активного поиска;
- ситуации размышления и догадок;
- ситуации мыслительного напряжения;
- ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определенную точку зрения;
- анализ;
- синтез;
- сравнение;
- обобщение;
- выделение главного и т.д.

Познавательная деятельность ученика не может прогрессировать и крепнуть, если операционная сторона учения остается неизменной, постоянной. Суть развивающего обучения состоит в постоянном усложнении учебного труда, в овладении учащимися все более совершенными умениями, в решении все более сложных задач.

Условие второе: создание эмоциональной атмосферы обучения. На формирование положительного тонуса учебного процесса оказывает десять эффектов, развивающих интерес:

1. эффект новизны;
2. эффект разнообразия;
3. эффект занимательности;
4. эффект увлекательности форм и методов изложения;
5. эффект использования ярких художественных средств;
6. эффект образности;
7. эффект игры;
8. эффект удивления школьника;
9. эффект поиска;
10. эффект парадоксальности.

Условие третье: благоприятное общение, основанное на педагогике сотрудничества:

- диалог;
- субъект – субъектное общение;

- решение коллизии;
- постановка «открытых» вопросов;
- умышленная недоговоренность и т.д.

Именно благодаря этому, вследствие отношения, которым складываются в учебном процессе и в общении, и может быть создана благоприятная атмосфера учения, формирования познавательной деятельности и личности ученика [8, с.39-43].

Таким образом, активизировать познавательную деятельность учащихся и повышать интерес к учению необходимо на каждом этапе урока, употребляя для этого различные методы активации учащихся, и дифференцированный подход к детям, и индивидуальную работу на уроке, и различные дидактические, иллюстративные, раздаточные материалы, технические средства обучения и вспомогательный материал к ним. Ученик работает на уроке с интересом, если он выполняет посильное для него задание. Одна из причин нежелания учиться заключается в том, что ребенку на уроках предлагаются задания, к выполнению которых он еще не готов, с которыми не может справиться. Следовательно, нужно активизировать учащихся постепенно, учитывая его индивидуальные особенности. Нужно помочь каждому ученику, чтобы он проявил свою активность. [1, с.133].

Так же велика роль педагога для поддержания познавательного интереса. В частности: дополнительным источником поддержания интереса является - поощрение педагогом конечных и промежуточных итогов учебного труда школьников: трудоемкий, либо длительный учебный процесс необходимо прерывать и его положительные промежуточные результаты подкреплять, причем такие поддержки педагога должны носить не эпизодический, а систематический характер. В таких случаях накопление эмоциональной усталости от волевых усилий снимается положительными эмоциями удовлетворения. Для поддержания положительного эмоционального климата на уроке учителю важно постоянно снимать отрицательные эмоции неуверенности, не создавать обстановку, когда ученики боятся вызова к доске, стремиться снижать отрицательное влияние дефицита времени, стресса, помех, усталости. Надо постоянно укреплять веру учащихся в свои силы (в сочетании с трезвой оценкой собственных возможностей), воспитывать адекватные критические установки учащихся на свою работу, каждому ученику и классу показывать перспективы, резервы их развития.

Список литературы:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие / Г.И. Щукина [и др.]. - М.: Просвещение. 2008. - 354с.
2. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой /Н.П. Аникеева. - М.: Просвещение. 2007. - 334 с.

3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович. - М.: Педагогика. 2007. – 324 с.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя /А.К. Маркова. - М.: Просвещение. 2009. - 196 с.
5. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г.Морозова // Психология и педагогика. -2009. - №2. - С. 5-6.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие. - М.: Просвещение. 2008. – 456 с.
7. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: учеб. пособие к спецкурсу / Ф.К.Савина. - Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича. 2009. - 267с.
8. Щукина, Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М.: Просвещение. 2009. – 197 с.

Бочкарева Ю. В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А. А.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОЕКТ «МОЯ МАЛАЯ РОДИНА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Современная начальная школа находится в поиске эффективных способов формирования гражданской идентичности. Важнейшая задача современной педагогики - умножение духовного потенциала подрастающего поколения, формирование его интеллектуальной, нравственно-эстетической культуры через глубокий интерес к прогрессивному прошлому своего народа, к национальной, отечественной и мировой культурам. Гражданское воспитание реализуется средствами всех социальных институтов, тем не менее, ключевая роль в этом процессе принадлежит общеобразовательной школе. Школа как институт воспитания и социализации может предоставить педагогические средства, технологии, методы воспитания гражданина, однако определение его ценностных основ происходит в более широком социальном пространстве. Программа духовно-нравственного развития на ступени начального общего образования предусматривает приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности. Во ФГОС НОО выделяются следующие требования для сформированности гражданской идентичности, предъявляемые к выпускникам начальной школы:

- позитивное восприятие своего места в мире и окружающего мира;
- осознание себя гражданином России;

- знание основ развития и становления России как государства, её границ, знание особенностей культуры своей страны и своего региона, географического положения, достижений страны в области литературы, искусства, науки;
- знание государственных праздников и государственной символики;
- знакомство с основными положениями Конституции РФ, понимание своих обязанностей и прав как гражданина страны;
- представление о России как многоконфессиональной, многонациональной стране, о народах, которые ее населяют, их культуре и традиции;
- доброжелательное отношение к окружающим, межэтническая толерантность;
- основы экологического сознания, знание правил поведения в природе, положительное отношение ко всему живому;
- чувство гордости за свою страну и патриотизма;
- признание ценности своего и других здоровья, уважение ценностей семьи;
- выполнение требований и норм школьной жизни, обязанностей и прав ученика, участие во внешкольных и школьных мероприятиях;
- выполнение моральных норм в отношении сверстников и взрослых во внеучебных видах деятельности, дома, в школе. Актуальность нашего исследования определяется следующими противоречиями: с одной стороны существует объективная необходимость формирования у младших школьников гражданской идентичности, а с другой стороны имеет место недостаточное использование метода проектов.

Гражданственность – нравственное качество личности, базирующееся на любви к Родине, осознании своих прав и обязанностей по отношению к обществу, сопричастности к общественным и политическим делам своей нации, социально значимой деятельности во всех областях жизни общества (Е. Н. Землянская)[4, с. 290].

Гражданственность, как качество личности, включает в себя следующие компоненты:

- теоретический компонент - представляет собой знания о различных областях социальной жизни: устройстве, законах, и нормах, правах и обязанностях человека;
- деятельностный компонент - обеспечивает человеку возможность применять свои права и выполнять свои обязанности. При этом гражданское поведение и деятельность могут быть ориентированы на изменение или же сохранение отдельных элементов социальной организации гражданского общества, только не на уровне и не силами государства;
- когнитивный, мотивационно – ценностный компонент - включает в себя психологическое чувство считать себя полноценным и свободным членом общества, стремление к сопричастности к общественной деятельности, умение соединять личностные и общественные интересы и т.п. [2, с. 146].

Идентичность – свойство психики человека в концентрированном виде выражать для него то, как он представляет себе свою принадлежность к

различным социальным, национальным, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям, или отождествление себя с тем или иным человеком как воплощением присущих этим группам или общностям свойств. [9, с. 216].

Гражданская идентичность — индивидуальное чувство принадлежности к общности граждан конкретного государства, позволяющее гражданской общности действовать в качестве коллективного субъекта [5, с. 53]. То есть, тождественность индивида государству, своему статусу гражданина, личную оценку своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства и общества.

Известный российский ученый и психолог А. Г. Асмолов понятие «гражданская идентичность» рассматривает как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе». При этом А.Г. Асмолов отмечает, что гражданская идентичность в отличие от понятия гражданство имеет личностный смысл.

Опираясь на труды ученых были выделены следующие компоненты гражданской идентичности (А. А. Логинова)[3, с. 141]:

- Когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- Ценностно-эмоциональный (направленность личности, отношение к обществу, самому себе; наличие интереса к гражданской деятельности);
- Деятельностный (поступки, которые характеризуются соблюдением нравственно-правовых норм, выполнением обязанностей в соответствии со своей гражданской позицией).

Формирование гражданской идентичности возможно эффективно осуществлять при помощи проектной деятельности. Нами были рассмотрены особенности проектной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Особое внимание у нас вызвали труды Екатерины Николаевны Поливановой. Проектная деятельность - это обязательно практическая деятельность. Она в гораздо меньшей степени регламентируется педагогом, т.е. в ней новые способы деятельности не приобретаются, а превращаются в средства решения практической задачи. (К. Н. Поливанова). Она так же отмечала, что если о проектной деятельности говорить на языке учебной деятельности, то становится очевидным, что ключевым результатом образовательного процесса является способность учащихся действовать самостоятельно и ответственно при решении учебных и практических задач. Идея ученого о проектной деятельности в образовательном процессе несет в себе высокую значимость для формирования гражданской идентичности, поскольку данная деятельность позволяет сопоставить имеющийся жизненный опыт с новыми знаниями, выработать активную жизненную позицию, максимально реализовать имеющиеся творческие возможности и практически применить полученные знания и опыт, приобщать родителей к совместной деятельности. Использование проектной технологии в формировании основ гражданской идентичности дает положительные образовательные и

воспитательные результаты: знания по истории и культуре родного края, истории школы; ценностное отношение к историческим и культурным традициям родного края, родной школы; реализация интересов и творческих способностей учащихся; опыт ведения исследовательской работы индивидуально и в творческих группах, представление результатов своих исследований в формах экскурсий, бесед, презентаций; формирование духовного мира личности учащихся; опыт социальных отношений [7, с. 5].

Мы выделили следующие педагогические условия, при которых проект выступает средством формирования гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста:

- В содержании какого-либо проекта должна быть включена проблема, решение которой предполагает рост национального самосознания
- В содержании проектной деятельности уделять внимание формированию компонентов гражданской идентичности
- При организации проектной деятельности использовать комплекс заданий направленных на усвоение и принятие понятий гражданской идентичности детьми младшего школьного возраста

Изучив теоретические аспекты использования проектной деятельности для развития гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста, мы провели опытно-исследовательскую работу. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ НШ №30. В экспериментальном исследовании принимали участие 25 учащихся 1 «Л» класса.

Целью являлось выявить первоначальный уровень сформированности гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста.

В связи с целью были определены следующие задачи:

- 1) подбор диагностического инструментария и его реализация с целью определения уровня сформированности гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста;
- 2) разработка методических рекомендаций по формированию гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста посредством проекта на тему «Моя малая Родина».

Подбор диагностических методик нами осуществлялся на основе компонентов гражданской идентичности.

Анализ результатов позволил сделать вывод, что уровень сформированности гражданской идентичности у младших школьников средний и требует дополнительных специальных занятий.

Учитывая комплекс педагогических условий, а также изученные теоретические положения, нами разработан проект «Моя малая Родина». Проект будет осуществляться через сотрудничество в проектных группах, что способствует более полному раскрытию культурно-исторического контекста в более глубоком и углубленном его понимании.

Цель проекта: обогащение детско-родительских отношений опытом совместной деятельности через формирование представлений о родном селе; создание книги «Моя Малая Родина».

Задачи проекта:

- изучить природу родного края;
- обогатить и систематизировать знания детей о нашем городе;
- собрать материал о Малой Родине (иллюстрации, фотографии и т.д.);
- научить детей пользоваться справочной, научно-популярной литературой, периодическими изданиями, современными источниками информации;

- оформить собранный материал в виде книги «Моя Малая Родина».

Основные этапы проекта:

1.Организационный этап

Формирование групп и распределение обязанностей. Составление плана работы.

2.Подготовительный этап

Поисковая работа. (посещение библиотеки; экскурсии по достопримечательностям города; нахождение материалов в научной литературы с помощью родителей)

3.Этап реализации

Обработка данных. (расположить материал по заранее составленному плану; подборка фотографий к текст. Создание книги.)

4.Заключительный этап

Оформление книги и защита проекта.

Эффективность таких проектов во многом зависит от выбранных педагогом средств, форм и методов. В процессе гражданского воспитания младших школьников необходимо уделять достаточно времени такой деятельности. Это связано с тем, что их использование позволяет повысить эффективное усвоение норм гражданского поведения.

Список литературы:

1. Данилюк, А.Я., Логинова А.А. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А. Я. Данилюк, А. А. Логинова. – М. : Просвещение, 2012. – 32 с.
2. Загвязинский, В.И., Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т.А. Струкова / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 352 с.
3. Логинова, А.А. Формирование гражданской идентичности школьников / А. А. Логинова. – С. : Педагогика, 2016. – 109 с.
4. Подымова, Л. С. Педагогика : учебник для бакалавров / Л.С. Подымова, В. А. Сластенин ; под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. — М. : Издательство Юрайт, 2014. – 332 с.
5. Социологическая энциклопедия в двух томах : Том I / гл. ред. В. Н. Иванов. – М. : Издательский центр «Мысль», 2013. – 861 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (В ред. приказа Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года N 1643.) – 53 с.
7. Хаирова, И.В. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников в процессе обучения русскому языку/ И.В. Хаирова// Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2012.-№ 4. – с. 3-6
8. Шакурова, М.В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога / М. В. Шакурова. – М. : Педагогика, 2014. – 150 с.
9. Фофанова, М.И., Симонова Г.И. Формирование гражданской идентичности младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 215–217.

*Бурова Н.Е., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ЧУВСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ ПРИРОДЫ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Переход от индустриального общества XX века к постиндустриальному XXI века, прогрессивные тенденции развития глобализации и научно-технического прогресса характеризуются усиливающимся антропогенным воздействием на окружающую нас природную среду. В результате своего потребительского отношения к природе люди уже нанесли ей непоправимый ущерб: атмосфера, гидросфера, почвенный покров земли, а так же околоземное космическое пространство подверглись загрязнению отходами производства.

Современное общество, реагируя на экологические перемены, все глубже осознает свою ответственность за сохранность окружающей среды перед будущими поколениями. Н.Н. Моисеев дал следующее определение эпохи нового времени: «Эпоха, когда людям, для того, чтобы выжить, приходится начинать думать по-иному, чем до сих пор».

Реагируя на перемены, происходящие в социальной жизни, современное школьное образование претерпевает ряд различных изменений. Происходит совершенствование и переосмысления методов воспитания и обучения с включением определенного содержания, а также создание условий для формирования основ экологической культуры учащихся посредством их постоянно общения с объектами природы. Основные задачи экологического образования заключаются в формировании у учащихся экологического сознания, воспитании бережного отношения к окружающей их природной среде [1, с.74].

Особенностью методики экологического воспитания является непосредственный контакт младших школьников с объектами природы, «живое» общение с ней, практическая деятельность в природе, а также осмысление увиденного в процессе обсуждения. Среди многообразия существующих методов экологического образования особое место занимает наблюдение [2, с.263].

Наблюдение представляет собой метод чувственного познания объектов природы через различные формы восприятия: слуховое, обонятельное, зрительное, тактильное и др. Результатом правильно организованного чувственного познания природы является формирование и развитие у младших школьников конкретных представлений о мире растений и животных, сезонных явлениях и изменениях. У детей появляется способность выделять значимые признаки природных объектов, установлению взаимосвязи, существующие между живой и неживой природой [3, с.18].

Наибольшую значимость приобретает смысловая интерпретация наблюдаемых явлений. В результате наблюдения происходит познание учащимися разных объектов природы, специфики живого и неживого.

Организация наблюдений связана с поиском оптимальных форм их организации. Рассмотрим содержание наблюдений за белкой. Во время прогулки в парк нередко можно увидеть белку. Некоторые люди их подкармливают, выкладывая лакомство на ладошку или кормушку.

Содержанием наблюдений являются: среда обитания белки – деревья, находящиеся в парке (их порода, густота произрастания, особенности коры и веток, наличие или отсутствие дупел), возможный корм, взаимодействие белки с другими животными парка (нейтральные или враги), взаимоотношения с людьми (реакция на их действия); облик белки – внешняя характеристика (окрас, форма, размер и т.д.), особенности строения тела; способы передвижения белки по деревьям – лазание по стволам деревьев, прыжки по веткам, бег; ориентировка белки в пространстве – как реагирует на окружающую среду (как прислушивается, как осматривается вокруг себя); изменения в жизни белки в разные сезоны – как запасают корм, как изменяют окраску шерсти [4].

Если белка находится в вольере в живом уголке, то содержание наблюдений охватывает: среду обитания – организацию пространства в вольере (подстилка, колесо и т.д.); облик – внешнюю характеристику, особенности строения тела белки; передвижение белки по вольеру; ориентировку белки в вольере – реакции на людей, новые предметы и шум; изменения в жизни белки в разные сезоны (изменение окраски шерсти и поведения); условия, созданные людьми для жизни белки [4].

Таким образом, содержанием наблюдений является та информация, которую младшие школьники могут познать в непосредственном контакте с природой, та сенсорная информация, которая исходит от самих объектов.

Наблюдение целесообразно проводить в форме циклов. Приведем пример циклического наблюдения за аквариумной рыбкой [5, с.164].

Тема 1. Кто живет у нас в аквариуме? Цель: познакомить учащихся с рыбкой, сообщить ее название, вызвать желание наблюдать за ней.

Тема 2. В каких условиях обитает рыбка? Цель: познакомить учащихся с условиями обитания рыбки (аквариум с чистой водой, особая температура воды, на дне аквариума – песок, камни и растения).

Тема 3. Чем питается рыбка? Цель: познакомить учащихся с сухим кормом и его особенностями, продемонстрировать способы кормления рыбки, определить норму, наблюдать за изменением поведения во время кормления.

Тема 4. Как выглядит рыбка? Цель: познакомить учащихся с частями тела рыбки, ее окраской.

Тема 5. Как нужно заботиться о рыбке? Цель: познакомить учащихся с условиями обитания рыбки, показать, что рыбка не может существовать в плохих условиях.

Тема 6. Как рыбка плавает? Цель: познакомить учащихся со способом передвижения рыбки в воде и особенностями частей тела, помогающими быстро передвигаться по аквариуму.

Тема 7. Как рыбка может отдыхать? Цель: познакомить учащихся с различными особенностями поведения рыбки, учить наблюдать за ними.

Тема 8. Красивый аквариум с рыбкой. Цель: на примере аквариума с рыбкой учить замечать красоту природы, любоваться ею.

Приведенный нами цикл наблюдений охватывает разные стороны жизни и поведения аквариумной рыбки. Такой цикл составляется для всех обитателей живого уголка индивидуально – учащиеся должны знать и любить тех животных, которые постоянно находятся рядом с ними.

Особая роль в организации циклических наблюдений отводится учителю, который должен построить учебную работу так, чтобы она обеспечивала постоянное возрастание интересов к живым существам, расширение представлений о них, наращивание объема конкретных знаний.

Чтобы помочь младшим школьникам более отчетливо увидеть отдельные стороны, свойства, особенности растений и животных, целесообразно проводить несложные опыты. Например, для того, чтобы увидеть, как птица будет реагировать на внешние сигналы, можно с разных сторон клетки включать лампу и звонить в колокольчик.

Особый интерес вызывают опыты при выращивании зелени из репчатого лука. Для этого необходимо разместить две одинаковые луковицы в разные стеклянные банки, но только одну из них наполнить водой. Младшие школьники получают возможность наблюдать за состоянием луковиц и их изменением по истечению какого-то времени.

В зависимости от целей опытов можно менять условия их проведения (поместить банки в теплое и холодное место, в темноту и на свет и т.д.).

Наблюдение результатов в ситуации опыта всегда имеет одну и ту же логическую схему, включающую в себя следующие моменты: определение состояния объекта, какие внешние параметры изменяются, условия, вызвавшие изменения, сравнение разных объектов.

Как видим, элементарные опыты представляют собой особую форму наблюдений, в которых особо ярко и отчетливо проявляются жизнедеятельность животных и растений, их связь со средой обитания.

Таким образом, особое место в формировании основ экологической культуры младших школьников занимает метод наблюдения, с помощью которого происходит расширение кругозора детей, обогащение нравственного опыта учащихся, воспитание у них положительных качеств, бережного отношения к природе, а также стремления изменить мир в лучшую сторону.

Список литературы:

1. Леднева, О. С. Экологическое воспитание школьников // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.) [Электронный ресурс]. — Краснодар: Новация, 2015. — С. 74-79. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8674/> (Дата обращения: 27.12.2018).
2. Зебзеева, В. А. Условия повышения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и

- перспективы: материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / ред. кол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 262-265.
3. Иванова, В.В. Методы экологического образования детей дошкольного возраста // Образование и воспитание [Электронный ресурс]. – 2018. – №14. – С. 17-19. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/101/3536/> (Дата обращения: 04.01.2019).
4. Зебзеева, В.А. Теория и методика экологического образования детей: учебное пособие / В.А. Зебзеева. – М.: Сфера.- 2011. – 383 с.
5. Плешаков, А.А. От Земли до неба. Атлас-определитель: кн. для учащихся нач. кл.– 5-е изд. - М.: Просвещение, 2018. – 224 с.

Валах Е.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Ротова Н.А.,
канд. пед. наук, старший преподаватель СурГПУ
г. Сургут

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития познавательной активности младших школьников – одна из важнейших проблем современной педагогики. Она выступает как первостепенное условие формирования у учащихся потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний. Реалии сегодняшнего дня требуют ориентации образования младших школьников на развитие познавательной активности личности как основы личностного развития, так как в процессе начального обучения закладывается фундамент умения учиться, который в дальнейшем становится основным условием непрерывного образования. Возрастная вариативность типов учебных заведений не однозначно сказывается на качестве формирования знаний, умений и навыков учащихся, в силу не разработанности организационных, методических и правовых основ их функционирования. На наш взгляд, научно не обоснованные попытки активизировать познавательную деятельность за счет увеличения объема изучаемого материала, интенсивности его подачи приводят не только к снижению качества образовательного процесса, но и к возрастанию его стрессогенности для всех субъектов образования. Несовершенство традиционной системы контроля и оценки знаний учащихся зачастую входит в противоречие с мотивационной сферой учебного процесса.

Изучение педагогической, философской и психологической литературы указывает на наличие многочисленных определений понятий «активность» и «познавательная активность».

Понятие «активность» является достаточно сложным и в научных исследованиях оно трактуется по-разному. Например, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисицына, А.Ю. Коджаспиров отождествляют активность с деятельностью, Т.И. Шамова считает активность результатом деятельности, Н.Г. Морозова, А.И. Сорокина говорят о том, что активность более широкое

понятие, чем деятельность [6]. Доктор психологических наук Н.Н. Поддьяков говорит о том, что существует два типа активности у детей младшего школьного возраста, это собственная активность ребенка и активность стимулируемая взрослым. В первом случае, младший школьник выступает, как самодостаточная личность, он сам ставит цели, определяет пути, методы и способы их достижения, во втором случае взрослый организует деятельность младшего школьника, в итоге обучающийся получает те результаты, которые были определены взрослым. Можно сказать о том, что эти два типа активности тесно переплетаются между собой.

Активность, по мнению Н.С. Лейтеса, выступает «как фактор, характеризующий психические процессы и свойства личности». При этом «под психической активностью – в самом общем виде – можно понимать меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью как в форме внутренних процессов, так и внешних проявлений» [2].

Рассмотрев разные мнения исследователей о понятии «активность», будет правильным рассмотреть понятие «познавательная активность».

Проблема развития познавательной активности младших школьников, как показывают исследования Г.И. Щукиной, находилась в центре внимания педагогов с давних времен. Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит эффективнее, если школьник проявляет познавательную активность. Данное явление зафиксировано в педагогической теории как принцип «активности и самостоятельности учащихся в обучении». Средства реализации ведущего педагогического принципа определяются в зависимости от содержания понятия «познавательная активность» [7].

Рассмотрим различные определения понятия «познавательная активность». М.А. Данилов, Л.И. Божович рассматривают познавательную активность как естественное стремление школьников к познанию. Ф.И. Харламов познавательную активность связывает с интенсивной аналитической мыслительной деятельностью учащихся в процессе изучения ими окружающего мира и овладения системой научных знаний [5].

А.К. Маркова рассматривает познавательную активность, как вид активного отношения к учению как к познанию, где имеет место наличие смысла, значимости для младшего школьника учения, как познания, все виды познавательных мотивов. Признавая за учащимися активное начало в познавательном процессе, она утверждает, что на основе этого школьник формируется как субъект учебной деятельности [1]. Вот что пишет Т.И. Шамова: «Мы не сводим познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматриваем ее как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [6].

Есть еще одна группа ученых, которая понимает познавательную активность как качество личности. Например, П.И. Пидкасистый определяет «познавательную активность» как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности «познавательная активность» становится, по их мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию [3]. Это структура личностного качества, где потребности и интересы обозначают содержательную характеристику, а воля представляет форму.

Преимущественно, проблема формирования познавательной активности на личностном уровне, как свидетельствует анализ научных источников, сводится к рассмотрению мотивации познавательной деятельности и к способам формирования познавательных интересов. Э.А. Красновский дает познавательной активности совершенно особое определение: «Проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [3].

Познавательная активность младших школьников, рассматриваемая В.И. Лозовой – это состояние готовности, желание к самостоятельной деятельности, нацеленной на усвоение индивидом общественного опыта, добытых человечеством знаний и способов деятельности. Ею выделяются ряд критериев сформированности познавательной активности младшего школьника: инициативность, энергичность, интенсивность, добросовестность, интерес, самостоятельность, осознанность действий, воля, настойчивость в достижении цели, целенаправленность, творчество [3].

Рассмотрев разные взгляды ученых, можно сделать вывод о том, что познавательная активность младшего школьника проявляется в его устойчивом стремлении к качественному овладению знаниями и в направлении своих волевых усилий на достижение познавательных целей. С педагогической точки зрения М.Н. Скаткина, при рассмотрении структуры познавательной активности младшего школьника в ней можно выделить следующие компоненты: объект познания, имеющий дидактически организованную притягательность; мотив как движущую силу в познании объекта; способы и средства деятельности с целью усвоения знаний об объекте; связующую роль учителя между познавательными силами школьника и объектом усвоения; результат познавательной активности [4]. Следовательно, суть формирования познавательной активности младших школьников заключается в постоянном движении этих компонентов: объект познания все время усложняется с точки зрения повышения младшими школьниками своей активности, косвенные и значимые мотивы переходят в мотивы действенные, обогащаются и совершенствуются способы деятельности по усвоению знаний, а роль учителя также нацелена на самостоятельную творческую работу школьников. В результате младшие школьники начинают более углубленно осознавать изменения в самих себе, что можно рассматривать как важнейший показатель качественного проявления ими их познавательной активности [4].

Если рассматривать с точки зрения психологии познавательную активность младших школьников, то она включает в себя следующие компоненты: *познавательный интерес, «общую» психическую активность и волевое усилие.*

Познавательный интерес указывает на эмоциональное предпочтение познавательной деятельности перед другими видами деятельности. Психическая активность обеспечивает на нейрофизиологическом уровне энергетическое, скоростное, вариационное сопровождение умственной деятельности, а волевое усилие — это сознательный, произвольный аспект мобилизации возможностей личности. С.Л. Рубинштейн определяет интерес как мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности [1]. Интерес (в том числе и познавательный) можно определить, как эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционального переживания) к предмету или непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально- познавательную направленность личности.

Как показывают данные психолого-педагогических и дидактических исследований таких ученых, как Я.А. Ваграменко, А.А. Кузнецов, Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, О.К. Тихомиров и др., необходимым потенциалом в развитии мотивационной сферы младших школьников в учебной деятельности являются мультимедийные программы, так как именно они способны обеспечить индивидуализацию обучения, адаптацию к способностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации, использование компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов и т. д. Использование мультимедийных программ способствует учёту индивидуальных возможностей каждого ученика, его интересов, склонностей, субъективного опыта, накопленного в обучении и реальной жизни, а также необходимости требования индивидуализации обучения, адаптации его к познавательным потребностям и интересам обучаемых [3]. Такие ученые, как Ш.А. Амонашвили, Д.Б. Годовикова, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин выделяют следующие компоненты структуры познавательной активности младших школьников: *эмоциональный, волевой, мотивационный, содержательно - процессуальный и компонент социальной ориентации.*

Учитывая, что развитие эмоционального, волевого и мотивационного компонентов во многом обусловлено протеканием внутренних психических процессов, авторы относят данные компоненты к внутренней сфере познавательной активности, а содержательно-операционный и компонент социальной ориентации — к сфере внешней [7].

Выделенные компоненты познавательной активности младших школьников могут находиться на различных уровнях развития, но при этом они, как части системы, находятся в сложных отношениях взаимовлияния и взаимозависимости. Так, например, положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности стимулирует развитие содержательно-

процессуального компонента и наоборот, значительный объем знаний умений и навыков создает позитивный настрой по отношению к учебной деятельности.

Рассматривая виды познавательной активности. А.М. Матюшкин выделяет несколько видов познавательной активности младших школьников: поисковую активность, проявляющуюся на ранних этапах развития обучающегося в форме реагирования на новые ситуации; исследовательскую активность, выступающую как предпосылку эффективности усвоения нового учебного материала, развития умственных способностей; творческую активность, которая составляет основу и условие личностного роста младшего школьника, открытие им самого себя. Под интеллектуальной, умственной активностью, познавательной потребностью младшего школьника автор понимает общее стремление к умственной деятельности [1]. При изучении психолого-педагогической литературы очень важно обратить внимание на то, что многие исследователи, такие как Д. Б. Богоявленская, А. А. Кирсанов, А.Т. Ковалев, А. И. Крупнов, В. И. Лозовая, А. М. Матюшкин, А. П. Прядеин, И. А. Петухова, И. А. Редковец, Т. Н. Шамова, Г. И. Щукина выделяют следующие уровни познавательной активности младших школьников, которые можно классифицировать по следующим основаниям [5].

По отношению к деятельности:

1.Потенциальная активность, характеризующая учащегося со стороны готовности, стремления к деятельности.

2.Реализованная активность характеризует учащегося через качество деятельности, выполняемой в данном конкретном случае. Основные показатели: энергичность, интенсивность, результативность, самостоятельность, творчество, сила воли.

По длительности и устойчивости:

1.Ситуативная активность, которая носит эпизодический характер.

2.Интегральная активность, определяющая общее доминирующее отношение к деятельности.

По характеру деятельности:

1. Репродуктивно – подражательная. Характеризуется стремлением запомнить и воспроизвести готовые знания, овладеть способом их применения по образцу.

2.Поисково-исполнительская. Характеризуется стремлением к выявлению смысла явлений и процессов, определению связей между ними, овладению способами применения знаний в измененных условиях. Средства для выполнения поставленной задачи отыскиваются самостоятельно.

3.Творческая. Совершается путем поиска, инициативы в постановке целей и задач, выработки самостоятельной оптимальной программы действий, переносу знаний в новые условия.

Данные уровни развития познавательной активности младших школьников выделены с позиции качественного измерения, с точки зрения же количественного измерения обычно выделяются три уровня: высокий, средний и низкий.

Наиболее значимой для нас является работа Т. И. Шамовой, в которой были сформулированы три уровня познавательной активности младших школьников: первый – воспроизводящий, второй — интерпретирующий и третий – творческий. Наглядно представим их в виде схемы на рисунке.

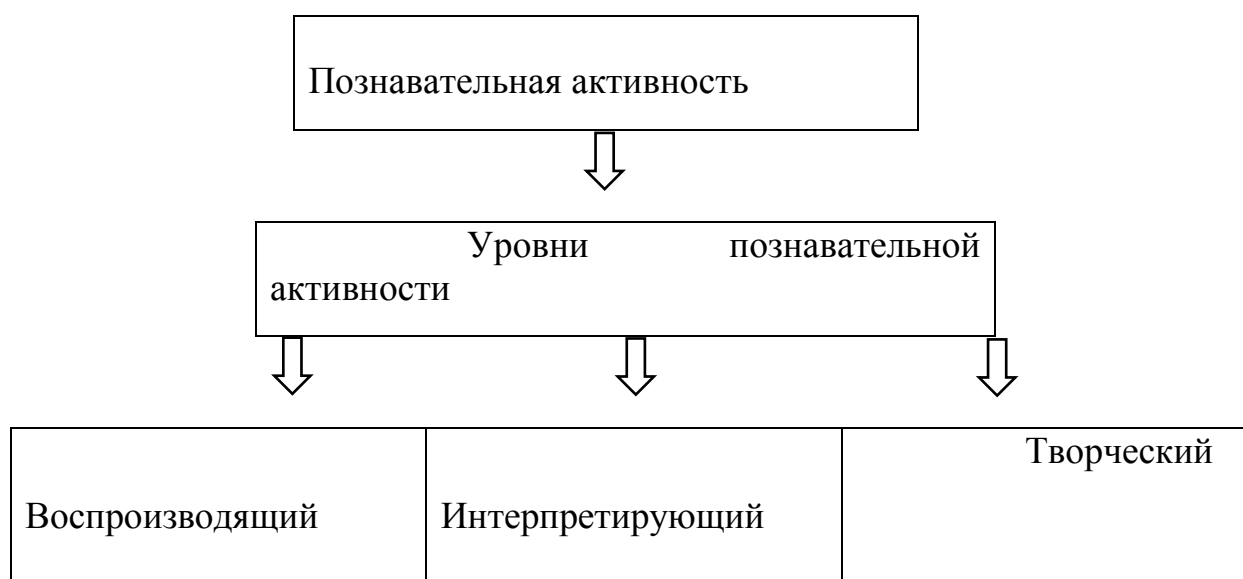


Рис. Уровни познавательной активности

Наиболее востребованными, по мнению В.П. Симонова, являются два первых уровня. Воспроизводящий уровень активности характеризуется в основном репродуктивной деятельностью младших школьников, которая не свидетельствует об осознанном использовании тех или иных умений и навыков. Интерпретирующая деятельность характеризуется пониманием учащимися сути теории, осознанном применении теоретических знаний на практике и является предпосылкой перехода учащихся к творческому уровню в учебно-познавательной деятельности. Творческий уровень познавательной активности достигается только отдельными учащимися и у ограниченного числа учителей. Учитывая, что творческая познавательная деятельность младших школьников представляет собой самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-либо продукта (в индивидуальном опыте ученика - нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте), под основными критериями творчества в познавательной деятельности ученика Б.И. Коротяев предлагает понимать: самостоятельность (полную или частичную); поиск и перебор возможных вариантов движения цели (в полном или частичном объеме); создание в процессе движения к цели нового продукта (в полном или частичном виде). Таким образом, в качестве высшего показателя сформированности навыков учебного труда можно понимать степень самостоятельности учащихся в решении заданий [4].

В качестве факторов, влияющих на формирование познавательной активности младших школьников, авторы, исследовавшие эту проблему, выделяли общение (Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, М.И. Лисина и др.), потребность в новых впечатлениях (Л. И. Божович), общий уровень развития

активности (Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицин и др.). Изучение этого вопроса заставляет обратить внимание на ситуацию, в которой происходит развитие ребенка, и социальные нормы, в рамках которых происходит это развитие. Поэтому особенно актуальным нам представляется изучение развития познавательной активности внутри рамок, которые определяет общество [2].

Д.Н. Узнадзе выделяет разные показатели познавательной активности младших школьников:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме (так, заинтересованность класса любой учитель распознает по «внимательной тишине»);
- обучающийся по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний; стремится узнать больше, участвовать в дискуссии;
- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности,
- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

Рассмотрев проблему развития познавательной активности младших школьников, охарактеризовав сущность, структуру, уровни, показатели понятия «познавательная активность младших школьников» в психологии и педагогике, выявили следующее:

1. Познавательная, умственная активность лежит в основе любой учебной деятельности младшего школьника на всех возрастных этапах его развития. Без достаточно высокого уровня данной активности невозможна эффективная организация образовательного процесса.

2. При развитии познавательной активности в процессе обучения необходимо обратить внимание на мотивационный компонент, так как мотивом, по мнению С.Л. Рубинштейна, является побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность, как процесс психической регуляции конкретной деятельности, а также естественное стремление подготовиться к будущей деятельности и интерес к знаниям.

3. Применение современных мультимедийных программ на уроках является одним из главных приемов повышения мотивации учащихся. Использование мультимедийных программ позволяют сделать уроки эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у младших школьников живой интерес, что способствует хорошей результативности урока.

Список литературы:

1. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983.
2. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1971.
3. Ротова, Н.А. Результаты экспериментальной работы по исследованию познавательной активности у детей младшего школьного возраста / Н.А. Ротова, Е.В. Валах // Ученые записки Санкт-Петербургского Государственного института психологии и социальной работы. – Вып. 2. Т.30, 2018. С. 27–33.
4. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1998.
5. Харламов, Ф.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1983.
6. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1983.
7. Щукина, Г.И. Развитие познавательной активности школьников. М.: Просвещение, 1989.

*Гатауллина Э.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта Начального Общего Образования второго поколения одним из ценностных ориентиров является «развитие инициативы, ответственности личности как условия её самоактуализации», то есть стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, в то числе и познавательных способностей.[7, с. 158]

Современному обществу нужны образованные, нравственные, творческие люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения. От школы сегодня ждут людей, способных на протяжении всей жизни добывать и применять новые знания, быть профессионально и социально мобильными. Начальная школа является составной частью всей системы непрерывного образования. Педагоги начальной школы призваны учить детей творчеству, воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, владеющую инструментарием саморазвития и самосовершенствования, умеющую находить эффективные способы решения проблемы, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию, коммуникацию. В школу подавляющее большинство детей приходят, преисполненные энтузиазма и положительного отношения к предстоящей учебе. Однако отсутствие заметных успехов, а тем более неуспеваемость порождают у многих школьников уже в младших классах разочарование и снижение интереса к учебе. Если своевременно не оказать ребенку необходимой помощи, то у него постепенно угасает вера в свои силы, и неуспеваемость рискует стать хронической. Ребенку, утрачивающему учебную мотивацию, необходимо помочь преодолеть формирующийся «комплекс неуспевающего» [6, с. 36].

К. Д. Ушинский говорил: «Интерес – основной внутренний механизм учения», а Я. А. Коменский – «Интерес – один из главных путей создания светлой и радостной обстановки учения».

Интерес – это одна из форм направленности личности, связанная с той или иной областью человеческой деятельности. Предполагается выбор из окружающей жизни того, что для человека наиболее ценно и значимо. В учебном процессе то или иное конкретное знание часто оказывается вне прямых потребностей ученика[1, с. 98].

В ходе учебного процесса часто складываются условия, благоприятные для ситуации успеха: знакомство с новой информацией, творческие задания и т.д. Однако, как правило, эти условия благоприятны для успевающих

школьников, так как они знают материал, прислушиваются к советам учителя. А недисциплинированные и слабо усваивающие информацию школьники обычно не участвуют в работе класса, поэтому не приходится говорить об их успехах. Редкие вспышки активности у таких учащихся проходят бесследно, их гасят пробелы в знаниях, отсутствие интереса в получении информации. В связи с этим появилась необходимость создавать ситуации успеха искусственно. Большое внимание необходимо уделять организации уроков таким образом, чтобы каждый способствовал вовлечению учащихся в работу на разных этапах, поддержанию устойчивого познавательного интереса и активности каждого ученика. Особое значение приобретает подбор специальных индивидуальных заданий и упражнений с учётом уровня знаний и способностей каждого ученика[3, с. 5].

Одним из основных показателей становления личности школьника является познавательный интерес, уровень развития которого в значительной мере определяет продуктивность процесса обучения. Важность развития познавательного интереса у учащихся в современных условиях обучения не вызывает никаких сомнений. Однако вопрос о том, каким образом достигнуть наибольшего эффекта в его развитии, до сих пор остается открытым. Решение этой проблемы невозможно без теоретического обоснования сущности понятия “познавательный интерес”[4, с. 42].

В исследованиях Г.И. Щукиной познавательный интерес определяется как “избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Это устойчивое образование, которое в ходе увлеченной деятельности уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы «самоподкрепляется». Она указывает, что этот интерес не процессуальный, а интерес к подлинному продуктивному познанию, в результате которого появляется нечто новое в развитии учащегося в целом[5, с. 285].

Несколько иную точку зрения высказывает Н.Г. Морозова. Познавательными она называет интересы, направленные на процесс учебного познания и на его результаты. Она рассматривает интерес как “эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности”.

У детей младшего школьного возраста необходимо формировать положительное отношение к учению. Стоит отметить, что одним из средств, способствующих возникновению познавательного интереса, является создание ситуации успеха. Ситуация успеха представляет собой постепенный переход от действий, производимых под руководством педагога, к формированию положительного отношения к учению у детей младшего школьного возраста. Приемы ситуации успеха необходимо создавать и развивать в процессе обучения.

В настоящее время создание ситуации успеха рассматривается как:

- определяющий фактор развития личности в младшем школьном возрасте;
- компенсаторный фактор в случае недостаточно высокого уровня развития способностей или недостаточного запаса у учащихся необходимых знаний, умений и навыков;
- источник внутренних сил ребенка [2, с. 206].

Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность.

Г.И. Щукина выделяет компоненты познавательного интереса:

- *Эмоциональный компонент* включает в себя мимику, жесты, возгласы, обмен впечатлениями с соседом, обостренность внимания в позе, боязни нарушить тишину.

- *Интеллектуальный компонент* включает в себя то, что учащиеся задают вопросы, стремятся участвовать в деятельности, в обсуждении заявленных на уроке вопросов, в дополнениях, хотят высказать свою точку зрения, свободно оперируют приобретенными научными знаниями, стремятся поделиться новой информацией, добытой за пределами обучения и выходящей за рамки программы.

- *Волевой компонент* связан с сосредоточенностью внимания и слабой отвлекаемостью. Показательны в этом отношении реакции учащихся на звонок с урока. Для одних звонок является нейтральным раздражителем, и они продолжают работу, стараясь довести ее до логического конца; другие моментально демобилизуются, перестают слушать, закрывают книги и тетради, оставляя незаконченным начатое задание, и первыми выбегают на перемену. Также хорошим показателем познавательного интереса является поведение ученика при затруднениях.

Познавательный интерес может быть относительно устойчив и связан с определенным кругом предметов, заданий. Наконец, интерес к познанию может быть достаточно устойчив. В этом случае в учении преобладает внутренняя мотивация, и ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам.

В рамках исследования нами был изучен уровень развития познавательного интереса.

Подбор диагностических методик нами осуществлялся на основе критериев познавательного интереса.

Результаты диагностик уровня развития каждого из компонентов познавательного интереса представлены в виде диаграмм



Диаграмма 1



Диаграмма 2

Мы проанализировали результаты диагностики и получили сводные результаты.

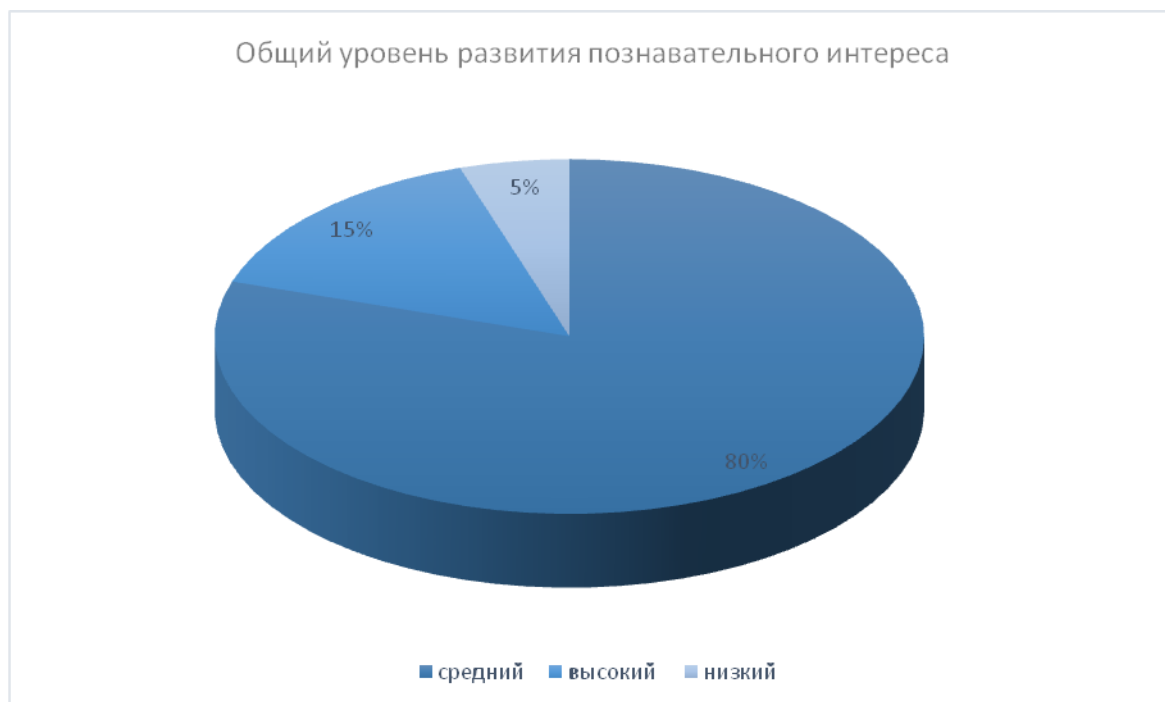


Диаграмма 3

Проанализировав результаты диагностик, нами был сделан вывод, что уровень развития познавательного интереса находится у детей на среднем уровне. Полученные результаты говорят о необходимости организации дополнительной работы.

Были выявлены следующие приемы создания ситуации успеха, способствующие развитию познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

- Прием «эврика»
- Прием «сопереживание»
- Прием «следуй за нами»
- Прием «взлет»
- Прием «шанс»
- Прием «горизонт»
- Прием «обмен ролями»
- Прием «умышленная ошибка»

Таким образом, использование приемов создания ситуации успеха позволит поддержать интерес детей к учению, а также формировать познавательный интерес у детей младшего школьного возраста. Создание ситуации успеха дает возможность учащимся младших классов поверить в себя, в свои силы, получить радость познания, что способствует формированию познавательного интереса.

Список литературы:

1. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников.- М.: Педагогика, 2004.- 120с.

2. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функции учения школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 432с.
3. Андреева, Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана / Ю.В. Андреева // Образование и наука. -2012.-№4 // URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-situatsii-u..>
4. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: [кн. для учителя] / А.С. Белкин - М.: Просвещение, 2011. - 71с.
5. Божович, Л.И., Благонадежина Л.В. Изучение мотивации поведения детей и подростков.- М.: Просвещение, 1998. - 359 с.
6. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» / З.А.. Клепинина, Г.Н. Аквилёва. – М.: Академия,2013. - 336с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 6 окт. 2009 г. № 373. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы>

*Голубчикова И.А., студентка НИУ «БелГУ»
Научный руководитель: **Петрова С.В.**,
канд. фил. наук., доцент НИУ «БелГУ»
г. Белгород*

РАБОТА С НАИМЕНОВАНИЯМИ СИМВОЛОВ РОССИИ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В программах для общеобразовательных учреждений и требованиях ФГОС уделяется особое внимание формированию духовно богатой личности, развитию творческого потенциала учащихся, повышению их речевой культуры. В настоящее время в связи с появлением в жизни людей различных гаджетов мы можем наблюдать проблему обеднения словарного запаса учащихся, ведь почти каждый школьник предпочитает миру реальному мир виртуальный. Непосредственно это сказывается не только на самом здоровье учащихся, но и на их манере общения, поведении, умственном, нравственном и эстетическом развитии. Общаясь вживую, многие чувствуют, что их навыки общения не соответствуют заявленным обществом требованиям. Зачастую это связано с тем, что большую часть своего времени школьники проводят с гаджетами в руках, в связи с этим речь их становится бедной, однообразной, наполненной нелитературными словами, словами-паразитами, поэтому возникают трудности в умении выражать и формулировать свои мысли.

В соответствии с требованиями, изложенными выше, приоритетным направлением в обучении русскому языку в условиях введения ФГОС является развитие устной и письменной речи учащихся, обогащение их словарного запаса. Учителя совместно с усилиями родителей должны подготовить к жизни в обществе человека, способного думать, умеющего общаться и обладающего культурой речи.

Проблемой развития речи и обогащения словарного запаса учащихся занимались многие педагоги и психологи, среди которых В.В. Бабайцева, М.Т.

Баранов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.Е. Журова, А.Н. Леонтьев, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, С.Л. Рубинштейн, А.В. Текучев и другие.

В данной работе, обращаясь к понятию «словарный запас», мы будем оперировать определением, которое предложил известный российский педагог и ученый Л.В. Мардахаев: «Словарный запас – это совокупность слов естественного языка, значение которых данное лицо понимает и может объяснить» [2, с. 142].

Развитие речи учащихся – это процесс, которым могут управлять учителя, родители, друзья, окружающие люди. И хорошо, если младший школьник участвует в учебной работе, читает книги, общается не только со своими сверстниками, но и со взрослыми образованными людьми. Словарный запас такого школьника будет постоянно пополняться, о чем будут говорить его успехи в обучении, развитые навыки общения, заинтересованность к овладению новыми словами, к самостоятельному пополнению своего личного лексикона. Но, к сожалению, не все дети такие активные, поэтому обогащение их словаря происходит стихийно. И очень обидно, когда из-за отсутствия у детей интереса к незнакомым словам, невнимания к ним многие не знают значения таких слов, как герб, гимн, флаг, матрешка, Кремль, балалайка, самовар, а ведь эти наименования являются символами нашей страны. Работа с лексикой данной тематики может оказать воспитательное воздействие на младшего школьника, у которого должно зародиться глубокое чувство уважения и гордости за свою страну. Именно поэтому мы считаем, что учитель начальных классов, объясняя тот или иной материал, должен в первую очередь включать те слова, которые в целом показывают уровень знания национальной культуры своей страны.

По справедливому замечанию С.Н. Карповой, «заботясь об обогащении лексикона детей, мы должны понимать, что слова, усваиваемые учащимися, распадаются на два разряда. В первый из них, который можно назвать активным запасом слов, входят те слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, пассивному запасу слов относятся слова, которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые в речь его не входят. Новое предлагаемое слово пополнит словесный активный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести его раз, другой. Дети должны воспринимать его слухом и сознанием возможно чаще» [1, с. 46].

М.Р. Львов в одном из своих исследований предложил четыре этапа работы над усвоением нового слова:

- обнаруживание слова, которое нуждается в толковании, исследование особенностей слова;
- семантизация (объяснение значения слова);
- выполнение ряда упражнений с данным словом: подбор синонимов, антонимов, работа над многозначностью слова и другие;
- введение слова в текст, в свою речь: составление предложений, использование его в контексте.

В своей работе при составлении текстов упражнений, которые можно использовать на уроках русского языка с целью более подробного знакомства с символами России и обогащения словарного запаса младших школьников, мы будем следовать этим четырем этапам. Так, например, при изучении темы «Собственные и нарицательные имена существительные» младшим школьникам можно предложить следующее задание.

Задание 1. Прочитайте. Как вы думаете, выделенные слова – это собственные или нарицательные имена существительные? Объясните свой ответ. Что означает слово «Кремль»? При необходимости обратитесь к толковому словарю. Спишите. Подчеркните заглавную букву в именах собственных. Составьте предложение со словом «Кремль».

Государство Россия, город Москва, река Дон, гора Эльбрус, озеро Байкал, улица Победы, Кремль.

Например, при изучении темы «Однозначные и многозначные слова» можно использовать в своей работе на уроках русского языка такое задание.

Задание 2. Прочитайте. Найдите в данной группе предложений многозначное слово. Объясните его значения. Проверьте по толковому словарю, правильно ли вы определили значения многозначного слова. Спишите, подчеркните главные члены предложения. Составьте свои предложения с каждым из значений данного многозначного слова.

1. Ольга Васильевна Пете поставила «тройку» по русскому языку. 2. Мимо меня промчалась тройка лошадей. 3. Сегодня я надена в школу черный костюм-тройку, белую рубашку и черный галстук.

Также при изучении темы «Лексическое значение слова» младшим школьникам можно предложить следующие задания.

Задание 3. Прочитайте. Определите лексическое значение выделенного слова. Спишите. Подчеркните в корне слов буквы, написание которых надо запомнить. Составьте 2-3 предложения со словом «самовар», запишите их.

Самовар пыхтит, искрится –
Щедрый, круглый, золотой,
Озаряет наши лица
Он своею добротой!
Лучше доктора любого
Лечит скуку и тоску
Чашка вкусного, крутого
Самоварного чайку.

Задание 4. Прочитайте. Что обозначают выделенные слова? Определите лексическое значение каждого слова по словарю. Какие еще неофициальные символы нашего государства вы знаете? Спишите, вставляя пропущенные буквы. Составьте 2 предложения с одним из этих слов, запишите их.

Балалайка – это самый извес...ный рус...кий инструмент. Она, как и гармонь, является симв...лом рус...кого н...рода. В ст...рину балалайка была в каждом доме. Игра на ней была очень зан...мательной, а м...лодия – инт...ресной. Эти в...сельные звуки пом...гали нашим пр...бабушкам и пр...дедушкам забыть о т...желой их жизни, а может быть, эти звуки и

п...р...д...вали всю суть жизни. И теперь, когда мы услышим звук балалайки, с легкостью можем п...см...треть на историю глазами наших предков.

На основе данных заданий мы можем увидеть, что лексическая работа с символами России способствует обогащению словарного запаса младших школьников именно теми словами, которые необходимы для формирования их гражданской идентичности и успешной коммуникации. Младшие школьники должны знать официальные и неофициальные символы своей страны, ее национальную культуру. Именно поэтому учителю необходимо организовать работу по усвоению этих наименований: определение значения, установление происхождения слова, подбор синонимов, составление предложений. Лишь только в этом случае учащиеся усвоят новые слова и будут употреблять их в своей речи.

Таким образом, мы можем утверждать, что работа с наименованиями символов России на уроках русского языка является эффективным средством обогащения словарного запаса младших школьников, так как учащиеся смогут осознать себя гражданами России, чувствовать принадлежность к своему народу и его исторической судьбе.

Список литературы:

1. Карпова, С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка / С.Н. Карпова, Э.И. Труве. – Ростов-на-Дону, 1987. – 94 с.
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

*Горбачева А.Е., студентка НИУ «БелГУ»
Научный руководитель: Петрова С.В.,
канд. фил. наук, доцент НИУ «БелГУ»
г. Белгород*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Современное постиндустриальное общество находится в постоянном движении, знания и человеческий опыт обновляются и обогащаются открытиями каждый день. На сегодняшний момент мировое информационное пространство представляет собой стремительный поток, который пополняется все новыми, неожиданными и, порой, противоречивыми сведениями. В соответствии с этими ускоренными условиями развития научно-технической сферы и особенностями жизнедеятельности отдельного человека, который вынужден также стремительно развивать свою личность и адаптироваться к окружающей среде, наблюдается заметное смещение ориентиров образования с простого накопления необходимого багажа знаний на становление творчески развитой и креативной личности младшего школьника.

Современному обществу требуются нестандартно-мыслящие люди, открытия которых улучшат условия жизни отдельного человека и приведут к прогрессивному развитию общества, поэтому сейчас особенно актуален вопрос

развития дивергентного мышления младшего школьника как базы для становления творческого начала личности.

Впервые понятие «дивергентное мышление» вводит американский психолог Джой Гилфорд, который определяет его как «мышление, идущее в разных направлениях» [1, с. 15]. Это способность человека мыслить нестандартно, искать неординарные многовариантные решения конкретной мыслительной задачи. Идею дивергентного мышления поддерживали такие психологи, как: Тейлор, Торранс, Груббер. Они выявили особенности дивергентного мышления [2], под которыми понимали:

1. Беглость или количественное разнообразие решений одной проблемы.
2. Оригинальность или нестандартный подход к решению мыслительных задач.
3. Чувствительность (гибкость мышления) – способность легкого переключения мыслительной деятельности в зависимости от смены ее задач.
4. Точность – четкость и целенаправленность алгоритмов мышления в процессе решения задач нестандартными способами.

Развитие дивергентного мышления младших школьников способствует становлению у них адекватной самооценки, облегчает адаптацию к условиям обучения в школе, помогает формировать дружный коллектив класса. Каждый учебный предмет имеет свои возможности для развития дивергентного мышления. Рассмотрим уроки литературного чтения с этой позиции.

Во-первых, развитию творческих способностей и дивергентного мышления младших школьников способствует включение в учебно-воспитательный процесс нетрадиционных уроков. Так, например, урок-квест «В тридевятом царстве...», целью которого станет изучение волшебных сказок русского народа, не только заставит работать воображение детей, но и активизирует их мыслительную деятельность (решение учениками различных головоломок в ходе прохождения квестовых заданий) без утраты мотивации к изучению нового материала.

Во-вторых, полезным станет наполнение уроков литературного чтения разнообразными видами деятельности (учебной, игровой, практической), которые будут синтезироваться с элементами творчества. Это может быть включение в один урок заданий по прогнозированию дальнейшего развития сюжета (сочетаются учебный вид и творчество), фрагментов ролевых игр (игровая деятельность и творчество), создания мини-обложек к произведению (объединение учебной, практической деятельности и творчества).

В-третьих, одним из оптимальных средств успешного развития дивергентного мышления младших школьников на уроках литературного чтения станет включение в учебный процесс всевозможных приемов, активизирующих способности к нестандартной мыслительной деятельности (синквейнов, головоломок, игры «снежный ком», заданий на конструирование текста и т.д.). Яркий пример таких приемов – кроссенс. Это технология составления цепочки ассоциаций с помощью взаимосвязи представленных

картинок [3, с. 173]. В нескольких квадратах одного поля (можно представлять в виде таблицы на слайде) помещаются изображения, которые ребенку необходимо связать между собой. При этом каждое предыдущее изображение должно быть связано с соседними по смыслу. На основе этой технологии, учитель может предлагать школьникам составлять краткий или подробный пересказ текста, прогнозировать развитие сюжета, создавать собственные истории на конкретную тему. Все это будет успешно сказываться на развитии творческого начала и способности к нестандартному мышлению младших школьников.

Приведем фрагмент занятия по изучению сказки К.Г. Паустовского «Стальное колечко», направленного на развитие дивергентного мышления младших школьников:

Учитель: *Ребята, мы с вами познакомились сегодня со сказкой «Стальное колечко». Давайте попробуем предположить, что бы произошло в этой сказке, если бы Варя не потеряла колечко? А если бы колечко досталось корыстной и жадной девочке? (ученики придумывают и рассказывают собственные «мини-истории» развития сюжета). Создайте обложку своей истории! Как вы думаете, чем бы она закончилась? Нарисуйте на обратной стороне обложки картинку, которая станет послесловием вашей истории (ученики выполняют задание учителя).*

Таким образом, мы рассмотрели возможности уроков литературного чтения для развития дивергентного мышления и можем утверждать, что работа над художественным произведением во многом опирается на творческую составляющую мыслительной деятельности младшего школьника. При хорошо продуманной организации и качественном информационном содержании уроки литературного чтения будут способствовать успешному развитию дивергентного мышления учащихся в условиях легкой адаптации к образовательному процессу и сохранения мотивации к изучаемому материалу.

Список литературы:

1. Кулюткин, Ю.Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л.: Знание. – 1987. – 38 с.
2. BrainApps. Дивергентное мышление. [Электронный ресурс]. URL: <https://brainapps.ru/blog/2016/01/divergentnoe-myshlenie/> (Дата обращения: 06.05.2019).
3. Кузнецова, И.М., Ярошенко, А.М. Кроссенс как прием достижения планируемых результатов в контексте ФГОС ООО / И.М. Кузнецова, А.М. Ярошенко. – Инновационные тенденции развития системы образования материалы IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Издательство: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» – 2015. – С. 173-176.

Давлетова Г.Ф., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синябрюхова В.Л.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ

В Программе формирования экологической культуры младших школьников указывается, что в современном обществе сложившаяся экологическая мировая ситуация приобрела глобальные масштабы. Экологические проблемы, с которыми столкнулось сегодня человечество, носят разнообразный характер и по-разному проявляются в каждом уголке Земли. Все это требует от человечества максимально быстрого реагирования, смены потребительского отношения к окружающей среде, смены сознания и мышления каждого отдельного индивида. Поэтому Программа ставит одну из приоритетных задач:

- сформировать представления об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды [4, с.62].

На уроках по окружающему миру школьники осваивают теоретические знания о природе, о ее ценностях, деятельности в ней человека, об экологических проблемах и путях их решения на производстве, в быту, в процессе отдыха, включая экологические нормы и правила поведения. Для этого можно организовать работу с текстом, практические работы, экскурсии, проекты и т.д. Проанализировав рабочие программы по предмету «Окружающий мир», мы заметили, что авторы рекомендуют использовать форму работы - экскурсия, с помощью которой и формируется экологическая грамотность. Младшие школьники обсуждают в группах и объясняют правила поведения в различных ситуациях (в парке, в лесу, на реке и озере), оценивают конкретные примеры поведения в природе, проводят диспут и анализ жизненных ситуаций и выбирать допустимые формы поведения, которые не вредят природе [1, с.23].

Эффективность применения природоведческих экскурсий проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы. Практические аспекты реализации природоведческих экскурсий в процессе формирования экологической грамотности младших школьников потребовали детальной разработки гипотезы планируемого исследования, которая состояла в том, что процесс формирования экологической грамотности младших школьников посредством использования природоведческих экскурсий на уроках по предмету «Окружающий мир» будет успешным, если:

- разработан комплекс экскурсий по предмету «Окружающий мир» с включением разных видов деятельности обучающихся;

- уроки по предмету «Окружающий мир» включены, проводятся в форме природоведческих экскурсий, которые бы способствовали стимулированию работы ученика;
- педагог будет владеть основами организации природоведческих экскурсий;

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МБОУ СОШ п. Нижнесортымский, в ней приняли участие 53 младших школьника.

В начале апреля был проведён констатирующий этап, который был направлен на выявление уровня сформированности у обучающихся экологической грамотности. Критерии и методики, используемые в ходе констатирующего эксперимента указаны в таблице 1.

Таблица 1

Комплекс методик, направленных на выявление исходного уровня сформированности экологической грамотности у детей младшего школьного возраста

Критерии	Методики
Сформированность мотивационного этапа	Опросник для детей младшего школьного возраста Автор: Н.С. Жестнова [2, с.120].
Сформированность познавательного этапа	Методика «Диагностика экологических знаний» (основана на методике О. Соломенниковой) [3, с. 56].
Сформированность деятельностного этапа	Методика «Мотивация к изучению экологической грамотности» (основана на методике Е.Н. Жидарёвой) [6, с.62].

Данные методики были выбраны не случайно. Первая методика выявляет сформированность у детей младшего школьного возраста мотивов, потребностей, привычек целесообразного поведения и деятельности; вторая методика направлена на определение сформированности у учащихся уровня знаний особенностей мира животных, растений, неживой природы, о временах года. Третья методика раскрывает активную практическую деятельность по охране окружающей среды, в которой принимают участие школьники.

На основе результатов проведенных методик, мы сделали вывод, что уровень сформированности экологической грамотности у обучающихся 2 «д» класса выше на 9%, чем у обучающихся 2 «г» класса. Мы предположили, что это связано с тем, что в данном классе большинство учеников принимают активное участие в экологических мероприятиях, знают и придерживаются норм и правил поведения. Экологические знания и элементы экологической культуры сформированы. Учитель организует работу на занятиях таким образом, чтобы дать возможность учащимся познакомиться с особенностями животного и растительного мира. Школьников в данном классе с высоким уровнем сформированности экологической грамотности – 13%.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был проведен в течение одного учебного года, в ходе которого мы проводили уроки по

предмету «Окружающий мир» в форме экскурсий». Проведение природоведческих экскурсий в процессе формирования экологической грамотности младших школьников предполагало изучение растительного и животного мира, изучение отдела природы в краеведческом музее, и изучение уникальных памятников природы своего региона.

При проведении природоведческих экскурсий для младших школьников мы использовали методы:

- использование ИКТ (создание и подготовка дидактических материалов, памятки; создание презентации на определенную тему по учебному материалу; поиск и использование интернет-ресурсов при подготовке урока, экскурсии; создание мониторингов по отслеживанию результатов обучения и воспитания).

- экспресс-анализ (анализ своей деятельности обучающимися на уроке и после урока).

- игровой приём (как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности).

На протяжении всего формирующего этапа эксперимента использование природоведческих экскурсий на занятиях по окружающему миру позволило нам разнообразить учебно-воспитательный процесс учащихся, сделать его результативным. Дети научились проявлять инициативу в достижении хороших результатов, оценивали свои работы и работы одноклассников, с точки зрения оригинальности, креативности.

Помимо работы с учащимися нами было уделено большое внимание и просветительской работе с учителями. В декабре на педагогическом совете школе был озвучан доклад «Использование природоведческой экскурсии в начальной школе», где нами были освещены теоретические аспекты актуальность формирования экологической грамотности у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира, также были представлены результаты первичных диагностик уровня сформированности у учащихся экологической грамотности. А также критерии и уровни сформированности экологической грамотности, которые были нами выделены в рамках исследования. В феврале на районном методическом объединении совместно с учителями начальных классов был проведен фрагмент урока виртуальной экскурсии. Совместно с администрацией и рабочей группой педагогов школы была намечана работа по обобщению и распространению опыта работы.

Для определения эффективности опытно-экспериментальной работы по окончанию формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап эксперимента, цель которого заключалась в проверке результативности условий организации природоведческих экскурсий в процессе формирования у детей младшего школьного возраста экологической грамотности.

Для анализа динамики изменения результатов уровня сформированности экологической грамотности у обучающихся, им было

предложено выполнить те же задания, которые они выполняли для выявления исходного уровня сформированности экологической грамотности на констатирующем этапе эксперимента. После реализации условий применения природоведческих экскурсий на уроках по предмету «окружающий мир» при формировании у детей экологической грамотности количество обучающихся со средним уровнем не изменился, но количество обучающихся с высоким уровнем повысился на 27 %.

Целенаправленная системная работа по формированию экологической грамотности у школьников во время природоведческих экскурсий повысила эффективность применений правил нравственного поведения в мире природы. Экспериментально доказано, что экологическую грамотность у детей младшего школьного возраста можно формировать посредством применения природоведческих экскурсий на уроках по предмету «окружающий мир», а её реализация в учебном процессе целесообразна.

Список литературы:

1. Артемьева, А.А. Экскурсия в природу как способ экологического образования и воспитания / А.А. Артемьева, Л.В. Переладова // География и туризм Сборник научных трудов. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный университет». - Пермь, 2010.-130 с.
2. Бахарева, А.С. Формы экологического воспитания детей / А.С. Бахарева.- Шадринск: ШГПИ, 2010. - 128 с.
3. Зверев, И.Д. Экология в школьном образовании: Новый аспект образования/ И.Д. Зверев.- М.: Просвещение, 2007. 74 с.
4. Концепция общего среднего экологического образования в интересах устойчивого развития, 2010.- 15 с.
5. Маврищев, В.В. Экскурсии в природу. Лес: учебное пособие./ В.В. Маврищев.- М.: Высшая школа, 2009. 276 с.
6. Миронова, М. С. Об эстетическом воспитании школьников: Новый аспект образования / М.С. Миронова.- М.: Просвещение, 2007.- 74 с.

*Денисюк А.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

Проблема обучения чтению становится наиболее актуальной в свете модернизации общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования включает в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» [9, с. 9].

Актуальность данной темы определяется тем, что учебный предмет «Литературное чтение» обладает большим потенциалом в формировании навыков смыслового чтения. Одной из главных задач уроков литературного чтения является овладение осознанным, осмысленным чтением как базовым навыком, и посредством анализа произведения, помогающим в овладении системой нравственных ценностей [5, с. 135, 139].

В связи с тем, что современные дети относительно мало читают и предпочитают использовать другие источники информации – телевидение, компьютер, видео, повышается интерес к исследованию проблемы формирования навыков смыслового чтения в рамках начальной школы [6, с. 4].

Целью смыслового чтения является максимально точное и полное понимание содержания прочитанного, отмечая при этом все детали и анализируя их с практической точки зрения для адекватного понимания прочитанного текста [4, с. 16]. Однако, традиционный аналитико-синтетический метод обучения чтению не дает положительных результатов. Поэтому актуальной становится и проблема поиска эффективного средства формирования навыков смыслового чтения у детей младшего школьного возраста.

По мнению Л.А. Новикова, Л.В. Щербы, Н.М. Шанского таким средством может стать лингвистический анализ текста.

Из этого мы определили проблему исследования: «Каковы условия использования лингвистического анализа текста на уроках литературного чтения в процессе формирования у детей младшего школьного возраста навыка смыслового чтения?».

В ходе теоретической части исследования нами была определена сущность процесса формирования у детей младшего школьного возраста навыков смыслового чтения с опорой на научные взгляды и теоретические положения Т.Г. Егорова, М.Р. Львова, Н.Н. Светловской, А.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова.

Н.Н. Светловская определяет смысловое чтение как качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Осмысленность чтения предполагает формирование следующих умений:

- выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, и осознавать потребность в выяснении их смысла;
- отвечать на вопросы по содержанию словами текста;
- определять эмоциональный характер текста;
- уметь прогнозировать содержание читаемого;
- осознавать авторское и собственное отношение к персонажам;
- формулировать тему небольшого текста;
- находить главную мысль, сформулированную в тексте [7, с. 28].

По мнению А.Г. Асмолова, смысловое чтение – вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. В

концепции универсальных учебных действий выделены умения смыслового чтения, связанные с:

- умением осмысливать цели чтения;
- умением выбирать вид чтения в зависимости от его цели;
- умением извлекать необходимую информацию из прослушанных текстов различных жанров;
- умением определять основную и второстепенную информацию;
- умением свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально - делового стилей;
- умением понимать и адекватно оценивать языковые средства массовой информации [1, с. 30].

Проанализировав умения, обеспечивающие навык смыслового чтения, выделяемые Н.Н. Светловской и А.Г. Асмоловым, можно сделать вывод о том, что они соотносятся. И в качестве главных выделяются умения извлекать необходимую информацию, формулировать главную мысль текста и отношение к тексту, как авторское, так и собственное.

Сущность процесса формирования навыков смыслового чтения заключается в понимании информационной, смысловой и идейной сторон произведения, о чем нам говорит Н.Н. Светловская, а также в формировании вышеуказанных умений.

В методической литературе смысловое чтение характеризуется тремя этапами: аналитическим, синтетическим и этапом автоматизации, которого необходимо достичь к концу обучения в начальной школе (М.Р. Львов). И включает в себя три основных аспекта, на которые учитель должен обращать внимание на каждом уроке: поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации [3, с. 94-95, с. 103]. Из этого следует, что формирование навыка смыслового чтения важно в современном мире, где дети сталкиваются с большим информационным потоком, который необходимо анализировать и отбирать только нужную информацию.

В рамках исследования для нас также было важным определить потенциал уроков литературного чтения для формирования навыков смыслового чтения. Были рассмотрены следующие актуальные программы начальной школы:

1. Программа литературного чтения УМК «Школа России» Л.Ф. Климановой, М.В. Бойкиной.
2. Программа литературного чтения УМК «Начальная школа 21 века» Л.А. Ефросининой, М.И. Оморковой.
3. Программа литературного чтения «Системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова» Е.И. Матвеевой.

Проанализировав авторские программы по учебному предмету «Литературное чтение», можно говорить о том, что проблеме формирования навыков смыслового чтения уделяется серьезное внимание. Это отражается в

цели, задачах, планируемых результатах. Данные программы нацеливают нас на формирование компетентного читателя, который умеет понимать читаемое на уровне смысла литературного текста. В каждой программе выделяются виды учебной деятельности, которые отражают аспекты формирования навыков смыслового чтения, такие как определение главной мысли, составление плана художественного текста, объяснение неизвестных слов и др.

Конкретное средство для формирования навыков смыслового чтения не рассматривается, однако авторы говорят о большой роли анализа текста в классе под руководством учителя. Однако конкретных видов анализа текста, применяемых на уроках литературного чтения, не указывается. Нам видится эффективным использование лингвистического анализа текста.

Проанализировав определения лингвистического анализа текста таких авторов, как Л.А. Новиков, Л.В. Щерба, М.Р. Львов, мы определили, что в ходе исследования будем опираться на понятие, предложенное М.Р. Львовым. Автор рассматривает не только особенности языковой организации текста, но и изучает произведение с точки зрения его смысла, формы и структуры, то есть комплексно.

По определению М.Р. Львова, лингвистический анализ текста – это вид языкового анализа, целью которого является «выявление системы языковых средств, с помощью которых передается идейно-тематическое и эстетическое содержание литературно-художественного произведения», а также «выявление зависимости отбора языковых средств от прогнозируемого автором эффекта речевого воздействия» [2, с.13].

Е.В. Скворецкой был предложен порядок лингвистического анализа текста, который может быть использован в начальной школе.

Начальный этап анализа – анализ заглавия. Он предполагает выяснение словарного значения, потому что заглавие, как правило, раскрывает важнейшую тему произведения.

Второй этап – извлечение содержательно-фактуальной информации. Это описание фактов, событий, лиц, места действия, времени протекания действия. На этом этапе главную роль играют прямые значения слов.

Третий этап – извлечение содержательно-концептуальной информации. Здесь важна интерпретация информации, полученной на втором этапе.

Заключительный этап – раскрытие содержательно-подтекстовой информации. На этом этапе исследователь интерпретирует текст, основываясь на полученной содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации [8, с. 10-11].

Как видим, на данных этапах формируются основные умения, входящие в навыки смыслового чтения.

Из всего вышесказанного можно определить педагогические условия использования лингвистического анализа текста на уроках литературного чтения в процессе формирования у детей младшего школьного возраста навыка смыслового чтения с опорой на исследования И.П. Панфиловой [4, с. 25, с. 41-45] и Л.И. Шадриной [10, с. 67-70]:

– необходим учет психологических и возрастных особенностей детей, поэтому учебный материал должен быть дозированным, не допускающим утомления и падения интереса;

– успешность школьного лингвистического анализа зависит от знания учащимися прямых и переносных значений слов, синонимических и антонимических рядов, поэтических приемов изображения, композиционных и жанровых особенностей текста. Важным условием является использование в ходе анализа толкового словаря для максимально верного понимания значений текстовых лексем;

– необходимо связывать изучаемый материал с жизнью ученика, его нравственным и эстетическим опытом на основе вдумчивого чтения произведения. Поощрять детей младшего школьного возраста высказывать оценочные суждения или свою личную точку зрения о прочитанном. Методисты выделяют ряд приемов для выполнения данного условия: чтение по ролям, пересказ, выразительное чтение;

– необходима постановка учебной задачи, которая нацеливает на необходимость извлечения той или иной информации, так как дети младшего школьного возраста, в большинстве случаев, после первого знакомства с рассказом уверены в полном понимании текста, у них не возникает стремления к анализу, ведущему к более глубокому его пониманию;

– развитие воссоздающего воображения. А.В. Петровский определяет воссоздающее воображение как воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию. Развитию воссоздающего воображения способствуют творческие виды работ, к которым относятся словесное и графическое рисование, анализ и иллюстрации, составление плана текста, стилистический эксперимент, подбор синонимов с обоснованием авторского выбора, инсценировка, составление рассказа о герое.

После обоснования теоретических положений была проведена исследовательская работа с целью выявления уровня сформированности навыков смыслового чтения у обучающихся 2 класса.

Для определения уровня сформированности навыков смыслового чтения были использованы критерии, разработанные на основе исследований Л.А. Ясюковой:

- поиск информации и понимание прочитанного;
- преобразование и интерпретация информации;
- оценка информации.

Были проведены следующие диагностические работы:

1. Диагностика сформированности навыка смыслового чтения у учащихся 2-х классов (в рамках УМК «Школа России»);
2. Диагностика читательской грамотности (О.Б. Панкова).

Результаты исследовательской работы показали, что у обучающихся 2 класса сформированность навыков смыслового чтения находится преимущественно на среднем уровне (16 человек – 73 %).

**Соотношение уровней сформированности навыков смыслового чтения у детей
младшего школьного возраста**



Полученные результаты дали нам возможность выявить ошибки: большинство учащихся не умеют определять тему и главную мысль произведения, интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте в соответствии с заданным вопросом и искать необходимую информацию в тексте для аргументации своего ответа.

Также была составлена и проведена анкета для педагогов с целью определения специфики работы учителя начальных классов в вопросах формирования у обучающихся навыков смыслового чтения. Проанализировав результаты анкетирования, мы определили, что 71 % учителей имеют оптимальный уровень осведомленности о процессе формирования навыков смыслового чтения, 29 % - допустимый уровень. Они комплексно формируют навыки смыслового чтения (на всех учебных предметах: русский язык, математика, литературное чтение и окружающий мир), но используют в основном традиционные методы формирования данного навыка, такие как вопросно-ответные упражнения, видоизменение текста, чтение с пометками, которые не охватывают весь спектр умений, входящих в смысловое чтение. Из этого можно сделать вывод о том, что у детей формируются отдельные умения и на них делается упор, поэтому в ходе диагностической работы мы увидели, что одни умения сформированы на высоком уровне, а другие (которым уделяется не так много внимания) на низком и среднем.

Поэтому можно констатировать необходимость проведения целенаправленной работы по формированию навыков смыслового чтения у обучающихся 2 класса посредством лингвистического анализа текста на уроках литературного чтения.

Список литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия : от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов и [др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Академия: Высш. шк., 1999. – 271 с., с.13
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: «Академия», 2007 – 464 с. С. 93
4. Панфилова, И.П. Элементы лингвистического анализа художественного текста в обучении младших школьников (На материале художественной литературы Русского Севера) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.П. Панфилова. – Архангельск, 2002. – 187 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа: [учеб. изд.] / [науч. рук.: А.М. Кондаков, Л.П. Кезина ; сост. Е.С. Савинов]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 203 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. / [науч. рук.: А.М. Кондаков, Л.П. Кезина]. – 5-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2011. – 400 с.
7. Светловская, Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением / Н.Н. Светловская. // Начальная школа. - №6. - 2015. – С.22-31.
8. Скворецкая, Е. В. Языковая организация текста (Учебные материалы) / Е. В. Скворецкая. – Новосибирск, 2002. – 268 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2011. – 51 с.
10. Шадрина, Л.И. Методика лингвоэстетического анализа поэтического текста в начальной школе: диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.И. Шадрина. – Орел, 2000. – 232 с.

Дятлова В.М., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОЕКТ КАК МЕТОД ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В настоящее время согласно Закону РФ «Об образовании в РФ» воспитание гражданственности и любви к Родине является одним из главных принципов государственной политики в области образования. Конкретные задачи формирование патриотизма, патриотических чувств и патриотического сознания у граждан России как важнейшей ценности, одной из основ духовно-нравственного единства общества определены в Государственной программе Правительства РФ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».

Патриотизм – эмоционально-нравственное отношение личности, выражающееся в ценностных представлениях человека о Родине, отражающееся в его отражении к Отечеству, реализующееся в конкретной деятельности [1,с. 289].

Под патриотическим воспитанием понимают взаимодействие взрослого и детей в современной деятельности и общении, направленных на раскрытие формирование у ребенка нравственных общечеловеческих качеств личности,

приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим [1, с. 290].

Основной *целью* современной *системы патриотического воспитания* является формирование активной, творческой личности. При этом важно то, чтобы каждый ребенок чувствовал себя субъектом патриотического воспитания и самовоспитания, поднимал собственную ответственность за судьбу Родины и планеты, на которой он живет [2, с.109].

Основными задачами патриотического воспитания являются:

- Формировать первоначальные представления о символах государства – Государственном флаге, гербе, гимне российской Федерации, о флаге и гербе субъекта РФ, в котором проживают школьники.
- Развивать представления детей о важнейших законах нашей страны, правах и обязанностях гражданина России, о государственном устройстве.
- Стимулировать стремление соблюдать порядок и проявление негативного отношения к нарушителям порядка в классе, школе, на улицах (на доступном возрасту уровне).
- Воспитывать ответственность за свои слова и поступки.
- Расширять представления о национальных праздниках и героях, важнейших событиях истории России.
- Воспитывать уважение к защитникам Родины.
- Развивать интерес и уважение к народам, живущим в России.
- Формировать уважительное отношение к русскому языку как государственному [1, с. 291].

Патриотическое воспитание младших школьников должно носить комплексный характер, пронизывать все виды их деятельности, осуществляются в повседневной жизни и на специальных занятиях по ознакомлению с окружающим, что является неременным условием полноценного патриотического воспитания, включающего социально-педагогический и духовно-нравственный компонент [2, с. 114-115].

В процессе патриотического воспитания младших школьников, прежде всего, необходимо научить их сопереживать человеческому чувству, восхищаться просторами страны, ее красотой и природными богатствами, формировать знания истории и культуры своей страны и малой Родины (о подвигах героев, достижения ученых, деятелей культуры, которые прославили родной край; знания об успехах современников и т.д.), способствовать активному, добровольному участию школьников в сохранении и приумножении всего лучшего, что создано предшествующими поколениями [2, с. 116].

Особое место в реализации патриотического воспитания младшего школьника занимает курс «Окружающий мир». Он призван обеспечить эффективность продолжительной работы в последующие годы по намеченным выше направлениям. Именно в начальной школе более объемно и предметно раскрывается структура предмета «Окружающий мир» по двум направлениям: человек и природа, человек и общество.

Практически на каждом уроке окружающего мира имеются возможности для патриотического воспитания детей младшего школьного возраста. Для того, чтобы работа по патриотическому воспитанию младших школьников осуществлялась более результативно, необходимо соблюдение определенных педагогических условий: тесное сотрудничество классного руководителя с членами семьи, подготовленность педагогов и родителей к решению проблем воспитания патриотизма детей. Эти педагогические условия взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Метод проектов - форма организации обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий - проектов, разработанных совместно с учителем и учащимися в процессе обучения, с учетом окружающей реальности и интересов детей [5, с. 53].

Младшие школьники всегда с большим интересом участвуют в различных видах исследования. Учителю при организации работы над проектом необходимо знать определенную методологию. Поставленная проблема и обозначенная тема должны быть актуальными для ребенка, исследовательская работа должна выполняться им добровольно и быть обеспечена необходимым оборудованием, средствами и материалами. Творческие проекты вызывают больший интерес у младших школьников.

Главная задача метода проектов – ориентация учебной деятельности учеников на результат, который получается при решении практической и теоретической проблемы. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников – это совместная учебно-познавательная, творческая и игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение различных методик.

В патриотическом воспитании учащихся самостоятельная творческая проектная и исследовательская деятельность, направлена на сбор, изучение, анализ, воссоздание в изделии и использование в учебном (внеучебном) процессе материалов, раскрывающих особенности истории, традиций, быта, образа жизни народов, проживающих в регионе.

На мой взгляд, работа над проектами по изучению истории, традиций малой родины способствует организации взаимодействия учащихся и накоплению социального опыта, в процессе общения с представителями иных культур, национально-культурных автономий, со сверстниками [3, с. 143].

Первый шаг к познанию Родины – это изучение истории своей семьи. Так, например, работа по изучению родословной развивает интерес к истории своих предков, способствует укреплению духовных ценностей, повышает культурный уровень. При изучении темы по окружающему миру «Моя семья», дети могут работать над проектами: «Моя родословная», «Интересные факты из истории моей семьи», «Моё генеалогическое древо». Данный проект может

способствовать единению детей, их родителей, бабушек и дедушек на основе общего интереса к генеалогии.

Проект «Кто нас защищает?»: помогает выяснить, что защищает нас не только армия, но и полиция, и служба пожарной охраны, и МЧС России. Цель проекта «Кто нас защищает?»: расширить сведения о днях воинской славы и памятных датах России. Работа над данным проектом может способствовать формированию активной гражданской позиции, общечеловеческих ценностей; чувства гордости за славные подвиги лучших граждан во имя Отечества; воспитанию на примерах мужества, патриотизма.

Реализация данных проектов предполагает воспитание патриотических чувств у младших школьников; уважения и любви к своей Родине, развитие у школьников интереса к истории своего народа через историю своей семьи. Опыт работы по патриотическому воспитанию младших школьников через проектно-исследовательскую деятельность показывает успешность выбранных форм и методов работы [4].

Изучив теоретические аспекты патриотического воспитания на уроках окружающего мира у детей младшего школьного возраста, я приступила к практической проверке рассмотренных положений. С целью выявления, на каком уровне сформированы основы патриотической воспитанности у детей младшего школьного возраста.

Реализация констатирующего этапа опытно-исследовательской работы длилась 25.02 по 18.03 2019 г в ходе которого была проведена диагностика уровня сформированности основ патриотической воспитанности у обучающихся 1 «Б» класса МБОУ СЕНЛ г. Сургута.

Мною были выявлены компоненты, показатели и уровни сформированности основ патриотической воспитанности у детей младшего школьного возраста, а также проведено эмпирическое исследование.

Опытно-исследовательская работа не нарушала целостности учебно-воспитательного процесса в образовательной организации. Первым этапом были сформулированы задачи и проведена диагностическая работа, состоящая из трех методик направленных на выявление уровня сформированности основ патриотической направленности.

Результаты проведенных диагностик, позволили выявить уровень сформированности основ патриотической воспитанности у детей младшего школьного возраста. Как показала систематизация и обработка результатов, полученные данные свидетельствуют о среднем уровне сформированности основ патриотической воспитанности. Результаты показали, что большинство обучающихся имеют средний уровень сформированности основ патриотической воспитанности – это 66,67 %, что составляет 12 обучающихся.

Так же результаты диагностик показывают, что 33,3 % обучающихся класса имеют высокий уровень.

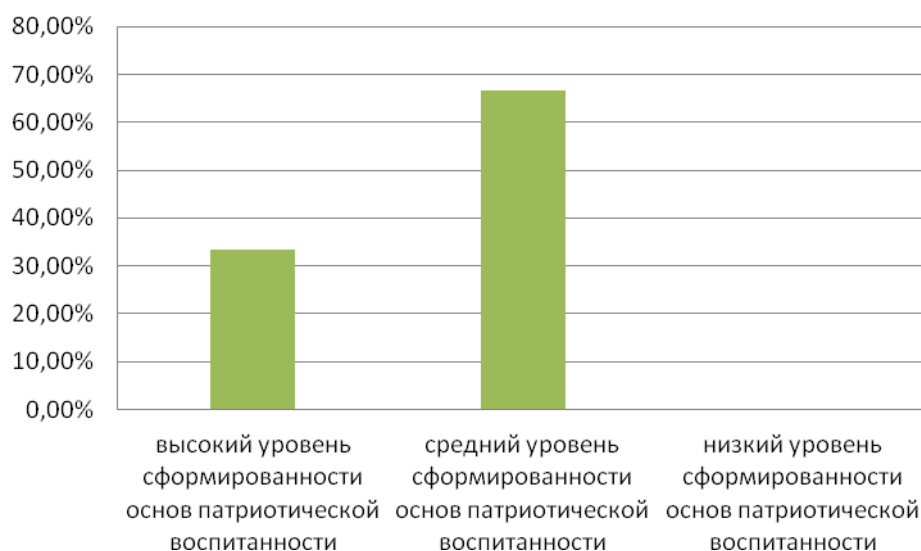


Рис. 1. Уровни сформированности основ патриотической воспитанности у обучающихся 1 «Б» класса

Результаты исследования говорят нам о том, что учителю необходимо обратить внимание на патриотическое воспитание младших школьников, а также использовать проект как метод патриотического воспитания у детей младшего школьного возраста на уроках по предмету «Окружающий мир».

В завершении своего исследования, хочется сказать о том, что именно проектно-исследовательская деятельность младших школьников по патриотическому воспитанию на уроках окружающего мира – это совместная учебно-познавательная, творческая и игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленные на достижение общего результата.

Список литературы:

1. Землянская, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для СПО / Е. Н. Землянская. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 507 с.
2. 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. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 368 с.
3. Заббарова, М.Г. Патриотическое воспитание школьников посредством изучения национальных традиций малой родины / М.Г. Заббарова // Международная школа-семинар «Парадигмы интернационализма, исторический опыт и перспективы развития патриотического воспитания»: сборник научных трудов. — Ульяновск: УлГТУ, 2014. — С. 138-145.
4. Иванова, Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Начальная школа. — 2012. — С. 45
5. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике- М.: Высшая школа, 2004. - 512 с.

*Егорова И.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ ДНЕВНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Необходимость развития универсальных учебных действий (УУД), являющихся неотъемлемой частью ядра ФГОС второго поколения, вызвана тем, что основной целью образования, сформулированной в стандарте, является развитие личности. Развивать обучающегося можно, формируя его деятельность. В стандарте определено, что способы формирования этой деятельности – УУД. Для успешного обучения у школьников должны быть сформированы регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия. Так, среди познавательных УУД особое место занимают знаково-символические [10, с. 41].

Значение знаково-символического развития детей, начиная с первых классов, педагогика признает безапелляционным фактом. Проблематика знака на протяжении многих лет находится в центре внимания учёных – философов, психологов, педагогов и др. Известно большое количество исследований, изучающих данную проблему в различных направлениях и сферах человеческой деятельности. В настоящем исследовании мы рассматриваем проблему формирования и оперирования знаковыми системами и средствами в образовательном процессе.

Под семиотическими (знаково-символическими) средствами Г. А. Глотова понимает «отдельные объекты или их системы, связанные различными типами связей с некоторыми другими объектами и на основе этих связей использующиеся вместо них, т.е. замещающие собой эти объекты» [3, с. 84].

М. В. Гамезо, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин дают определение знака, в котором отражена его роль в процессе познания: «Знак – это такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для её организации и регулирования» [2, с. 9].

Исследователи отмечают, что знак и символ имеют много общего в своём функционировании. Это позволило А. Ф. Лосеву считать символ разновидностью знака: «Символ – есть развёрнутый знак, но знак тоже является неразвёрнутым символом, его зародышем» [5, с. 132].

Л.О. Резников к знаково-символическим средствам относит всевозможные специальные средства и способы приёма, хранения, преобразования и передачи информации, где знак замещает объект познания и выступает материальным носителем обобщений и абстракций [9, с. 98].

Существуют некоторые особенности процесса формирования у первоклассников умения использовать знаково-символические средства представления информации:

1. Формирование у первоклассников умения использовать знаково-символические средства приводит к обобщённым способам решения задач, повышает уровень рефлексии, анализа, внутреннего плана действия.

2. В процессе формирования данного умения ученик обязательно проходит три ступени: предметная (манипуляции с материальным предметом), образная (работа с изображениями, моделями), символическая (обозначение действий символами для последующей работы с ними).

3. При работе с изображениями, эффективнее взаимодействие учащихся с графической системой, обладающей свойствами симультанности (одновременности) и мобильности (этим требованиям отвечает диаграмма), нежели с обычной картинкой.

4. При работе с моделью важно, чтобы она находилась в определённом соответствии с изучаемым реальным объектом и предоставляла новую информацию о нём.

5. У первоклассников должно быть сформировано представление о различных видах знаково-символических средств.

Работа со знаковыми средствами в процессе обучения грамоте способствует развитию у детей интеллектуальных способностей: на уровне наглядно-образного и конкретно-действенного мышления у них формируются мыслительные операции анализа-синтеза, сравнения, обобщения, систематизации, конкретизации, которые со временем реализуются на словесно-логическом уровне и на другом содержании, что способствует успешному продвижению учащихся в учебной деятельности и формированию познавательных интересов. Тем самым это подтверждает потенциал уроков русского языка при формировании умения использовать знаково-символические средства представления информации у первоклассников.

Принцип моделирования как основное средство целеполагания и планирования учебной деятельности на уроках русского языка нашёл воплощение в оформлении Букваря В. В. Репкина (УМК Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова): страницы, открывающие новые темы, содержат заготовки для схем, заполняя которые ребёнок сам фиксирует, с одной стороны, уровень своих нынешних достижений в освоении русского письма, а с другой – свои ближайшие перспективы. Но Букваря недостаточно для обеспечения индивидуального подхода при целенаправленном формировании умения использовать знаково-символические средства.

Как было описано выше, в Букваре моделируется не только отношение звуков и букв, но и закономерности, правила русской графики и орфографии [1]. Согласно мнению Д. Д. Жажевой, формирование орфографически грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Связано это и со сложностью самой орфографической системы русского языка, и с тем, что дети, узнавая всё больше орфографических правил и исключений, с трудом улавливают логику правописания [6]. В этом случае необходимо средство для систематизации данных знаний, и одним из них является дневник.

Умение использовать знаково-символические средства представления информации формируется при формировании орфографического действия, что

является возможным при использовании учащимися дневника с орфографической тематикой. Это сводится к следующему определению понятия «орфографический дневник» – это дневник, который служит для формирования орфографического действия и ставит перед учащимися задачу использовать известные знаково-символические средства представления информации.

Раскрыв теоретические основы формирования умения использовать знаково-символические средства представления информации у первоклассников посредством использования орфографического дневника, мы приступили к экспериментальному этапу исследования.

Исследование проводилось с сентября 2018 г. по май 2019 г. на базе МБОУ гимназии «Лаборатория Салахова» г. Сургута. В нём участвовали учащиеся 1 «б» и 1 «е» классов, обучающиеся по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова. Количество обучающихся в этих классах на момент исследования – 27 и 25 человек соответственно. Контрольные и экспериментальные группы формировались из реально существующих классов. В экспериментальной группе осуществлялось обучение с использованием орфографического дневника как средства формирования умения использовать знаково-символические средства представления информации. В контрольной группе, в свою очередь, осуществлялось обучение русскому языку без использования учащимися орфографического дневника.

Формирующий этап эксперимента включал апробацию комплекса условий использования орфографического дневника как средства формирования у первоклассников умения использовать знаково-символические средства представления информации.

Первый (подготовительный) этап формирования знаково-символической деятельности, связанный с овладением действием замещения, был реализован ещё до работы с экспериментальным классом, так как программа предусматривает формирование представлений о символике, сущности знака, особенностях знаковых средств ещё с добукварного периода. Поэтому к началу экспериментальной работы учащиеся уже научились использовать полученные знания в ходе решения простых знаковых ситуаций, которые были представлены в виде заданий, направленных на применение семиотических признаков перевода информации. Такие занятия проходили в игровой форме, особой популярностью пользовалась игра «Шифровщик». Данный этап позволил учащимся в ходе эксперимента сознательно пользоваться символикой в процессе учебной деятельности и на рефлексивном уровне применять принципы перевода учебного материала из одной знаковой системы в другую, что в свою очередь является фундаментом для дальнейшего развития знаково-символической деятельности.

На *втором (формирующем) этапе* первоклассники углубили знания об основных видах знаково-символической деятельности (кодирование, замещение, схематизация, моделирование). Эти виды отличаются своими функциями, средствами и операционным составом. На данном этапе

деятельность учащихся направлена на последовательную отработку общих и специальных действий в процессе решения учебных заданий. В ходе данного этапа важно было следить, чтобы учащиеся на рефлексивном уровне применяли принципы перевода учебного материала из одной знаковой системы в другую.

На вступительном уроке на тему: «Орфограмма чк, чн, чт, щн» учащиеся выполнили самостоятельную работу, в которой было предложено следующее задание: «Посмотри на картинки. Назови их. Составь названия изображённых предметов из звуков». Каждому ученику были выданы 5 изображений предметов (ручка, точка, снегурочка, почта, тучка). Необходимо было под каждым изображением выложить на парте звуковую модель (у учащихся имеются карточки-звуки). После выполнения данного задания ученики оценили себя в соответствии с образцом, посчитав количество правильно соотнесённых звуков. Это позволило организовать ситуацию затруднения для дальнейшего построения проекта выхода из неё. Так с учащимися была проведена подготовительная работа, в результате которой каждому ученику был предложен для заполнения орфографический дневник.

Работа с орфографическим дневником продолжалась в ходе уроков разных типов: комплексного применения знаний и умений (урок закрепления), систематизации и обобщения знаний и умений, контроля знаний и умений, усвоения новых знаний.

Орфографический дневник применим на каждом уроке русского языка, на любом этапе урока. Так, например, на этапе актуализации знаний работу с данным пособием можно осуществить в ходе «орфографической минутки». Можно предложить детям следующее задание [Рисунок 1].

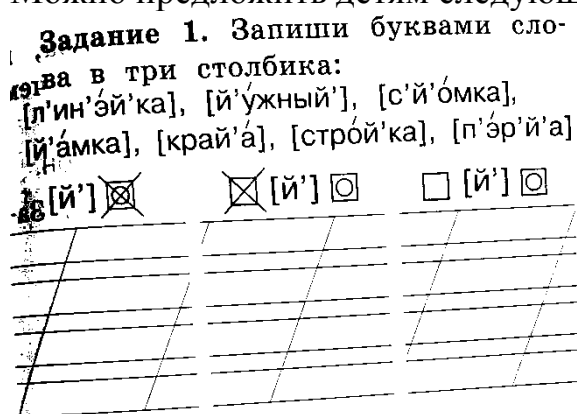


Рисунок 1. Пример задания из орфографического дневника

На этапе первичного закрепления возможно проведение диктанта, выполнения различных заданий, включающих работу над формированием орфографического действия (письмо с «окошками», выбором буквы и т.п.). Полезно также использование орфографического дневника на этапе рефлексии, когда дети с помощью различных оценочных шкал могут соотносить свои успехи с соответствующими знаками, наглядно видеть своё продвижение, соответствие своей отметки отметке учителя, и сделать вывод о том, чему ещё нужно научиться, как корректировать свою деятельность.

В структуре любого учебного материала предусматривались такие виды заданий, с которыми способны были справиться учащиеся любого уровня

подготовки. При этом учащиеся могли добиться значимых учебных достижений, выполняя большое количество простых заданий (проявляя трудолюбие), или же выполняя небольшое количество сложных заданий (проявляя сообразительность и творческие способности). Это позволяло даже учащимся с низким темпом обучения почувствовать себя успешным на первых этапах формирования учебных умений. Дифференцированные задания были включены в содержание орфографического дневника. Выбор заданий был основан на предложенном программном материале (Рабочие тетради Л. И. Тимченко и Л. Олисовой).

Ход работы с орфографическим дневником строился в соответствии с общей закономерностью формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). А именно: сначала умение использовать знаково-символические средства формировалось на внешне представленных объектах, то есть каждый ученик мог, например, составить звуковую или слоговую модель слова с помощью карточек или кубиков, имеющихся в классе. «Звуковой кубик» представляет собой полый деревянный кубик, на каждом ребре которого представлена модель звука. Таких кубиков много, что позволяет составить из звуков небольшие слова. Затем данный процесс перешёл в вербальный план. Ученики уже без кубиков могли кодировать и декодировать объекты, заполнять свой орфографический дневник.

Третий этап предполагает экспериментальную работу учащихся по освоению различных знаково-символических систем в процессе самостоятельной работы с орфографическим дневником. Особое место на этом этапе уделяется развитию деятельности моделирования и получению субъективно новой информации в процессе анализа самостоятельно созданных моделей. При работе с орфографическим дневником учащимся были предложены дополнительные задания, где нужно было наглядно представить различные орфограммы (в орфографическом дневнике есть раздел в котором ученики, как в альбоме, могут представлять разные варианты схем, отражающих изученные орфограммы, правила).

Контроль за заполнением орфографического дневника проводился еженедельно. По результатам анализа заполненных учащимися страниц можно судить о том, что большинство учащихся быстро овладели действием моделирования, научились использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения различных учебно-познавательных задач.

Многие учащиеся испытывали трудность в отражении существенных свойств объекта при схематизации, поэтому основной акцент был сделан именно на формировании действия схематизации.

Работа над орфографическими ошибками (задания в орфографическом дневнике) не вызвала затруднения у первоклассников. Дети, актуализировав в начале урока умение кодировать/декодировать, практически без труда могли справиться с предложенными заданиями.

При выполнении учащимися заданий в этом пособии было замечено, что внимательность у учеников повысилась: стало заметно, что дети, которые

раньше не замечали в своих работах элементарных ошибок, действительно стремились выполнить работу качественно. По сравнению с работами учащихся в тетрадях для самостоятельных работ, в орфографическом дневнике на вышеуказанных страницах было больше зачёркиваний. Это говорит, в первую очередь, о том, что дети учатся себя проверять, адекватно оценивать свою деятельность, не дожидаясь отметки учителя. Как правило, на линейках оценивания отметки ученика и учителя совпадали, реже работы учащихся были оценены учителем хуже, чем оценили себя сами дети.

Таким образом, орфографический дневник был использован в учебно-воспитательном процессе систематически и целенаправленно, с учётом особенностей формирования вышеуказанного умения у обучающихся.

В ходе контрольного этапа исследования была проведена сравнительная характеристика выделенных критериев и показателей, позволяющих судить об эффективности экспериментального воздействия, которое заключалось в формировании умения использовать знаково-символические средства представления информации с использованием орфографического дневника. Были использованы те же диагностические методики, позволяющие выявить итоговый уровень сформированности у детей экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ) умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план, и умения осуществлять кодирование с помощью символов в единицу времени.

Учащиеся экспериментальной группы имеют значительные преимущества по критериям, характеризующим уровень сформированности умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план, и умения осуществлять кодирование с помощью символов в единицу времени. Статистическая обработка данных выявила наличие значимых расхождений в результатах ЭГ и КГ. Дополнительный анализ динамики результатов исследования позволяет утверждать, что большинство учащихся ЭГ овладели основами знаково-символической деятельности. У учащихся сформированы представления о символике, сущности знака, особенностях знаковых средств, ими осознаются основные семиотические закономерности и принципы переработки информации. Первоклассники научились анализировать и строить модели, выбирать удобные заместители, структурировать и оперировать знаково-символическими средствами в процессе решения учебных задач.

Таким образом, представленные результаты и их подтверждение на статистическом уровне позволяет принять основную экспериментальную гипотезу, которая демонстрирует, что формирование у первоклассников умения использовать знаково-символические средства представления информации с использованием орфографического дневника будет эффективно.

Список литературы:

1. Воронцов, А. Б. Сборник примерных программ для начальной общеобразовательной школы / А. Б. Воронцов. – 3-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 384 с.
2. Гамезо, М.В. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем / М.В. Гамезо, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин // Психологические проблемы переработки знаковой информации / В.Ф. Рубахин. – М.: Наука, 1977. – С. 5-48.

3. Глотова, Г.А. Человек и знак. Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1990. – 253 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Лосев, А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
6. Орфографическая грамотность учащихся начальных классов и условия ее формирования [Электронный ресурс] / Д. Д. Жажева // Новые технологии. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/orfograficheskaya-gramotnost-uchaschihsya-nachalnyh-klassov-i-usloviya-ee-formirovaniya>.
7. Покровская, Л. П. Модели объектов и их назначение: моделируем сказку // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 1. С.76–80.
8. Полторацкий, А. Ф., Швырев В. С. Знак и деятельность. М., 1970. 282 с.
9. Резников, Л.О. Гносеологические вопросы семиотики / Л.О. Резников. – Л.: ЛГУ, 1964. – 303 с.
10. Сиденко, Е. А. О некоторых теоретических аспектах формирования у работников образования мотивации достижения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 4. С.35–48.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

*Есмейкина М.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мусс Г.Н.,
канд.пед.наук., доцент ОГПУ
г. Оренбург*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования в Российской Федерации продолжает переживать процесс модернизации. Каждый год в ней происходят различные изменения, которые должны отвечать запросам социума. В связи с этим и задачи, возложенные на современную школу, можно разделить по степени сложности, совершенствования и внедрения. Произошедшие в ходе реализации в основной школе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО) изменения ориентируют и систему образования, и педагогов на становление личности школьника посредством включения в разнообразные виды деятельности (чего требует системно-деятельностный подход как методологическая основа ФГОС) и формирования у них, тем самым, универсальных учебных действий (далее – УУД).

Степень основной школы охватывает весь период подросткового возраста учащихся. Подростковый период характеризуется как переходный, трудный и критический, он занимает особое место в процессе детского развития. Содержание данного возраста заключается в переходе от детства к взрослости. Это находит отражение в формировании элементов взрослости в физическом, социальном, умственном, эмоционально-личностном развитии подростка. Именно поэтому необходимо выделить возрастные и психологические

особенности развития и формирования универсальных учебных действий учащихся основной школы.

Познавательные УУД с определенной долей условности можно охарактеризовать как совокупность исследовательских и проектных действий. Данные действия имеют как общие, так и отличные черты. Например, исследовательская и проектная деятельность имеет практическую направленность. Их структура имеет общие элементы: анализ, целеполагание, планирование, проведение работы или исследования и фиксацию результатов. Итогами проектной и исследовательской деятельности нужно считать не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное и личностное развитие школьников, приобретение знаний в выбранной ими области, формирование умения сотрудничать.

Но вместе с тем, проектные и исследовательские действия имеют ряд различий. Любой проект предусматривает получение запланированного результата - конечного продукта. Исследование же предполагает поиск в какой-либо области, а на начальном этапе лишь задается ориентир исследования, формулируются отдельные характеристики итогов работы.

Формирование исследовательской деятельности у учащихся основной школы следует начинать с овладения различными компонентами исследования. Оно может быть представлено следующими этапами, овладение которыми может быть при условии наличия определенных умений. *Первый этап* заключается в постановке проблемы, создании проблемной ситуации. На данном этапе крайне важно, чтобы учащиеся умели видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать тексты, работать с метафорами, давать определения понятиям.

Второй этап включает в себя выдвижение гипотезы, ее формулировку и раскрытие замысла исследования. Здесь необходимо умение проводить анализ имеющейся информации.

Третий этап исследования предполагает планирование исследовательской работы и выбор необходимого инструментария. На данном этапе учащиеся должны уметь выделить материал, который будет задействован в исследовании, параметры оценки и анализа, вопросы, предлагаемые для обсуждения.

Следующий, *четвертый этап* включает в себя поиск решения проблемы, проведение самого исследования с поэтапным контролем и коррекцией результатов. Этот этап предполагает наличие у учащихся умений наблюдения, проведения исследования, делать выводы и умозаключения, использование различных источников информации, обсуждение и оценку полученных результатов и применение их в новых ситуациях.

Заключительный этап, пятый, содержит представление результатов исследования. Необходимые умения учащихся на этом этапе: «структурировать материал; обсуждать, объяснять, доказывать и оценивать результаты исследования» [1, с. 188].

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что создание соответствующих условия для овладения познавательными УУД в процессе

обучения на уровне основного общего образования ведёт к развитию познавательных потребностей и способностей учащихся, формированию исследовательских навыков, приобретению специальных знаний, необходимых не только для проведения исследования в условиях учебной деятельности, но и в действенно-практических и жизненных ситуациях.

Список литературы:

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. - М. : Просвещение, 2010. - 159 с.

*Завражнова Т.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мусс Г.Н.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день главной целью обучения в школе является овладение языком как средством общения, то есть развитие коммуникативной компетенции, говоря иначе – развитие способности и готовности осуществлять общение на изучаемом языке. Речевое общение является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Для того, чтобы ученик мог высказаться, ему необходима потребность в высказывании, так как именно мотивированность является главным условием для этого процесса. Создать мотивацию для возникновения коммуникации помогают наглядные материалы, которые выступают в роли основы, на которых строится речь [2, с.126]. Благодаря этим материалам создаются ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация, с помощью которой ученики имеют возможность имитировать жизненные ситуации и реакции на эти ситуации. Принцип наглядности предполагает использование средств наглядного обучения в таких формах, которые способствуют включению восприятия и представлений, создающихся на основе применения этих средств [8, с.95].

Использование средств наглядности в обучении детей младшего школьного возраста актуально для любого этапа обучения. На сегодняшний день существует огромное количество средств наглядности, которыми может пользоваться каждый учитель в процессе обучения. Принцип наглядности сформировал и обосновал Я.А. Коменский. В своей работе он написал, что «если какие либо предметы можно воспринять сразу несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [7, с.302]. Он считал, что необходимо уметь познавать предметы на основе их эмпирического восприятия, а также утверждал, что нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях.

Г. Песталоцци утверждал, что наблюдения являются основанием наших знаний. Он считал, что наблюдения могут помочь разграничить предметы, сформировать у учащихся понятия. Он также писал о том, что «истина, имеющая начало в наблюдении, делает излишними и утомительное произнесение речей, и разнообразные махинации, почти также предохраняющие от заблуждений и предрассудков, как колокольный звон предохраняет от грозы» [7, с.93].

Л.В. Занков, отвечая на вопрос о том, как люди достигают знаний, отмечал: «Никаким другим путем, кроме как путем наглядности» [4, с.128].

К. Д. Ушинский дал глубокое психологическое обоснование наглядности. Он считал, что «наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, сформированный на основе наглядного пособия, является главным в обучении, а не само наглядное пособие» [7, с.110].

Остановимся подробнее на том, что такое наглядность. Наглядность в обучении – это «принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых учащимися. Она обогащает круг представлений школьников, делает обучение для них более доступным, развивает наблюдательность и мышление, помогает более глубокому и прочному усвоению учебного материала» [9, с.727].

И. П. Подласый полагает, что «наглядность – это принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образцах, которые учащиеся воспринимают не только через зрительные, но и моторные, а также тактильные ощущения» [7, 2004, с.174].

По мнению К.Д. Ушинского «наглядность выступает средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа». Он также считает, что «средства наглядности стимулируют элементарные умственные процессы, развивают устную речь, способствует лучшему закреплению изучаемого материала в памяти учащихся» [7, с.265].

Цель применения метода наглядности заключается в обогащении и расширении чувственного опыта детей, развитии наблюдательности, развитии умений описывать различные свойства предметов, создании условий для перехода к абстрактному мышлению, опоры для самостоятельного учения и систематизации изученного.

По мнению И. А. Зимней, цели применения наглядности обусловлены задачами, стоящими перед учителем на определенном этапе обучения в начальной школе [5, с 218]. Она считает, что наглядность в обучении детей младшего школьного возраста может использоваться в целях: семантизации материала и организации запоминания через установление связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности.

Е. И. Пассов считает, что цель применения изобразительных опор – вызвать необходимые ассоциации между изображением и тем, что станет содержательным материалом высказывания [6, с.176]. По его мнению, в данных опорах могут быть выражены те свойства и качества предметов, которые важны для того, чтобы схватить суть и определить направление движения мысли

говорящего.

Можно выделить три основных вида наглядности: предметную, изобразительную и словесную. «Предметная наглядность – демонстрация реальных предметов» [1, с.128]. «Изобразительная – демонстрация изображений различных предметов и явлений». Существует три вида изобразительной наглядности: художественная, символическая и текстовая. «Художественная наглядность – это очень подробный показ объектов во всех деталях, к данному виду относятся картинки, фотографии». К символической относятся таблицы, схемы графики. Текстовая обычно используется учителями, когда материал трудно воспринимается на слух, учителя пишут пример на доске или используют раздаточный материал [1, с.128]. «Словесная наглядность выражается в виде речевого описания того или иного предмета или ситуации» [1, с.128].

В последнее время большое внимание отводится изобразительной наглядности. В работе рассмотрим именно этот вид средств наглядности, то есть использование картинок и фотографий на уроке в начальной школе. Данный вид применяется для иллюстрации мысли, для развития наблюдательности у учащихся и для создания коммуникативных ситуаций на уроке, для повышения интереса у учеников к изучаемому [2, с.86]. Например, используя картинки реальных предметов, можно заметить, что дети быстрее усваивают материал, активнее ведут себя на уроке. Работа с изображением вносит оживление в урок, дети с огромным интересом слушают высказывания других учеников по данной картинке, которая помогает понять суть высказывания, у них самих появляется желание принять участие в работе с изображением.

Иллюстрации используются на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при закреплении знаний, формировании умений и навыков, при выполнении домашних заданий, при проверке усвоения учебного материала. Качество обучения напрямую зависит от того, насколько правильно учитель применяет принцип наглядности в процессе обучения. В школьных условиях обучения отсутствует иноязычная среда, поэтому объективный мир моделируется с помощью средств наглядности. Используя эти средства, учитель воспроизводит фрагменты объективной действительности в процессе осуществления учебной коммуникации.

А. Н. Щукин в обучении выделяет следующие функции наглядности: «обучающую, так как средства наглядности используются для введения нового учебного материала. Контролирующую: данные средства также применяются для контроля формируемых знаний, умений и навыков. Организующую, которая проявляется при отборе учебного материала для занятий и способов его представления. В свою очередь обучающая функция реализуется в виде следующих направлений: семантизации и стандартизации. Кроме того, наглядность создает ситуации общения, используются в качестве опоры при построении высказывания тем самым стимулируют само высказывание» [8, с.315].

Методика работы с визуальными опорами зависит от уровня знаний и

возможностей учащихся. На основе изобразительного материала, ученики могут составлять предложения или различные по объему высказывания на заданную тему, в процессе этой работы они могут отрабатывать речевой навык.

Использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому [4, с.208].

Неспроста принцип наглядности является распространенным и эффективным принципом, так как в его основе лежат органы чувств человека, которые реагируют на внешние раздражители. У многих людей наиболее чувствительны органы зрения, с помощью которых в мозг человека проникает информация и прочно закрепляется в памяти.

Эффективность использования средств наглядности на уроке также достигается с помощью правильного соотношения наглядности и других источников знаний, в частности слова учителя.

Итак, рассмотрев особенности применения наглядности в обучении детей младшего школьного возраста, мы пришли к выводу о том, что средства наглядности помогают организовать деятельность учащихся и организовать их внимание, добиться того, чтобы оно было устойчивым и сосредоточенным. Использование данных средств снижает утомление, способствует развитию внимания, наблюдательности, эстетического вкуса, культуры мышления, памяти и повышают интерес к обучению. На уроке иллюстрации применяются с той целью, чтобы организовать запоминание материала через наглядно-чувственный образ действительности. Существует три основных вида наглядности: предметная, изобразительная и словесная. Чаще всего на уроках применяется изобразительная наглядность. Ее функциями являются обучающая, контролирующая, организующая. К основным критериям выбора наглядности следует отнести: доступность; простоту; однозначность трактовки; эстетичность; насыщенность деталями; пространственную, временную и социальную открытость; техническое качество; актуальность.

Список литературы:

1. Архангельский, А.С. Обученность – главная переменная шкала отметок, градации контингента и функции оценивания учителя / А.С. Архангельский. – М.: Знание, 1985. – 102 с.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000.
3. Завражнова, Т.А. Проблема развития познавательных процессов первоклассников / Т. А. Завражнова, Г.Н. Мусс // Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам XXIV международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Туголукова. – 2017. – С. 87-90.
4. Занков, Л. В. Наглядность обучения. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах. Т. 3. / Л. В. Занков. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 366 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
6. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2007. – 95 с.

7. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
8. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

*Косинова М.А., студентка НИУ «БелГУ»
Научный руководитель: Петрова С.В.,
канд. фил. наук, доцент НИУ «БелГУ»
г. Белгород*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в России наблюдается возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, она обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.

Именно поэтому, одной из основных задач современной российской школы должно стать формирование исследовательских умений у учеников.

Её решение особенно актуально для начального звена школьного обучения, поскольку с позиции отечественных учёных (В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, П.Я.Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и др.) учебную деятельность считают ведущей в психическом развитии в данный период.

Во время исследовательской деятельности у детей младшего школьного возраста формируются исследовательские умения.

Как считают И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова, исследовательская деятельность – это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, 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. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [1, с. 134].

По мнению П.В. Середенко, «исследовательские умения и навыки – это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий,

составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [7, с. 208].

В психолого-педагогической литературе необходимость развития исследовательских умений, интеллектуальных способностей и творчества учащихся рассматривается в работах Л.С. Выготского, А.И. Савенкова, Д.Г. Левитеса, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Обозова, Ж. Пиаже, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, И.Д. Чечель, В.Д. Шадрикова, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и других ученых.

А.И. Савенков выделяет следующие умения, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности:

- умение видеть проблему;
- умение задавать вопросы;
- умение вырабатывать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;
- умение классифицировать;
- умение проводить эксперименты;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умение структурировать материал;
- умение доказывать и защищать свои идеи [4, с. 155].

Также исследование предполагает наличие основных этапов:

- постановка проблемы;
- изучение теории, посвящённой данной проблематике;
- подбор методик исследования;
- сбор материала, его анализ и обобщение;
- научный комментарий;
- собственные выводы [2, с. 103].

Мы не можем не согласиться с исследователем А.И. Савенковым в том, что «практика проведения учебных исследований с младшими школьниками может рассматриваться как особое направление внеклассной или внешкольной работы, тесно связанное с основным учебным процессом и ориентированное на развитие исследовательской, творческой активности детей, а так же на углубление и закрепление имеющихся у них знаний, умений, навыков» [4, с. 205].

С.В. Кульневич пишет: «Педагогам и ученым важно организовывать деятельность учащихся на уроках так, чтобы нестандартные подходы к содержанию и организации изучения предмета вызывали познавательный интерес и вели к активизации мыслительной деятельности, к обостренному восприятию мотивов учения, в результате чего происходило бы осмысление основ соответствующей науки» [2, с. 167].

Важно, чтобы школа способствовала развитию языковой личности ребёнка. Нам нужно понимать, что такой подход к обучению родному языку обуславливает необходимость оперативной и одновременно очень качественной подготовки к функционированию его языковых средств.

Изучение лексики у младших школьников, а точнее работа со словом и его значением крайне важна, так как детям прививается интерес к изучению

родного языка, постигается роль слова в художественных текстах, развивается речь учащихся.

Для формирования исследовательских умений младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка нами разработаны специальные упражнения.

Задание 1. Прочитайте словосочетания, определите во всех ли словосочетаниях слово «теплый» употреблено в прямом значении? Сформулируйте проблему и гипотезу. Определите цель и задачи. Найдите способы решения проблемы. Приведите факты для обоснования своей гипотезы. Сделайте вывод.

Теплый день, теплый хлеб, теплый голос.

Задание 2. Прочитайте слова и определите, все ли из них являются однозначными? Сформулируйте проблему и гипотезу. Определите цель и задачи. Найдите способы для решения данной проблемы. Приведите необходимые факты и докажите свое предположение. Сделайте вывод.

Тополь, сладкий, язык, пицца, Иван.

Задание 3. Используя слова для справок, установите, какое значение слова *идет* соответствует конкретному примеру. Сформулируйте проблему. Определите цель и задачи. Найдите способы для решения данной проблемы. Приведите необходимые факты и докажите свое предположение. Сделайте вывод.

Слова для справок: шагает, показывается, падает, подходит (к лицу).

снег идёт –

кинофильм идёт –

рыжий кот по улице идёт –

а навстречу женица идёт –

шубка этой женице идёт –

Предложенные задания направлены на формирование у младших школьников умений видеть проблему, формулировать гипотезу, определять цели и задачи, находить способы решения проблемы, осуществлять поиск информации, анализировать материал и выделять главное, делать умозаключения – целый комплекс исследовательских умений, необходимых обучающимся для участия в исследовательской деятельности.

Список литературы:

1. Зимняя, И.А., Шашенкова, Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя. – Ижевск: ИЦПКПС. – 2001. – 115 с.
2. Кульневич, С.В., Лакоценина, Т.П. Современный урок. Часть 3. Проблемные уроки / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – [Ростов-на-Дону], 2006. – 135 с.
3. Лакоценина, Т.П. Современный урок / Т.П. Лакоценина // Ростов на Дону: Учитель. – 2007. – 201 с.
4. Поддьяков, А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте / А.Н. Поддьяков. – М. – 2001. – 350 с.
5. Прыткова, М.Ю. Организация проектной деятельности на уроках / М.Ю. Прыткова // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 27-29.
6. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература», – 2005. – 233 с.

7. Середенко, П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. / П.В. Середенко. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ. – 2014. – 208 с.

Кочеткова В.О., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Мендыгалиева А.К.
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Невозможно не согласиться с тем, что без математики человеческая жизнь была бы невозможна. Американский математик Джордан Элленберг утверждал в своем труде: «Знание математики – своего рода рентгеновские очки, позволяющие увидеть структуру мира... Математика – это наука о том, как не совершать ошибок, а математические формы и методы выковывались на протяжении многих столетий упорного труда и дискуссий» [1, с.21].

Приобретение необходимых знаний математики начинается, когда человек получает общее начальное образование. В ходе уроков математики в начальной школе определяется связь между практической и теоретической составляющими дисциплины посредством системы текстовых задач.

Обучение решению задач на различных стадиях начального образования остается неизменно актуальным. А главной причиной является то, что в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) выделено умение решать текстовые задачи, как одно из основных требований к предметным результатам изучения основной образовательной программы начального общего образования по математике [2].

Затруднения у детей, при решении текстовых задач возникают, в основном, потому, что они не могут представить случай из повседневной жизни, который с помощью математического языка отображен в условии задачи, не видят зависимость между данными и искомым величинами. В таком случае решение сводится к тому, что учащиеся выполняют только механические действия с числами (иной раз просто составляя выражения из чисел, данных в условии задачи и любого знака действия, перебирая все допустимые варианты). Таким образом, можно сказать, что решение задачи – как процесс – есть переход от словесно-вспомогательной модели к математической.

Для того, чтобы научить младших школьников работать с текстовыми задачами, учитель может использовать разные методические приемы, которые оказывают положительное влияние на формирование логического мышления и творческих способностей ребенка. К таким приемам относят: составление и преобразование задач, наглядную интерпретацию задачи, сопоставление задач

и их решений, работа над текстами задач с лишними и недостающими данными, приемы выбора и конструирования и фронтальную беседу.

– Составление задач. Составление задачу учащимися возможно по краткой записи, по рисунку, по таблице, по данному решению, по аналогии. Таким же образом, при использовании этого приема, можно осуществить составление условия задачи к вопросу или постановку вопроса к условию.

– Преобразование задач. В рамках приёма преобразования задач учащиеся должны составить задачу (действуя самостоятельно или с помощью педагога), которую в дальнейшем можно будет сравнить с заданной. Преобразовывать учащиеся могут вопрос, отношения в задаче, ее условие и др.

– Наглядная интерпретация задачи. Под наглядной интерпретацией подразумевают применение всевозможных наглядных средств, направленных на понимание учениками сути содержания задачи. К подобным средствам относят: картинки и рисунки, взятые из учебника, заранее подготовленные таблицы, схемы, и чертежи. К ним относят и краткую запись задачи. Она, во многом, оказывает поддержку обучающимся при определении пути решения задачи.

– Сопоставление задач и их решений. В ходе этого приема нужно отдать предпочтение задачам, которые имеют одинаковые условия, но различные вопросы или же одинаковые вопросы, но разные условия. Применение приема сопоставления необходимо для получения обучающимися опыта математического анализа текстов учебных заданий, который в будущем поможет избежать путаницы при разборе схожих в тот или другом отношении текстовых задач.

– Работа над текстами с лишними и недостающими данными. При анализе задач избыточными и недостаточными данными у учащихся вырабатывается осознанный подход к установлению связи между данными и искомыми величинами текстовой задачи. Ученики в ходе работы над подобными заданиями получают сведения о том, как правильно составлять задачи и как преобразовывать их в том случае, когда условие содержит лишние или недостающие данные.

– Прием выбора. Прием выбора помогает при изучении структуры задачи, а также ставит перед учащимися потребность в рассмотрении взаимосвязи между решением и условием текстовой задачи. Выбор можно осуществлять между предоставленными вопросами, условиями, схемами и данными задачи и т.д.

– Прием конструирования. При использовании приема конструирования ученики не только составляют обратные, аналогичные данным задачи, но и учатся нахождению на практике проблемы, а значит и путей ее решения. На уроке могут быть предложены задания, которые связаны с выбором условия к заданному вопросу или постановкой вопроса, который должен соответствовать предоставленному условию.

– Фронтальная беседа по задаче. В ходе фронтальной беседы (одного из самых часто применяемых на практике методических приемов) учащимся предлагаются разнообразные вопросы, найдя ответы на которые, они смогут

установить взаимосвязь между данными и искомыми величинами и осуществить правильный выбор арифметического действия для решения задачи.

Проанализируем конкретные примеры работы над задачами, с использованием некоторых методических приемов, указанных ранее.

Методический прием сравнения задач.

Задача 1: Маша купила в книжном магазине 5 книг, а ее подруга Лиза на 3 книги меньше. Сколько книг купила Лиза?

Задача 2: Маша купила в книжном магазине 5 книг, а ее подруга Лиза на 3 книги больше. Сколько книг купила Лиза?

Учащимся было дано такое задание: «Сравни тексты задач. Скажи, чем они похожи? А чем различаются?» Сравнивая тексты задач, обучающиеся обнаруживают, что в них содержится одинаковый сюжет, одинаковые вопросы и одинаковые числовые данные. Отличия состоят лишь в условии: в первом случае у Лизы на 3 книги меньше, а во втором – на 3 больше.

Методический прием выбора ответа к задаче или решения задачи.

Задача 3: 30 кг яблок разложили поровну в 6 корзин. Сколько граммов яблок в каждой корзине?

В первом задании учащимся нужно найти и подчеркнуть правильный ответ задачи:

1) 50000 г; 2) 500 г; 3) 5000 г.

Во втором задании необходимо отыскать выражение, демонстрирующее решение задачи:

1) $30 : 6$; 2) 30×6 ; 3) $30 + 6$; 4) $30 - 6$

Методический прием преобразования задачи, путем изменения вопроса.

Задача 4: В одной вазе лежало 13 шоколадных конфет, а в другой на 6 конфет меньше. Сколько всего конфет было в двух вазах?

Учащимся можно предложить задание, в котором сказано, что они должны изменить вопрос задачи таким образом, чтобы можно было найти ее решение за одно действие. Соответственно, обучающиеся могут преобразовать задачу по-разному, приводить всевозможные варианты, но главное состоит в том, чтобы они смогли привести текстовую задачу к такому виду, чтобы решение могло осуществиться за одно действие (Примером может послужить такая преобразованная задача: В одной вазе лежало 13 шоколадных конфет, а в другой на 6 конфет меньше. Сколько конфет было во второй вазе?).

Подводя итоги, мы приходим к выводу о том, что в настоящее время обучение детей начальных классов решению текстовых задач – одна из центральных установок учебной деятельности на уроках математики, так как именно текстовые задачи являются элементом, который создает взаимосвязь между теоретическими знаниями и знаниями, применяемыми на практике. Использование разнообразных приемов, форм и методов, при организации учебной деятельности, способствует достижению высоких результатов в обучении младших школьников решению текстовых задач.

Список литературы:

1. Элленберг, Д. Как не ошибаться. Сила математического мышления / Д. Элленберг; пер. с англ. Н. Яценюк, науч. ред. М.С.Гельфанда. – М.: МИФ, 2017. – 576 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (в ред. от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) – Режим доступа. - URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922>. – (Дата обращения: 20.04.2014).

*Лопарева Д.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания, которые заложены в государственных стандартах второго поколения. Начальная школа – важнейший этап в процессе общего образования школьника. Основная задача современного образования не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию.

ФГОС ориентирован на становлении личностных характеристик выпускника, таких как способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки, доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение. В условиях этих нововведений актуализируется проблема формирования коммуникативной деятельности школьников.

Развитие диалогической речи детей младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал.

Основу теоретических разработок развития диалогических умений младших школьников составляют работы таких ученых, как М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик и др. Развитию коммуникативных умений посвящены труды К.Д. Ушинского, Н.М. Соколова, В.И. Чернышева.

Одной из важнейших форм коммуникативной деятельности представляет собой диалог. Проблема диалога является предметом изучения многих исследователей на современном этапе развития педагогической науки. С.Н. Цейтлин рассматривает диалог как особый вид речевой деятельности. Функции

диалога реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате чередования стимулирующих и реагирующих реплик [3].

Л.П. Якубинский считает, что диалог выступает как «разновидность человеческого поведения». По мнению исследователя, ему характерны «перемежающаяся» и «непосредственная» формы, в которых речь организуется определенным образом. Важнейшими характерными признаками диалога являются: краткость, реплицирование, быстрота действия, постоянная смена ролей, возможность недосказывания, которая обусловлена контекстностью [4]. Диалог составляет основу процесса коммуникации.

А.А. Леонтьев указывает, что диалог связан с такими видами речевой деятельности как говорение, слушание, письмо и чтение. В частности, диалогическая устная речь реализуется в процессе говорения и слушания. Она включает в себя обмен высказываниями, которые немедленно воспринимаются. Также важной особенностью диалога является сильное воздействие участников диалога друг на друга. Композиция диалога выступает как цельный речевой акт. А.А. Леонтьев считает, что диалог – первичная форма языкового общения, естественная форма речевого общения [2].

В младшем школьном возрасте формируются базовые предпосылки или основа для диалогической речи, формируются важные умения: слушать другого человека, отвечать на вопросы, формулировать собственные реплики, умение использовать их в коммуникативной ситуации.

Общение ребенка со сверстниками выступает источником основных образов ведения диалога. Именно в общении со взрослым ребенок очень рано учится говорить о предметах, которые находятся вне поля зрения, вне данной ситуации, обучается в ней ситуативному общению [1].

Изучение содержания различных образовательных областей, методического аппарата учебников, исследований процесса усвоения универсальных учебных действий позволило делать вывод, что наиболее благодатной почвой для развития диалогических умений являются уроки литературного чтения. На них учащиеся более свободно общаются: в процессе сотрудничества выражают свои мысли, могут спорить или соглашаться с мнениями других людей.

Исследования Р.Я. Гузмана, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. показали, что при определенной организации взаимодействия между детьми можно добиться высокого уровня овладения учебным материалом, а отсюда и более высокого развития ребенка. Концепцией групповой работы является концепция сотрудничества - как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. В концепции сотрудничества и учитель, и ученик являются субъектами учебного процесса.

Работа в группах с целью развития диалогических умений широко применяется на практике. С целью подтверждения указанных условий была организована и проведена опытно-исследовательская работа (Таблица 1).

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ НШ «Перспектива», в котором принимали участие ученики 1 «К» класса. Всего в классе обучаются 32 человека, но участие в исследовании приняли 29 учеников.

Первым этапом были сформулированы задачи и проведена диагностическая работа, состоящая из методик и карты наблюдения, направленных на выявление уровня сформированности диалогических умений у первоклассников.

По результатам наблюдений высокий уровень – 12 (41.38%) обучающихся, средний уровень – 14 (48.28%) обучающихся, низкий уровень – 3 (10.34%) обучающихся.

По результатам диагностического этапа исследовательской работы выяснилось, что уровень развития диалогических умений у обучающихся находится на среднем уровне. Это указывает, что их умение общаться со сверстниками и взрослыми не достаточно сформировано. Основные трудности большинство учащихся испытывают в построении диалога между сверстниками, а так же многие обучающиеся были невнимательны к речи своих сверстников и не было желания вступать в диалог с ними. Детям сложно вступать в диалог и поддерживать его, отвечать развёрнуто и связано на вопросы.

Таблица 1

Критерии	Показатель	Характеристика
Когнитивный	Полнота ответа, использование формул речевого этикета, тон общения, степень внимания к речи собеседника	<p>Высокий уровень: для ребенка характерны полные ответы, свидетельствующие о желании вступить в общение, самому задавать вопросы, использовать в разговоре формулы речевого этикета, доброжелательный, спокойной тон в общении, внимание к речи собеседника</p> <p>Средний уровень: для ребенка характерны неполные ответы детей, свидетельствующие о желании вступить в общение, самим задавать вопросы, использовать в разговоре формулы речевого этикета, не всегда доброжелательный тон общения, часто не внимателен к речи собеседника</p> <p>Низкий уровень: для ребенка характерны односложные ответы, свидетельствующие о нежелании или неумении строить полные речевые конструкции, задавать вопросы, использовать в речи формулы речевого этикета; недоброжелательный, крикливый тон общения, ребенок невнимателен к речи собеседника.</p>
Деятельностный, мотивационный	Активность в общении, степень понимания речи, умение слушать собеседника, логичность	<p>Высокий уровень: Ребенок активен в общении, умеет слушать, понимает речь; строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с другими детьми и педагогом, ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует</p>

	выражения мысли, использование форм речевого этикета, использование вербальных средств общения.	норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует, постоянно расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением. Средний уровень: Ребенок умеет слушать и понимает речь, участвует в общении чаще по инициативе других. Сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов, расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение Низкий уровень: Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких либо изменений в выражении лица во время разговора.
--	---	--

В результате было выявлено, что у большинства первоклассников навыки диалогического общения находятся на среднем уровне и низком уровне. Это указывает, что их умение общаться со сверстниками и взрослыми не достаточно сформировано. Основные трудности большинство учащихся испытывают в построении диалога между сверстниками, а так же многие обучающиеся были невнимательны к речи своих сверстников и не было желания вступать в диалог с ними.

Таким образом, развитие диалогических умений ребенка – не стихийный процесс. Оно требует постоянного педагогического руководства. Для этого необходимо создание оптимальных условий, способствующих более успешному развитию речи учащихся. Развитие умений диалогической речи у детей младшего школьного возраста – одна из важнейших задач, которая стоит перед учителями начальной школы. Работа по развитию речи осуществляется на любом уроке, и все-таки урокам литературного чтения принадлежит одна из ведущих ролей.

Так, в ходе урока необходимо использовать следующие способы групповой работы, для улучшения эффективности групповой работы для развития диалогических умений:

- подбирать для групповой работы такое задание, которое требовало бы обсуждения разных точек зрения;

- обучать детей умениям коллективного обсуждения задачи и организации группового взаимодействия;

- провести всю предварительную работу по уяснению детьми задачи, способа работы, формы предъявления результата до момента, как будет сказано: «а сейчас мы будем работать в группах».

В деятельности по формированию коммуникативных действий обучающихся учителю нужно иметь в виду несколько существенных методических моментов:

- при комплектовании групп важно учитывать характер межличностных отношений обучающихся. Только в этом случае возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх. Учителю следует учитывать то, что нельзя принуждать к общей работе детей, которые не хотят вместе работать. Но в любом случае учитель должен обладать достаточной компетентностью в работе с межличностными конфликтами;

- для срабатывания групп нужно минимум 3-5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, например, на продолжительный срок тоже не рекомендуется: дети должны получать опыт сотрудничества с разными партнерами;

- что касается количественного состава группы, то группа из четырех-пяти человек является самой оптимальной;

- групповая работа должна занимать не более 15-20 минут в 1-2 классах, 20-30 минут в 3-4 классах. Учителю нельзя требовать в классе абсолютной тишины, так как дети должны обмениваться мнениями, выражать своё отношение к работе товарища [5].

Работа в группах помогает организации общения, т.к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником. Одно из главных условий организации диалога – это создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, сотворчества равных и разных. Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между детьми доброжелательных отношений, а групповая поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх.

Типы учебного сотрудничества также могут быть различными. На уроках литературного чтения наиболее приемлемыми являются ролевое взаимодействие и кооперация.

Ролевое взаимодействие заключается в том, что ученикам поручаются разные роли. Выполняя сообща задание, дети осуществляют разные ролевые функции: организатор распределяет роли, следит за временем, действиями всех членов группы; секретарь записывает выполнение задания, докладчик защищает решение, отвечает от имени группы и пр. Например: при изучении творчества Н.Носова «На горке» ребята в группах ищут и обсуждают диалог Котьки с мальчиками. Распределяются роли. Этот диалог читают по-разному. Одни читают выражая досаду, другие – недовольство, третьи – с обидой,

возмущением, угрозой. Как должны звучать слова Котьки: робко или уверенно, с удивлением или резко? После завершения, один из участников группы даёт оценку поступку Котьки.

Кооперационный тип взаимодействия может быть использован при выполнении задания, требующего больших затрат времени. Члены группы договариваются между собой, кто и что будет делать. Продукт групповой работы складывается из результатов работы каждого участника группы. Так, например, при изучении раздела «Устное народное творчество» дети создают «волшебную книгу», читая которую можно «перенестись на машине времени в другой мир». Исследуя, как машина будет двигаться во времени, каждый участник группы изучает один из периодов времени во вселенной, а затем включает итоги своей работы в общую книгу. Здесь участники групп работают со справочной литературой, исследуют жанры, находят и приводят примеры, соотносят с периодом времени [2].

Помогают в формировании диалогового общения друг с другом следующие упражнения:

- Ролевое чтение
- Ролевые диалоги
- Работа в парах (инсценирование отрывка, разговор двух героев произведения)
 - Придумать разговор героев произведения по телефону
 - Инсценирование произведения
 - Составление текста-рассуждения на заданную или выбранную тему.
 - Восстановление логической последовательности статьи.

Урок, по своей сути, становится личностно-развивающим, приобретает качественно новое значение, превращаясь в форму, которая размывает границы обучения и воспитания, превращая каждый акт пребывания ребёнка в школе в становление образа его личности.

Так же, на уроках литературного чтения, при чтении стихотворений или рассказов в форме диалога, детям дается задание, ознакомиться с текстом, подготовить его выразительное чтение, после прочтения каждая группа договаривается и распределяет между собой роли.

Детям дается время для подготовки, затем, группа, которая готова поднимает руку и выразительно читает диалог.

Так постепенно учащиеся привыкают к сотрудничеству друг с другом, вырабатывается умение и навыки работы в паре. Работа ведётся систематически и целенаправленно в течение всего времени обучения. В ходе данной работы будут успешно развиваться диалогические умения у обучающихся.

Первое, чему нужно научить детей – это проверять друг друга. Проверять можно ответ, ход решения, правильность и красоту письма, домашнее задание и т. д.

Следующий этап: научить тренироваться в группах (выслушать пересказ, выразительное чтение или стихотворение наизусть). Работа предполагает

наличие оценочных листов. Каждый ребенок выступает в качестве редактора и критика услышанного. Оценивает собеседника и выставляет ему оценку за проведенную работу. Оценка может быть выставлена в баллах или в виде смайлика (значка).

Далее идёт обсуждение в группах. Что значит обсуждать? Это говорить по данной теме, ставить вопросы и раскрывать их (задайте друг другу вопросы; расскажи, как ты понял содержание). Важно научить детей задавать вопросы и отвечать на них. Те вопросы, на которые дети не смогут ответить в группе, разбираются фронтально, всем классом.

При работе в группе дети приучаются внимательно слушать ответ товарищей (ведь они выступают в роли учителя), постоянно готовятся к ответу (для ребёнка очень важно, чтобы его спросили), учатся говорить, отвечать, доказывать. Ребёнок может делать в этот момент то, что в другое время не разрешается – свободно общаться с товарищем, свободно сидеть. Детям такая работа очень нравится. А так как дети ограничены временем и не хотят отстать от других групп, они стараются не отвлекаться, общаются по теме урока. Есть дети, которые стесняются высказываться при всем классе. В более узком кругу сверстников стеснительные дети начинают говорить. Они знают, что товарищи выслушают их, не будут над ним смеяться, при необходимости объяснят, помогут. При групповой форме работы зажатые дети раскрываются, у них появляется уверенность в собственных силах.

Задание для групп может быть одинаковым, а может и отличаться. Например, одна группа подбирает слова для описания времени года, другая – для описания главного героя. При изучении произведения по чтению первая группа рисует иллюстрации, вторая группа – составляет план, третья - готовит чтение по ролям [4].

Коллективные виды работ делают урок более интересным, живым, воспитывают у детей сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса. У детей повышается уровень развития, обучения и воспитания. Учитель получает возможность реально осуществить индивидуальный подход к обучающимся: учитывать их способности, темп работы; при делении класса на группы, давать группам задания, дифференцированные по трудности, по объёму учебного материала.

Таким образом, коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнёра 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.

Список литературы:

1. Арушанова, А. Истоки диалога / А. Арушанова, Е. Рычагова, Н. Дурова // Дошкольное воспитание. - 2013. - №10. - С. 82-90.
2. Троицкая, Т.С. Литературное образование младших школьников. - М., 2004.

3. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособ. для вузов / С. Н. Цейтлин. - М.: Владос, 2010.- 240 с.
4. Черенкова, С.В. Урок-проект по литературному чтению // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. - 2016. - №6.
5. Якушина, Л.С. Проблема чтения школьниками художественного произведения // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. - 2009. - №10.

Макарова Г.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Современное общество характеризуется изменениями в различных сферах человеческой деятельности. В социально-экономических преобразованиях возникают проблемы, требующие новых, неординарных подходов к решению задач. Возрастает потребность в людях, способных видеть жизнь под другим углом, решать возникающие проблемы творческим путем.

Планируемые результаты начального общего образования определяют результаты освоения учебных программ начального общего образования. Одним из планируемых результатов предмета «Русский язык» раскрывает социальный заказ развития творческого мышления новых поколений: «В процессе изучения русского языка ученики начальной школы получают возможность реализовать в устном и письменном общении потребность в творческом самовыражении, научатся использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для выполнения учебных заданий» [2].

Для достижения данного результата младшим школьникам необходимо «развивать речь, мышление, воображение школьников, умения выбирать средства языка в соответствии с целями, задачами и условиями общения» [4].

В статьях многих педагогов отмечается, что в современной системе образования уделяется недостаточно внимания опыту творческой деятельности учащихся, поэтому в данный момент проводится много исследований и разработок для улучшения качества образования.

Большой педагогический опыт А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, а также современных педагогов - Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.И. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, П.М. Эрдниева – доказал необходимость творческого подхода к работе самого учителя для успешного развития творческих качеств в детях.

Актуальность роли творческих заданий в начальной школе в настоящее время повышается из-за большого количества репродуктивных заданий в учебных предметах. Учащиеся не могут в полной мере раскрыть свой

внутренний потенциал, развивать и использовать воображение на уроках, кроме изобразительного искусства и технологии.

Поэтому перед школой встает задача переосмысления заданий по учебным предметам, развитие творческого подхода со стороны учителя и предоставление возможности творческой реализации учащимся на уроках русского языка.

Современное общество ставит перед педагогом задачу не просто разглядеть способности ребенка, но и поддерживать индивидуальные особенности и предрасположенности к тем или иным видам деятельности каждого учащегося. Ведь чем раньше педагог и родители обнаружат способности и создадут благоприятную среду для их развития – тем больше вероятности, что в будущем для этого ребенка будут открыты множество дорог для удовлетворения своих потребностей.

В Большом энциклопедическом словаре говорится, что способности – это природная одаренность, талантливость. Т.е. предрасположенность к разным видам деятельности заложена у детей с самого рождения, и ребенок и его родители могут не замечать и не развивать определенные качества для совершенствования навыков и умений, заложенных в ребенке от природы [1].

Творчество – создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей [3]. Т.е. человек в процессе труда создает что-то новое, но при использовании определенных умений к тем или иным видам деятельности человек не просто творит и создает что-то новое, а раскрывает свои творческие способности, т.к. у каждого человека существуют индивидуальные возможности творческого развития.

К сожалению, ярко выраженные детские таланты встречаются редко, но бывают исключения, когда в классе появляется ученик, отличающийся большой познавательной активностью, большими творческими или интеллектуальными способностями. Педагог всегда должен быть готов к встрече с таким учеником, должен знать, как его заметить, какой подход к нему найти, как повысить творческую активность и раскрыть его индивидуальность. Для этого учитель должен опираться на свой педагогический опыт (которого может не хватать молодым специалистам; тогда педагог будет учиться вместе с ребенком), а также сам активно действовать творчески.

И.В. Щербина [5] выделяет условия успешного развития речи и формирования речевых умений.

Первое условие – это потребность общения, или коммуникации. Следовательно, должны создаваться такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то.

Второе условие – создание речевой среды. Нужно дать детям образцы речи.

Речевая среда – это речь родителей, родных, друзей, фольклор, художественная литература, средства массовой информации, речь учителя, язык учебников... Речь помогает ребенку общаться и познавать мир.

Овладение речью – это способ познания действительности. То есть речь нуждается в фактическом материале. Школьник хорошо расскажет или напишет только о том, что он хорошо знает: у него должен быть запас знаний, материала по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное, существенное. Материал должен быть общественно или личностно значимым. Это третье условие речевого развития.

Письменная речь – это вид речи, который создается с помощью буквенных символов. Функции письменной речи отличаются от функций устной. Письменная речь нужна для фиксирования устной речи, для общения между людьми, которых разделяет пространство и время, для сохранения информации. При использовании письменной речи субъект должен дольше обдумывать свою речь, чем при использовании устной. Письменная речь строится постепенно, при этом пишущий может исправлять и дополнять свою речь, что приводит к построению и применению сложных синтаксических конструкций. Если в устной речи субъект может использовать повторы, незаконченные конструкции, то в письменной речи это считается стилистическими ошибками.

Изучив теоретические аспекты развития умения творческой письменной речи у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка мы приступили к практической проверке формирования рассмотренных нами умений с целью выявления, школьного на каком уровне приступили сформированы умения творческой письменной речи у детей нами младшего школьного целью возраста.

Реализация констатирующего этапа опытно-исследовательской работы длилась с 25.02 по 18.03 2019 г., в ходе которого была проведена диагностика развития умений творческой письменной речи у обучающихся 3 «А» класса МБОУ НШ №30 г. Сургута.

Поэтому на основе теоретических знаний были выделены уровни сформированности развития умения творческой письменной речи.

Таблица №1

Уровни сформированности развития умения творческой письменной речи

Компоненты	Показатели и уровни	Методика
Мотивация творчества	Степень проявления желания составлять самостоятельные творческие высказывания в письменной форме Высокий уровень: высокая степень проявления желания составления творческих письменных высказываний; Средний уровень: желание проявляется в отдельных элементах составления самостоятельных творческих письменных высказываний; Низкий уровень: степень проявления желания составлять самостоятельные творческие высказывания проявляется крайне редко.	Опросник «Творческие способности» (Л.Ю. Ляшко)
Деятельностный компонент	Умение грамотного построения (в содержательном, логико-композиционном, языковом планах) самостоятельного связного письменного высказывания на определенную тему. Высокий уровень: написанная ребенком сказка имеет конец, прослеживается четкая логика изложения мысли;	«Диагностика творческого мышления» Задание №4 (Е.

	Средний уровень: написано хотя бы два законченных предложения. Предложения связаны логикой и единым замыслом; Низкий уровень: написанное представляет набор словосочетаний или отдельных слов.	Поперечная)
Когнитивный	Знания или представления об особенностях построения текстов разных стилей. Высокий уровень: у учащихся сформированы знания об особенностях построения текста разных стилей; Средний уровень: у учащихся развито поверхностное представление о стилях текста; Низкий уровень: учащиеся не различают текстовые стили.	Анализ текста

Методики проводились на 3 «А» классе. Перед проведением диагностик была проведена консультация с учителем, на которой был сделан анализ техники чтения и успеваемости, а также чтение характеристики класса от учителя. На основе этого было сделано предположение, что учащиеся имеют низкий уровень умения творческой письменной речи и низкий уровень знаний по предмету Русский язык. Наблюдая за активной деятельностью обучающихся во время диагностики были замечены сложность при выполнении каждый из методик, что является показателем пониженного уровня развитости умений творческой письменной речи и знаний по предмету Русский язык.

Проанализировав выполненные задания учащихся, было сделано предположение, что многие читали задания, а также при отсутствии желания принимать участие в диагностике, отвечали не так, как считают. Эти факторы повлияли на результаты исследования, но при оценке результатов это учесть было невозможно, т.к. исследование проводилось в письменной форме. Результаты были подведены по полученным данным.

Таблица №2

Общий уровень развития умения творческой письменной речи в классе в процентах

Уровни	Количество обучающихся в процентах по Диагностике № 1	Количество обучающихся в процентах по Диагностике № 2	Количество обучающихся в процентах по Диагностике № 3	Общий уровень развития умения творческой письменной речи в классе
Высокий уровень	52,9%	35,3%	0%	30%
Средний уровень	47,1%	52,9%	5,9%	35%
Низкий уровень	0%	11,8%	94,1%	35%

уровни развития умений творческой письменной речи

■ Высокий уровень ■ Средний уровень ■ Низкий уровень

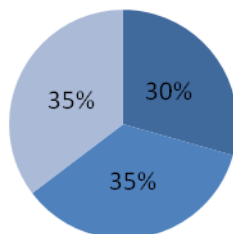


Диаграмма №1. Уровни развития умений творческой письменной речи

Обобщив результаты всех диагностик, можно сделать вывод, что у учащихся 3 «А» преобладает наравне средний и низкий уровень развития творческой письменной речи, а именно, по 35% каждый уровень. Высокий уровень творческой письменной речи преобладает у 30% класса. Данные результаты говорят о том, что учащиеся разделились на 3 практически равные группы.

Результаты исследования говорят о том, что учителю необходимо повышать уровень развития умения творческой письменной речи у обучающихся с низким и средним уровнем и поддерживать высокий уровень у обучающихся с помощью удовлетворения творческих желаний учащихся, углубления в знаниях русского языка, а также проведения мероприятий, направленных на творческую реализацию каждого учащегося.

Список литературы:

1. Большой энциклопедический словарь - СПб., АСТ, Астрель, 2017.
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. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения — М.: ВЛАДОС, 2016.
4. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. — 5-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2011. — 400 с.
5. Щербина, И. В. Формирование письменной речи младших школьников на уроках русского языка в 3 классе // Форум. Серия: гуманитарные и экономические науки. – 2016. – №1(7) – стр. 45-47.

Мамедова И. К., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСМЫСЛЕННОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Начальная школа – особый этап в жизни ребёнка. Он связан с формированием у школьника основ умения учиться и способности к организации своей деятельности. И именно читательские умения обеспечат младшему школьнику возможность самостоятельно приобретать новые знания, а в дальнейшем создадут основу для самообучения и самообразования на последующих уровнях обучения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте НОО отражены требования к результатам освоения ООП, в их число входит и овладение младшими школьниками 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.

Поэтому первостепенной задачей учителя начальных классов является создание условий, где каждый ученик может овладеть прочным и полноценным навыком чтения, необходимым ему для успешного обучения и дальнейшего развития.

В разное время проблему формирования читательского навыка с различных научных точек зрения изучали К.Д.Ушинский, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Л.А.Мосунова, А.Г.Асмолов, М.П.Воюшина, Т.Д.Полозова и др. Ученые рассматривали особенности протекания и формирования данного процесса, исследовали развитие у младших школьников психических процессов, связанных с навыками чтения.

Цель исследования: раскрыть содержание активных методов, направленных на формирование читательского навыка

Задачи работы:

- раскрыть содержание понятия «читательский навык»
- охарактеризовать активные методы формирования осмысленного читательского навык

Е. С. Антонова утверждает, что чтение – вид речевой деятельности, отвечающий непосредственно за формирование знания, на основе которого развивается мышление.

Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Полноценный навык чтения в жизни современного человека имеет существенное значение, поскольку образовательная деятельность человека строится на основе чтения.

В методике обучения чтению А.К. Аксёнова выделяет три этапа формирования навыка чтения:

1. аналитический - связан с формированием позиционного чтения или механизма чтения

2. синтетический - зрительное восприятие слово и его прочтения совпадают с осознанием его значения, что позволяет повысить уровень понимания текста произведения.

3. этап автоматизации - освоение содержания текста, в том числе текст литературного произведения, его художественных особенностей и формы [1].

При характеристике навыка чтения выделяют его качества (стороны):

- правильность – правильная раскодировка текста, чтение без ошибок, без искажений звуко-буквенного состава слов текста;
- беглость – характеризуется определенным количеством слов, прочитанных в единицу времени; беглость как техническая сторона навыка чтения не может быть самоцелью, скорость чтения непосредственно связана с осознанностью;
- осознанность – понимание текста, неотъемлемое качество чтения;
- выразительность – умение чтеца с помощью средств устной речи передать замысел автора произведения, способность продемонстрировать собственную интерпретацию художественного произведения [4, 243].

На уроках литературного чтения необходимо использовать такие методы обучения, способствующие развитию у младших школьников потребности к процессу чтения, умению читать бегло и правильно. Именно поэтому в качестве эффективных и результативных методов педагоги в своей работе используют активные методы обучения, способствующие формированию читательского навыка и стимулирующие деятельности учащихся на уроке, повышение их интереса.

Л.Г. Вернер считает, что активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [2].

Реализация активных методов на уроке обусловлено требованиями ФГОС НОО, так как перед образовательными учреждениями встали новые задачи, не только обеспечить усвоение знаний путем воспроизведения готовой информации и передачи большого объема знаний, но и развивать самостоятельность и активность младших школьников в процессе деятельности, поддерживать мотивацию и личную заинтересованность в результате деятельности.

Отличительными особенностями активных методов обучения являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т. е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;
- интерактивный характер (от англ. interaction – взаимодействие), т. е. постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучаемых и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы [3].

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ НШ «Перспектива» в 1 «Л» классе, в исследовании приняли участие 30 человек.

Для выявления осмысленности, правильности и способа чтения была использована методика Кругловой Т.А.

На основании проведенного исследования выделены три уровня сформированности читательского навыка

7-9 баллов – высокий уровень: учащийся целыми словами, не допускает ошибок, понимает то, что прочитал и может ответить на вопросы по тексту

4-6 баллов – средний уровень: учащийся читает по слогам или целыми словами, допускает 1- 2 ошибки в процессе чтения, понимает то, что прочитал, но отвечает не на все вопросы по тексту

1-3 баллов – низкий уровень: учащийся читает очень плохо, способ чтения побуквенный, допускает много ошибок в процессе чтения, не понимает того, что прочитал.

Результаты диагностики показали следующие выводы: высокий уровень - 9 учащихся (30%), средний уровень - 17 учащихся (56,7%), низкий - 4 учащихся (13, 3%).

После проведения диагностики сделали вывод, что у обучающихся преобладает средний уровень сформированности данных показателей, наиболее часто встречаются ошибки в постановке ударения в словах и повторение слогов и слов дважды. Преобладающий способ чтения в классе – по слогам и целыми словами. Осмысленность прочитанного прослеживается, большинство хорошо и полно ответили на вопросы по тексту, но есть и такие, у кого появились трудности с данной работой.

Для выявления выразительности и темпа чтения использовала методику Лазаренко О.И. Обследование темпа чтения показало, что 6 учащихся (20 %) читают ниже нормы, 18 учащихся (60 %) читают в пределах нормы, 6 учащихся (20 %) овладели высоким темпом чтения. При этом средняя скорость чтения учащихся 1 «Л» класса составило 41 слово за минуту.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование активных методов обучения в ходе формирования осмысленного навыка чтения побуждает обучающихся к самостоятельной мыслительной и практической

деятельности. Процесс овладения учебным материалом направлен не на изложение учителем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение учащимися, а на самостоятельное овладение знаниями и умениями, активно участвуя в деятельности.

Список литературы:

1. Аксёнова, А.К. Специальная методика обучения русскому языку во вспомогательной школе / А.К. Аксёнова. – М.: Просвещение, 1994.
2. Вернер, Л.Г. Применение активных методов работы на уроках в начальной школе / Л.Г. Вернер // Начальная школа. – 2014. – №5. – С.43– 45.
3. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2013. – 59 с.
4. Зиновьева, Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.И. Зиновьева. – М. Издательство Юрайт, 2016. – 468 с.

*Менлакаева К.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент
г. Сургут*

ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Формирование у обучающихся выразительной, эмоциональной окрашенной, грамотной речи является одной из главных задач школы. В условиях современного общества без ее освоения не может происходить социализация ребенка, что приведет к ряду проблем в становлении его личности. Современные стандарты образования и программы в школах имеют определенные требования к развитию речи школьника, одним из которых является интонационная выразительность речи.

Одним из критериев для качественной оценки сформированности общей культуры ребенка является интонационная выразительность. Интонационная выразительность достигается благодаря соблюдению интонационной нормы, показателем которой являются интонационные умения. В случае несформированности интонационных умений речь говорящего воспринимается частично, становится скучной, монотонной.

Вопрос формирования интонационной грамотности раскрывается в исследованиях таких ученых и методистов, как Л.С. Трегубова (при обучении пунктуации), Л.А. Горбушина (при обучении выразительному чтению, Т.И. Зиновьева (в период обучения грамоте), А.Ю. Чирво (при совершенствовании произносительной речи школьников в условиях воздействия средств массовой информации) [2, с. 56].

На важность работы над интонационной стороной речи обучающихся неоднократно обращали внимание методисты А.В. Текучёв, Г.П. Фирсов, С.И. Львова и др. По мнению А.В. Текучева, «овладение навыками правильного употребления интонации» является одним из приоритетных условий обучения выразительности устной речи [8]. Т.А. Ладыженская отмечает, что в процессе формирования речевых умений главная роль отводится учителю, его собственной интонационной грамотности, а также методам построения урока, которые он использует в обучении [5, с. 8-9].

Правильно построенная комплексная интонационная работа приводит к овладению ребенком приемов живой, правильной речи. В дальнейшем это используется ребенком в качестве самовыражения, самоутверждения, что позволяет добиться успеха в разных сферах жизнедеятельности [1].

Основными компонентами интонационных умений, по которым возможно определить уровень сформированности речи обучающихся, по мнению И.Г. Торсуевой, служат темп, тембр, пауза, логическое и словесное ударения и мелодика речи [3].

На основе перечисленных компонентов интонационных умений, формируемых у детей младшего школьного возраста в процессе обучения, обозначим следующие умения, которыми они должны овладеть на начальной ступени образования:

- умение выражать темп слова, фразы, текста, стихотворного текста;
 - умение пользоваться тембром голоса для эффективности общения;
 - умение определять уместность и характер пауз;
 - умение пользоваться паузами;
 - умение выражать логическое ударение, повышая или понижая тон;
 - умение произносить ударение с помощью силы голоса;
 - умение повышать и понижать тон голоса (владение мелодикой речи)
 - умение в соответствии с ситуацией подбирать необходимую мелодику речи;
- умение выражать вопрос (незаконченность), утверждение (законченность).

Значимость работы над интонацией неподдельно велика. Высокий уровень интонационных умений школьников, во-первых, является залогом усвоения основ культуры устного общения, обучения эффективной коммуникации, во-вторых, обеспечивает изучение грамматики (синтаксиса) и правописания (пунктуации), в-третьих, способствует формированию полноценных навыков выразительного чтения.

Однако, как показывают наблюдения, многие люди не владеют умением правильно, эмоционально, ясно и точно выражать мысли и чувства. К сожалению, всё чаще отмечается угасание интонационной окраски. Такие показатели как речь без резких тональных переходов, постоянно спокойный темп речи, отсутствие чёткого интонационного выделения наиболее значимых частей высказывания свидетельствует о снижении уровня речевой культуры, а также уровня сформированности интонационных умений.

В связи с этим особую актуальность приобретают поиски путей повышения эффективности способов формирования интонационных умений детей младшего школьного возраста как компонента речевой культуры, пересмотр и постоянное обновление методической базы.

Среди методов, направленных на формирование интонационных умений у детей младшего школьного возраста, особую роль отводят литературной сказке. Ряд исследователей (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов), осветили положительную роль сказки в развитии интонационных умений у детей младшего школьного возраста. Литературная сказка, являясь любимым жанром детей, призвана решать проблемы, возникающие при усвоении компонентов интонационных умений [6].

В.М. Кожевникова определяет литературную сказку как повествовательный жанр с волшеббно-фантастическим сюжетом, с персонажами реальными и (или) вымышленными, с действительностью реальной и (или) сказочной, в которой по воле автора поднимаются эстетические, моральные, социальные проблемы всех времен и народов [4].

По мнению Г.Н. Власовой, - «Сказка помогает ребенку понять взаимоотношения человека с природой, рисуя те или иные черты героев животных, сказка дает нравственное воспитание, а также реальные представления о природе».

По мнению Бородиной О.Л., вопрос формирования выразительности чтения у обучающихся начальной школы принадлежит к числу актуальных в методике обучения литературному чтению в начальной школе. Так, учебно-методические комплексы, в частности Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина, В.Г. Горещкий, Л.А. Виноградская «Литературное чтение» УМК «Перспектива», Л. А. Ефросинина «Литературное чтение 1 – 4 классы». УМК «Начальная школа XXI века», содержат в себе задания, направленные на формирование интонационной компетентности обучающихся.

В программе Л.Ф. Климановой, М.В. Бойкиной, В.Г. Горещкого, Л.А. Виноградской «Литературное чтение» достаточно разнообразен перечень литературных сказок, к которым предлагается выполнить анализ, в том числе и интонационный. В тематическом планировании авторы предлагают в разделе «Деятельность обучающихся» инсценировать сюжет литературной сказки, чтение по ролям, чтение с разной интонацией и прочее.

В программе «Начальная школа XXI века» существуют различные содержательные линии, среди которых находит место развитие интонационных умений. Реализуется практическое знакомство с диалогом и монологом (выделение в тексте, чтение в лицах, ведение диалогов о прочитанном). Обучение пересказам и рассказыванию, чтению наизусть стихотворных произведений и небольших отрывков из прозаических произведений [7].

Таким образом, потенциал уроков литературного чтения для формирования интонационных умений у детей младшего школьного возраста без преувеличения велик. Действительно, художественное слово в письменном тексте обладает множеством значений, которые, как сеть, окружают его и часто скрывают от читателя авторское чувство. Слово звучащее, произнесенное

активно, подчеркивает эмоциональную направленность речи. Голос превращает написанное слово в поступок, действие. А для достижения такого результата предметная область литературное чтение несет в себе все необходимые составляющие. Авторы предлагают интересные формы, методы работы над художественным текстом, которые учитель может модифицировать в своих интересах в соответствии с заданными целями и поставленными задачами. Одним из таких средств является литературная сказка. Функционал сказки позволяет решать не одну конкретную задачу, а несколько разноаспектных. К примеру, при рассказывании сказок ребенок подражает голосам героев сказки и при этом переносит на себя переживания героя произведения. Сказочный материал оттого и интересен детям, так как это и интересная форма «с картинкой», и воспитательный незаметно для детей эффект. Детям приносит огромное удовольствие слушать, пересказывать, разыгрывать инсценировки. Подобное сочетание речи с движением развивает и укрепляет звучание голоса, обогащает его мелодико-интонационную окраску. Как отмечалось ранее, сказки несут в себе положительное, воспитательное воздействие на ребенка. Он учится отличать добро от зла, смелость от трусости, правду от лжи, ум от глупости.

Анализ рабочих программ показал, что для литературной сказки предусмотрены самые разные виды заданий. Начиная с чтения с разной интонацией, которое часто предлагается в авторской программе Л.А. Ефросининой, и заканчивая инсценировками сцен из литературной сказки, где реплики героев произносятся детьми с максимально возможной интонационной выразительностью. Литературное чтение содержит в себе огромный потенциал для творческой работы, что, в свою очередь, повышает мотивацию у детей. Следовательно, результаты обучения будут гораздо выше, чем при монотонном и многократном чтении текста. Поэтому авторами разработаны задания, направленные не на отработку какого-либо навыка, а на разностороннее развитие личности.

Список литературы:

1. Автушенко, И.А. Сценическая речь и эмоциональный слух [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Автушенко И.А.— Электрон. текстовые данные.— М.: Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), 2012.— 124 с.—67 Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/30632.html>.— ЭБС «IPRbooks»
2. Богданова, А. В. Развитие интонационных умений диалогической речи младших школьников / А. В. Богданова// Начальная школа. - 2017. - № 1 - С. 56-58.
3. Интонация и смысл высказывания / И.Г. Торсуева. - Изд. 2-е, испр. - Москва : URSS : ЛИБРОКОМ, 2009. - 109, [2] с. : табл.; 21 см.; ISBN 978-5-397-00133-5
4. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. - М.: Современная энциклопедия, 2014. - 751 с.
5. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие / Т.А. Ладыженская. 2-е изд., перераб. - М.: Флинта: Наука, 1998.- 136 с.
6. Лопатина, А.А. Сказки матушки земли. Воспитание через сказки, стихи и творческие задания / А.А. Лопатина, М.В. Скребцова. – 2-е изд.-М.: Амрита-Русь, 2014.-256 с.
7. Николаева, С. В. Литературное чтение. 1 класс: система уроков по учебникам Л. А. Ефросининой / С.В. Николаева, И.Г. Смирнова. – Издательство: «Учитель», 2014. – 236 с. Гаврилова, О.В.

8. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе : учебник для педагогических институтов по спец. №2101 «Русский язык и литература» / А. В. Текучев. 3-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1980. - 414 с.

Пазникова О.О., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Березова Н.А.,
канд.пед.наук., доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск

СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Общество, как и мир в целом, каждый день претерпевает множество различных изменений во всех сферах жизни. Данное высказывание так же относится и к школьной системе. Современная школа находится на стадии динамического обновления, постоянно происходит совершенствование содержания, организационных форм, а также инновационных технологий обучения. Но не смотря на все нововведения, актуальной проблемой образовательной системы была и остается проблема школьной мотивации. Перед работниками учебных заведений не редко встает проблемный вопрос «Как замотивировать ребенка учиться?», а так же «Как заинтересовать ребенка учебной?». Что бы попытаться найти некоторые из возможных ответов на эти вопросы, следует разобраться в самом понятии «школьная мотивация», а так же в причинах отсутствия её у младших школьников.

В психологической литературе нет прямого определения термина «учебная мотивация». А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: Мотив - это направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением учащегося к ней [4]. По определению Л.И. Божович, мотивы учебной деятельности - это побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой [1]. По мнению Н.Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося [5].

Таковыми психологами как Т.А. Матис, А.К. Маркова и Н.Ф. Талызина были выделены уровни развития мотивации:

1 уровень: негативное отношение учащегося к учению. Здесь главным становится мотив избегания наказания. У учащегося находящегося на этом уровне часто проявляется неуверенность в себе, собственная неудовлетворенность.

2 уровень: нейтральное отношение к учению. Интерес на данном уровне мотивации носит переменный характер и проявляется лишь в некоторых моментах. Отсюда вытекает наличие скуки и неуверенность в себе.

3 уровень: переменно-положительное отношение к учению. Данный мотив носит неустойчивый характер. Учащийся проявляет интерес лишь к результату учения и отметки учителя.

4 уровень: положительное отношение к учению. Познавательный мотив носит постоянный характер, проявляется интерес не только к результатам, но и к способам добычи знаний.

5 уровень: творчески-активное отношение к учению. Здесь преобладают мотивы совершенствования способов коммуникаций в учебно-познавательной деятельности.

Помимо уровней развития мотивации, существуют и пять уровней сформированности учебной мотивации:

высокий уровень, при котором ярко выделяется познавательный мотив и стремление учащихся выполнять все требования

- хороший уровень учебной мотивации, при котором учащийся хорошо справляется с деятельностью

- положительное отношение к учёбе, при которой основным мотивом посещения школы для учащихся является внеучебная деятельность, в частности общение.

- низкая мотивация, при которой учащийся отрешен от познавательной деятельности по собственной инициативе, он гораздо более увлечен собственными делами, а не учебной деятельностью.

- негативное отношение к школе. У учащегося прослеживаются большие трудности как в учении, так и во взаимодействии с одноклассниками и учителем. Он воспринимает школу как враждебную территорию и при необходимости может предпринимать агрессивные действия.

Отсутствие мотивации к обучению часто ведет к стойкой неуспеваемости и интеллектуальной пассивности. Неуспеваемость, в свою очередь, ведет к отклонениям в поведении. Причин снижения учебной мотивации или отсутствие повышения уровня оной достаточно много, но возможно их примерное разделение на две группы: ошибки воспитательного характера и отсутствие у ребенка умения учиться. И если отсутствие умения учиться можно понять как психологическую или физиологическую неготовность ребенка к учебе, то ошибки воспитательного характера можно раскрыть более широко:

- неблагополучие в семье;
- отсутствие четкой организации жизни ребенка;
- безнадзорность в быту;
- нарушение единства требований к ребенку;
- неправильные методы воспитания - подавление личности, угрозы, физические наказания или же чрезмерная опека, чрезмерная ласковость, безнаказанность;
- завышенные требования при отсутствии учета возможностей ребенка;

- частые в большей степени несправедливые укоры со стороны учителей и родителей.

Но, зачастую, главной причиной отсутствия мотивации у младшего школьника является потеря интереса к учебе, некая «пресность» даваемого материала. Отсюда следует, что важную роль в повышении мотивации учения играет содержание учебного материала. Мотивационное влияние может оказывать не всякий учебный материал, а лишь такой, информационное содержание которого соответствует личным и вновь возникающим потребностям ребенка. Для этого содержание учебного материала обязано быть доступным учащимся, должно опираться на жизненный опыт и знания и при этом учебный материал должен быть достаточно сложен. Если данные поправки в сложности не соблюдаются, то учебный материал не будет удовлетворять, в частности, потребности учащихся в постоянном развитии психических функций, таких как память, мышление, воображение, не будет развивать у учащихся ярких эмоций и, следовательно, не будет удовлетворять потребности в эмоциональном насыщении, поэтому легкий, малосодержательный учебный материал не будет способствовать возникновению и развитию новых потребностей, а следовательно будет возникать спад учебной мотивации ребенка [2].

Еще одним важным механизмом в развитии учебной мотивации играет организация учебной деятельности. Отношение учащихся к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как учитель организует их учебную деятельность, какова ее структура и характер. Учебная деятельность обязана организовываться таким способом, при котором учащиеся должны понимать что они должны освоить, для чего и для каких целей будет изучаться материал. Здесь же важен самоконтроль и самооценка. Учащиеся должны самостоятельно понимать и принимать то, как они оценивают себя и что им нужно еще сделать для лучшего усвоения материала. Тут же нельзя обойтись и без рефлексии на различных уроках. Рефлексия дает школьникам возможность высказать свои чувства и мысли по поводу протекания учебного процесса. Работу по подведению итогов следует организовать так, чтобы учащиеся смогли испытать чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, радость победы над преодоленными трудностями, счастье познания нового, интересного. Это может привести к формированию ориентации на переживание таких чувств в будущем, что приведет к возникновению потребности в творчестве, познании появлению положительной устойчивой мотивации учебной деятельности.

Не следует так же забывать, про влияние коллективных форм учебной деятельности на мотивацию учения. Использование групповых форм обучения способствует повышению мотивации у учеников, которые вообще не проявляют интереса, так как, попав в группу сверстников, которые вместе выполняют данное на уроке задание, школьник не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе подвергнется моральной критике своих товарищей, а их мнением, уважением он, как правило, дорожит, зачастую даже больше, чем мнением учителя. Кроме того, работая в группе, каждый ее участник старается

быть не хуже других. Здесь возникает некое соперничество, которое действует на выполняемую работу и заставляет её протекать интенсивнее, придает ей эмоциональную привлекательность, что также играет роль в становлении соответствующей мотивации.

Не менее важным компонентом в развитии учебной мотивации является оценка. О оценке можно судить как о «палке о двух концах»: с одной стороны оценка может быть хорошим подспорьем для повышения мотивации, но её неправильное применение может значительно снизить уровень мотивации. Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным образом в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Необходимо, чтобы учитель поощрял и подкреплял достижения ученика, сопоставляя их не с оценками других учеников, а с его собственными.

Немаловажную роль в повышении мотивации младших школьников играет поведение учителя и действия родителей. Главным образом от взаимодействия, действий, отношения учителя и родителей к ученику и к его обучению, у последнего складывается впечатление и формируется отношения к учению. Родителям, в первую очередь, нужно заниматься ребенком, воспитывать в нем надлежащие качества, а так же прививать ребенку любовь и уважение к учебе. Следует показать, что вы готовы заниматься вместе с ним различными учебными заданиями, что данное занятие вызывает интерес. При этом родителям следует следить за окружением собственного ребенка, по возможности позаботиться о том, что бы окружение составляли люди со схожими интересами. Так же не следует нагружать ребенка учебными предметами сверх меры. Стоит помнить, что способности и возможности у всех детей разные и если один может выполнить за раз 10 заданий, то это не является показателем, что другой способен выполнить столько же. Но чего не стоит делать не в коем случае, так это сравнивать успехи собственного ребенка с успехами других. Сравнивать ребёнка с другими детьми – значит пренебрегать его особенностями. Воспринимайте и любите его таким, какой он есть, это пробудит в нём желание быть ещё лучше. Что же касается учителя, то что бы замотивировать или не допустить снижения мотивации у учащихся, ему следует придерживаться некоторым правилам:

1. Учащихся с одинаковыми результатами, оценивать одинаково.
2. При оценке следует выделять те стороны деятельности, которые являются значимы для учащегося.
3. При оценивании не ставить акцент на недостатки, а выделять успехи учеников.
4. Уважать личное мнение ученика, его самооценку, проявлять доброжелательность и сдержанность в любой ситуации.
5. Стремиться снять с ученика эмоциональное напряжение, избавить от испуга, раздражения.

6.Обсуждать с учениками причины ошибок и пути их исправления, но при возможности стараться обсуждать данное с глазу на глаз.

7.Добиваться, чтобы учащийся принял оценку, понимал за что он получил ту или иную отметку и знал, как её улучшить.

8.Создавать у ученика положительный эмоциональный настрой, вселять уверенность в своих силах.

Таким образом, можно сделать вывод, что на повышение учебной мотивации младших школьников, главным образом, влияют: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, коллективная форма обучения, оценка учебной деятельности учащихся, поведение учителя и действия родителей. В их совместном взаимодействии и кроется условие мотивации младших школьников, от которых зависти будущее нашей нации.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Просвещение, 2001.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Спб: Питер, 2008 - 468с.
3. Зимняя, И.А.Педагогическая психология : учебник для вузов. – 3-е издание. Воронеж : НПО 'МОДЭК', 2010. – 448 с
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1999.
5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с

*Петрова А.М., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Здоровье человека – проблема актуальная для всех времен и народов. В настоящее время существует проблема сохранения здоровья детей. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми документами, как Закон РФ «Об образовании», Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования, Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», а также Указами Президента России «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения Российской Федерации», «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации» и др. [6].

Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей, воспитание здорового подрастающего поколения — одна из главных стратегических задач развития страны. В связи с этим, одной из приоритетных задач нового этапа реформы

системы образования стало формирование у учащихся ценностей здоровья и здорового образа жизни. Благодаря введению нового образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) повышенное внимание в образовательном процессе стало уделяться формированию личностных универсальных учебных действий, к числу которых относится формирование представлений о здоровом образе жизни. В том числе ФГОС НОО содержит требования к примерной программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни.

В комплексном решении проблемы сохранения и укрепления здоровья учащихся нельзя обойтись без общеобразовательной школы. Для того чтобы дети оканчивали школу здоровыми - учителям и родителям, медицинским работникам, психологам нужно так организовать школьную деятельность, чтобы учащиеся повышали свой уровень здоровья. Кроме того, школа обязана сформировать у ребенка потребность быть здоровым, вести здоровый образ жизни. Для этого педагогам необходимо иметь четкие знания о понятиях «здоровье» и «здоровый образ жизни», «формирование знаний о здоровом образе жизни», которые широко используются в системе понятий современного образования. [8]. Все это говорит о необходимости проведения работы по формированию у учащихся привычки заботиться о своем здоровье и придерживаться здорового образа жизни.

Понятие «здоровье» с давних пор трактовалось многими учеными по-разному, множество словарей дает свое определение «здоровья». В толковом словаре В. И. Даля здоровье рассматривается как состояние животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие недуга, болезни. Доктор биологических наук Лисицин Ю.П. отмечает, что здоровье нечто большее чем, отсутствие болезней и повреждений, — это возможность полноценно трудиться, отдыхать, словом, выполнять присущие человеку функции, свободно, радостно жить» [7]. Российский учёный И.И. Брехман подчеркивает, что здоровье — это не отсутствие болезней, а физическая, социальная и психологическая гармония человека, доброжелательные отношения с другими людьми, с природой и с самим собой [1].

В 1968 году ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) приняла следующую формулировку: «здоровье — это не просто отсутствие болезней и физических дефектов, а состояние полной физической, психической и социальной обеспеченности [3].

С понятием здоровья тесно связано другое не менее значимое понятие — здоровый образ жизни (ЗОЖ), под которым следует понимать «способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций» [2]. Понятие «здоровый образ жизни» появилось и стало использоваться в 1989 году. Автором данного термина считают профессора-фармаколога Израиля Берхмана. Он первым среди медиков выдвинул концепцию здорового образа

жизни. Доклады, с которыми он выступал по этому вопросу на различных конференциях, у слушателей пользовались большим успехом. В наше время идеи И.И. Брехмана о полноценном сне, рациональном и сбалансированном питании, пользе движения и свежего воздуха известны всем [5].

Установку следует рассматривать как *готовность*, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и к действиям в определенном направлении. Выступая как готовность к действию, установка обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека. Именно от установки (отношения к здоровью) зависит: выберет младший школьник здоровый или нездоровый образ жизни.

Понятие метод (от греч. *methodos* - путь к чему-либо) означает совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. Владение методом означает для человека знание того, каким образом, в какой последовательности совершать те или иные действия для решения тех или иных задач, и умение применять это знание на практике [4]. Методы формирования установки на здоровый образ жизни – методы, с помощью которых педагог может сформировать у младших школьников интерес к своему здоровью, желание укрепить и сохранить его.

По современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие:

- отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ);
- оптимальный двигательный режим;
- рациональная организация режима дня;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

С.В. Попов считает, что сложившаяся система школьного образования не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни. И в самом деле, все люди знают, что курить, пить и употреблять наркотики вредно, но одновременно с этим немало взрослых и молодых, которые имеют эти вредные привычки. Никто не отрицает того, что надо двигаться, закаляться, но большинство взрослых людей ведут малоподвижный образ жизни. Нередко они оправдывают это тем, что времени на это нет, потому что работа занимает немалую часть человеческого времени. Достаточно много людей, работающих за компьютерами, с бумагами, как правило, они ведут сидячий образ жизни и нередко питаются на ходу, употребляя фаст-фуд, питание быстрого приготовления, которое не только не приносит пользы, но и даже вредит здоровью. Неправильное, нерациональное питание приводит к увеличению числа людей с избыточным весом и всеми вытекающими последствиями. Трудности современной жизни оставляют весьма мало места для положительных эмоций [9].

Из всего этого можно сделать вывод, что знания людей о здоровом образе жизни не стали убеждениями, так как мотивация к заботе о собственном здоровье не формируется, имея только знания. В человеке должны быть сформированы ценностные установки, которые невозможно сломать какими-либо предложениями удовольствия, приносящими вред здоровью. А сформировать эти ценностные установки очень важно в младшем школьном возрасте, потому что он является наиболее восприимчивым для этого. И в этом педагогу помогают различные педагогические методы.

Для формирования установки на здоровый образ жизни у младших школьников педагог может применять в своей педагогической деятельности следующие методы:

- **Убеждение.** Убеждения - осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Образуя упорядоченную систему взглядов, совокупность убеждений, выступает как мировоззрение человека. Основа убеждения - широкие и глубокие знания. Однако знания не переходят в убеждения автоматически. Для формирования убеждения необходимо единство знаний и особого отношения к ним, как к тому, что бесспорно отражает действительность и должно определять поведение. Эмоциональная сторона убеждения связана с их глубоким прочувствованием. Действенность убеждения обусловлена потребностью руководствоваться ими в поведении, в повседневной деятельности. Убеждения делают поведение человека последовательным, логичным, целеустремленным.

- **Дискуссия.** Метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. Своеобразие метода дискуссии заключается в том, что он предполагает обучение на моделях, примерах, ошибках других участников дискуссии, а также помогает реализовать активность субъекта через включение в обучение элементов исследования. Использование дискуссии дает возможность субъекту получить новую информацию и повысить свою компетентность, проверить собственные идеи и оценить их достоверность, развить коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектом, проверить свои чувства и их интерпретацию окружающими, выработать привычку нести ответственность за свои слова, научиться избегать ошибок, допущенных другими в практической и учебной деятельности.

- **Метод проектов.** Метод проекта — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. При таком способе обучения ученик самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс; он самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое знание и приобретая новый учебный и жизненный опыт.

В рамках изучения проблемы было проведено исследование по определению уровня сформированности установки на здоровый образ жизни у детей младшего школьного возраста.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Сургутский естественно-научный лицей, 3 «А» класс. В исследовании принимали участие 19 учащихся.

Для достижения цели были использованы: Методика «Знания о здоровье» (автор: Гаркуша Н. С.), Анкета «Отношение учащихся к ценности своего здоровья и здорового образа жизни» (Шишковец М.А.), Анкета «Режим дня» (Лисицын Ю.П.). По результатам исследования были определены уровни сформированности компонентов диагностируемого процесса (Таблица 1).

Таблица 1

Компонент	Уровень сформированности
Уровень информированности младших школьников о здоровье и здоровом образе жизни	16% - высокий уровень, 84% - средний уровень, 0% - низкий уровень
Уровень сформированности установки учащихся на здоровый образ жизни	79% - высокий уровень, 21% - средний уровень, 0% - низкий уровень
Уровень осведомленности учащихся о правилах составления и соблюдения режима дня	47% - высокий уровень, 53% - низкий уровень

Обобщив полученные в ходе исследования результаты, можно сделать вывод, что уровень сформированности понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», установки на здоровый образ жизни у младших школьников находится в основном на среднем уровне. Также учащиеся имеют недостаточное представление о ЗОЖ, их знания в основном сводятся к физической составляющей (не болеть, не иметь вредных привычек, заниматься спортом и т.п.).

Создание установки вести здоровый образ жизни недостаточно. Необходимо реализовать эту установку. Это – одна из важнейших целей жизни школьника, ибо она определяет здоровое поведение на многие годы. Однако побудить себя вести здоровый образ жизни может оказаться сложной задачей, потому что вредные привычки глубоко укореняются, от них бывает трудно отказаться. Поэтому в настоящее время формирование здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста является государственной задачей, решение которой во многом зависит от организации работы по данному направлению в образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Брехман, И.И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — М.: Физкультура и спорт, 1990. — 212 с.
2. Вайнер, Э.Н. Валеология: Учебник для вузов / Э.Н.Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
3. Всемирная организация здравоохранения : электронный ресурс. Точка доступа: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-ru.pdf?ua=1#page=9>

4. Денисов, Ю.В. Понятие и сущность научного познания / Ю.В. Денисов // Аспирант. Приложение к журналу Вестник Забайкальского Государственного Университета. – 2016. - № 1 (19). – С. 39-42
5. Здоровый образ жизни: откуда что берется [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://medportal.ru/budzdorova/final/1509/>
6. Кобелева, Т.И., Фесюк, Г.И. Проблема здорового образа жизни педагогов школьного образовательного учреждения и влияние его на здоровье детей // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 55-57.
7. Лисицын, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник.— 2-е изд. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 512 с.: ил.
8. Нефедова, А.С., Сахарова Н.А. Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. — 2014. — №13. — С. 274-276. — URL <https://moluch.ru/archive/72/12349/>
9. Попов, С.В. Валеология в школе и дома // О физическом благополучии школьников. СПб, 1997. с. 164

*Попкова Н. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту и примерной основной образовательной программы в результате изучения предмета окружающий мир учащиеся получают возможность использовать естественно-научные тексты (на бумажных и электронных носителях, в том числе в контролируемом Интернете) с целью поиска и извлечения информации, ответов на вопросы, объяснений, создания собственных устных или письменных высказываний [8, с. 15].

Такие авторы, как З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева отмечают, что использование научных текстов на уроках по окружающему миру создадут условия для развития умения видеть и понимать некоторые причинно-следственные связи в окружающем мире, разносторонне рассматривать свойства, действия и состояния объекта в соответствии с поставленной задачей, подмечать малозаметные компоненты, что является составляющими наблюдательности [2, с. 53].

Опираясь на данные положения, в нашем исследовании мы рассматривали научный текст как средство развития наблюдательности на уроках по окружающему миру.

Многие авторы дают свою трактовку определению понятия «научный текст». Мы будем опираться на определение, которое сформулировала З. А. Клепинина, что научный текст – это система речевых средств, обслуживающих

сферу науки и обучения, главные черты которого отвлеченность и обобщенность, подчеркнутая логичность, терминологичность [4, с. 145].

С целью определения эффективности использования научного текста как средства развития наблюдательности у детей младшего школьного возраста на уроках по окружающему миру нами был проведен эксперимент, предусматривающий экспериментальную проверку результативности комплекса условий использования научных текстов на уроках по окружающему миру в процессе развития наблюдательности у детей младшего школьного возраста

Опытно-исследовательская работа по формированию умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира на основе использования работы с научным текстом проводилась на базе МБОУ гимназии «Лаборатория Салахова» города Сургута и охватывала 50 учащихся младшего школьного возраста (25 учащихся составляли контрольную группу, 25 – экспериментальную). Средний возраст испытуемых 8-9 лет. В эксперименте приняли участие 7 учителей начальной школы. Исследовательская работа состояла из констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Целью констатирующего этапа эксперимента является выявление исходного уровня сформированности у младших школьников умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира.

Констатирующий этап эксперимента проводился в виде диагностики исходного уровня сформированности умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира, в результате которого был осуществлен анализ полученных результатов у обучающихся 2 «Д» и 2 «В» классов.

Проанализировав полученные данные, пришли к выводу, что во 2 «В» классе уровень развития наблюдательности выше, чем у обучающихся во 2 «Д» классе по всем показателям. Таким образом, 2 «Д» класс выбран в качестве экспериментальной, а 2 «В» будет являться контрольной группой.

Следующим направлением работы на констатирующем этапе исследования явилась работа с педагогами.

Было проведено анкетирование среди учителей вторых классов на тему: «Использование научных текстов в процессе развития наблюдательности у детей младшего школьного возраста на уроках по окружающему миру». В анкете предполагались вопросы для определения учебных предметов, на которых ведется работа по развитию наблюдательности, выявление трудностей, с которыми сталкиваются учителя при развитии наблюдательности, при работе с текстом.

Результаты анкетирования дают возможность утверждать, что учителя используют научный текст с целью развития наблюдательности у детей, в основном только по рекомендации учебных программ и учебников. Среди трудностей в организации работы с научным текстом выделяют следующие:

- не сформировано восприятие и понимание текста, так как у учащихся низкий уровень развития операций анализа и синтеза
- недостаточно литературы по организации работы с научным текстом с целью развития наблюдательности.

Следующим этапом нашего исследования стала работа с детьми младшего школьного возраста на уроках по окружающему миру по программе развивающего обучения «Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова», которая была направлена на совершенствование процесса формирования у младших школьников умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира посредством использования научного текста.

Результаты констатирующей диагностики определили необходимость разработки комплекса уроков с целью развития наблюдательности посредством использования научного текста. Исходя из целей и задач нашего исследования, нами был разработан формирующий этап, для обучающихся 2 «Д» класса.

Для реализации целей и задач формирующего этапа эксперимента нами был разработан план действий по реализации условий формирования умений наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира у детей младшего школьного возраста в рамках урока окружающий мир:

1. Анализ тематического планирования учебного предмета «Окружающий мир» по программе развивающего обучения «Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова».

2. Разработка и реализация серии уроков по окружающему миру с учетом комплекса условий формирования у обучающихся умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира.

Анализ тематического планирования по учебному предмету «Окружающий мир» позволил установить, что по программе Е.В.Чудиновой, Е.Н.Букваревой в период проведения формирующей части исследования (программа развивающего обучения «Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова») изучаются следующие разделы:

- Природные явления. Ветер. Осадки. Облачность.
- Нагревание и охлаждение.
- Время и его измерение.

В соответствии с данными разделами разработана серия уроков, направленных на формирование у обучающихся умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира, применяя научные тексты.

Каждый разработанный урок предполагал организацию работы с научным текстом в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. При разработке содержания уроков опирались на положения М.С. Смирновой. Заданий, предлагаемые обучающимся, предусматривали осознанное, внимательное восприятие текстового материала научного текста, что позволяло находить существенные малозаметные компоненты, разносторонне рассматривать описанные объекты, проявлять способность к обобщенной характеристике воспринятого и т.д.

Для эффективной организации работы с научным текстом с целью развития наблюдательности проводилась работа на понимание и восприятие текста, развитие умения создавать собственный текст на основе имеющегося научного, этому способствовали следующие приемы: дополнение текста на основе собственного опыта; создание собственных учебно-научных текстов (сообщение, ответ-анализ, ответ-обобщение), выделение терминов и ключевых слов в тексте, медленное чтение с выделением известных и новых понятий,

деление текста на смысловые части; постановка вопросов во время чтения; анализ графического оформления текста.

С целью формирования умения наблюдать за объектами и явлениями окружающего мира учитывались условия организации работы с текстом, выявленные в теоретической части исследования:

- осуществление поэтапной работы с научным текстом (подготовительный, основной, заключительный);
- выбор приемов работы с научным текстом производить с учетом целевой направленности каждого из этапов.

Так, например, урок по теме «Ветер - движение воздуха» с учетом выявленных этапов строился следующим образом. Для формулирования цели и задач работы с научным текстом, обучающимся предлагалось сформулировать проблемные вопросы, опираясь на тему урока, а также на предложенную схематическую иллюстрацию. На следующем этапе работы с научным текстом, проходило понимание и осмысление полученного материала с помощью таких приемов как «Тест», заполнение таблицы. На этапе усвоения научного текста учащимся предлагали такой метод как «Ярмарка вопросов», игра «Плюс-минус».

Детям на протяжении поэтапной работы с текстом предлагаются задания, которые направлены на развитие основных критериев наблюдательности — осмысление или интерпретация воспринятого, полнота наблюдения. Благодаря анализу объектов, и проявлению разносторонности наблюдения учащиеся учатся осмысливать выделенные ими характеристики и обобщать их.

Целостный подход к развитию наблюдательности у младших школьников потребовал применения системы методов: облако понятий, словарная работа, работа с текстом, восстановление деформированного текста, выборочное чтение, составление памяток, инструкций и т.д.

Обобщая изложенное, можно заключить, что проведение систематической и целенаправленной работы по использованию на уроках по окружающему миру научных текстов способствует повышению уровня развития наблюдательности у детей младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб.пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. Профиля / Г.Н. Аквилева, З. А. Клепинина. - М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 240 с.
2. Барышева, Ю.А. Развитие восприятия и наблюдательности / Ю.А.Барышева // Начальная школа. - 2014. - №7. - С.36-40.
3. Блинова, С.В. Методика преподавания естествознания: отдельные вопросы [Электронный ресурс] : учеб.пособие / С.В. Блинова; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет». Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2014. - 60 с. — Доступ с сайта электронно-библиотечной системы "Университетская библиотечная система".—Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=278821>. — Загл. с экрана.
4. Клепинина, З.А. Практикум по методике преподавания естествознания в начальной школе / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. — М. : Издат.центр «Академия», 2013. — 378 с.

5. Миронов, А.В. Технология изучения курса "Окружающий мир" в начальной школе / А.В. Миронов. – М.: "Феникс", 2013. – 511
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 4-е изд., перераб.-М. : просвещение, 2013. – 289 с.
7. Смирнова, М.С. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для академического бакалавриата / М.С. Смирнова, Н.А. Рыжова – М.: Издательство Юрайт, 2016.-306 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>, свободный. - Загл. с экрана.

*Римская Ю.Д., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Арябкина И.В.,
докт.пед.наук., профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время интенсивная необходимость общества в личности с сформированными коммуникативными универсальными учебными действиями определила научный интерес к коммуникативной сущности образования.

В своих исследованиях ученые доказали, что общение, совместная учебная и внеучебная деятельность младших школьников являются условиями формирования у них коммуникативной культуры, а их организация –средством её формирования.

Под коммуникативной культурой мы понимаем разноаспектное личностное образование, которое является результатом взаимодействия внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относятся индивидуальные способности личности или коммуникативный потенциал, который включает коммуникативные способности, коммуникативную активность, коммуникативную компетентность. Внешние факторы – это речевой этикет, коммуникативные нормы и традиции. Их совокупность образует коммуникативное поведение. [3]

Во внеучебной деятельности есть большие возможности для формирования коммуникативных умений. Эти возможности можно осуществить, когда делаешь упор на традиционные и гнтрадиционные методы воспитания и обучения.

Занятия на основе совместной деятельности учащихся младшего школьного возраста позволяют углубить знания, полученные ранее, способствуют формированию коммуникативных и организаторских умений, способности работать в группе, навыков практической деятельности.

В качестве средств развития коммуникативных умений учеными предлагаются разные коммуникативные упражнения и игры, беседы и игровые задания, которые могут использоваться как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Игровая деятельность, являющаяся ведущим видом

деятельности для детей дошкольного возраста, по сравнению с учащимися младшего школьного возраста уступает свое место учебной деятельности. Но она не прекращает проявлять воздействие на развитие и становление личности ребенка и должна быть широко использована для формирования и совершенствования у младших школьников коммуникативных умений. Можно сказать, что именно внеурочная деятельность имеет необходимый потенциал для формирования коммуникативных умений у учащихся младшего школьного возраста с помощью игровой деятельности, так как развивает мыслительные способности, расширяет их кругозор, воспитывает высокие нравственные качества, развивает межличностные, коллективные отношения.

Можно сказать, что именно игра во внеурочной воспитательной работе оказывает на ребенка определенное образовательное и воспитательное влияние. Сначала, стоит определить, в чем заключается педагогический эффект игры.

- 1) игра моделирует жизненные соревновательные ситуации.
- 2) создает условия для взаимодействия и взаимопомощи.
- 3) сплачивает, рождает единство. Единство, которое возникает во время игры, сохраняется даже после окончания игры. Возникшие в процессе совместные усилия, взаимоподдержка и взаимовыручка вызывают положительные эмоции, сближают и побуждают к их сохранению и воспроизведению [1].
- 4) игра создает простор для фантазии, импровизации.
- 5) игра полностью отвечает принципу единства познания. Наряду с удовольствием от самой игры, ребенок получает удовольствие от взаимодействия с окружающими, от умения пользоваться своими знаниями и обогащаться знаниями других.

Невзирая на то, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, значимость ее не снижается и у детей младшего школьного возраста. Л.С. Выготский отмечал, что «в школьном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность школьников». Выготский Л.С. видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу, определяющую «зону ближайшего развития».

Между тем, игра с годами занимает все менее значимое место в жизни коллективов, где преобладают дети школьного возраста. Одна из причин тому – недостаточное внимание к разработке теории игры школьников. Ярчайший образец игровой позиции педагога представляет нам деятельность А.М. Макаренко. Он писал: «Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру. В жизни детского коллектива серьезная ответственная и деловая игра должна занимать большое место. И вы, педагоги, обязаны уметь играть».

В педагогической практике используются коллективные и индивидуальные игры (подвижные, сюжетно – ролевые, интеллектуально – развивающие). Большинству игр присущи четыре главные черты [2]:

1) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от его результата (процедурное удовольствие);

2) творческий, значительно импровизационный, очень активный характер этой деятельности ("поле творчества");

3) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, "эмоциональное напряжение");

4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Выделенные черты игр и составляют основу формирования коммуникативных умений.

Список литературы:

1. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; В 4-х томах т. 3, 4. 2-е изд. стер. – М.: Генезис, 2003
2. Смолина, Е.А. Оригинальные формы внеучебной работы с учащимися среднего и старшего школьного возраста. - Волгоград: Учитель, 2005. С.17-23
3. Яшкова, Л.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №2. – С.162-167.

*Собольникова Е.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

СТУДИЯ ЮНОГО ЧИТАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования рассматривают чтение как средство, способствующее личностному развитию ученика, его умению адаптироваться в обществе, решающее задачу воспитания ответственного, инициативного и компетентного гражданина [8, с.18]. В названном документе определяется необходимость формирования у обучающихся образовательных компетенций, основополагающих читательских знаний, умений и приемов понимания текста, овладения техникой чтения.

Повышение уровня читательской компетентности зависит от возрастания читательской активности до степени, соответствующей адекватной адаптации людей в сложной и динамичной современной информационной среде [5, с. 31]. Из этого следует, что в настоящее время возникает необходимость формирования читательской активности у детей младшего школьного возраста.

По мнению Н.Н. Сметанниковой приобщение к чтению не может обойтись без включения его в другую, более значимую для подрастающего поколения, деятельность. Если мы хотим популяризировать чтение, то

необходимо, чтобы прочитанное становилось предметом свободной беседы. Поэтому актуальны проекты, создающие условия для свободного общения по поводу прочитанных книг, обмена мнениями, получения рекомендаций товарищей и коллег – это клубы и группы чтения, дискуссионные клубы и клубы дебатов [7, с. 14].

Чтение представляет собой созидательный процесс сотворения человеком в себе новых культурных качеств, в связи с этим важнейшей категорией социологии чтения является читательская активность [4].

Читательская активность – это свойство личности, характеризующееся способностью изменять окружающую действительность и саму личность в процессе читательской деятельности [4]. При этом активно читающий человек имеет потребность в чтении, владеет навыками грамотного, осознанного обращения к чтению, как к источнику самообразования, самовоспитания. Он владеет привычкой и навыками систематического, целенаправленного чтения. Это человек, умеющий самостоятельно выбирать книгу, составлять список произведений по определенной теме и находить их, пользуясь справочным аппаратом библиотеки. Он умеет выбрать, отобрать книгу на основе беглого его просмотра [6, с. 5].

Определение понятий «читательская активность» и «активный читатель» позволяет нам выделить показатели сформированности читательской активности. К ним относятся:

- время, отводимое на чтение;
- систематичность чтения;
- мотивация чтения;
- целенаправленность чтения;
- навык осознанного и самостоятельного чтения;
- способность самостоятельно применять читательские знания и умения.

Основные умения и навыки, необходимые для формирования читательской активности формируются в рамках учебного предмета «Литературное чтение», поэтому для полноценного формирования читательской активности необходимо получение школьниками опыта самостоятельного действия.

Так, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет требования к реализации основной образовательной программы начального общего образования через урочную и внеурочную деятельность [8].

Определяя формы работы во внеурочной деятельности с целью формирования читательской активности следует отметить, что формирование читательской активности можно отнести к познавательному виду внеурочной деятельности, поэтому, по мнению Д.В. Григорьева, преимущественными формами достижения воспитательных результатов будут: познавательные беседы, предметные факультативы, олимпиады, дидактический театр, общественный смотр знаний, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?», детские исследовательские проекты, внешкольные акции познавательной

направленности (конференции учащихся, интеллектуальные марафоны и т. п.), школьный музей-клуб [1].

Внеурочная деятельность предполагает инициативные действия учащегося, направленные на формирование и реализацию индивидуальных склонностей, способностей и интересов в разных видах деятельности за пределами образовательных аудиторных занятий. Организуется педагогом как коллективно-распределенная или индивидуальная деятельность учащегося (игровая, художественная, конструкторская, квазиисследовательская и т.п.) в рамках образовательного процесса образовательной и вариативной частей основной образовательной программы начального общего образования, направленная на формирование ключевых компетентностей, практического опыта, отработку навыков, повышение мотивации и состоящая в решении важных для учащихся задач [3, с.36].

Кроме того, формирование читательской активности у обучающихся младшего школьного возраста тесно связана с учебным предметом «Литературное чтение», поэтому формирование читательской активности можно отнести и к художественному творчеству.

Организация внеурочной деятельности предполагает широкую сферу деятельности: дополнительное образование, кружки, секции, студии.

Одной из форм организации внеурочной деятельности, позволяющей совместить познавательную деятельность и художественное творчество, является студия.

Рассмотрим подходы к определению понятия «студия» разных авторов.

По мнению О.Даутовой, студия – это добровольное объединение, основанное на общности интересов и совместной образовательной деятельности школьников, педагогов и родителей [2].

По мнению И.В.Шевцовой, образование в модели «студия» характеризуется тем, что ребенок активно включается в разработку и исполнение творческого проекта в коллективе [9].

Таким образом, согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. Внеурочная деятельность предполагает инициативные действия обучающихся, формирование и реализацию индивидуальных склонностей, способностей и интересов обучающихся в разных видах деятельности за пределами образовательных аудиторных занятий. Одной из благоприятных форм работы во внеурочной деятельности с целью формирования читательской активности является студия.

Изучив теоретические аспекты формирования читательской активности у детей младшего школьного возраста, мы практически реализовали рассмотренные нами положения.

Исследованием было охвачено 52 учащихся младшего школьного возраста, обучающиеся по УМК «Школа России». Авторами учебников по учебному предмету «Литературное чтение» УМК «Школа России» являются Л.Ф. Климанова В.Г. Горецкий.

Экспериментальная группа (гр. Э) состояла из 26 детей, обучающихся во 2 «Д» классе МБОУ СОШ №45.

Контрольная группа (гр. К) состояла из 26 детей, обучающихся во 2 «И» классе МБОУ СОШ №45.

Исследование исходного уровня сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста включало два диагностических метода: анкетирование и зачётная работа по литературному чтению автора Е.В. Гусева.

На основе полученных результатов диагностики сформированности уровня читательской активности (согласно анкетированию и зачетной работе по литературному чтению автора Е.В. Гусева) можно сделать вывод, что 23% учащихся экспериментальной группы и 31% учащихся контрольной группы показали высокий уровень сформированности читательской активности, 58% учащихся экспериментальной группы и 42% учащихся контрольной группы показали средний уровень, у 15% учащихся экспериментальной группы и у 27% учащихся контрольной группы наблюдается низкий уровень, 5% учащихся экспериментальной группы и 0% контрольной группы показали недостаточный уровень сформированности читательской активности. Это связано с тем, что многие обучающиеся отводят недостаточно времени для чтения. Большинство учащихся уделяют чтению менее 50 минут в день. Несмотря на это учащиеся читают систематически, то есть не реже 2-3 раз в неделю. Также большинство учащихся имеют внутреннюю мотивацию чтения и разноплановые цели. Так, учащиеся имеющие высокий и средний уровень побуждают к чтению желание узнать что-то новое и любовь к чтению, тогда как учащиеся с низким и недостаточным уровнем побуждают к чтению необходимость выполнить домашнее задание и необходимость улучшить свои отметки. Основными целями чтения обучающихся являются: получение новых знаний, подготовка к урокам и интересное проведение своего свободного времени. Следует отметить, что не у всех обучающихся достаточно сформирован навык осознанного и самостоятельного чтения. Были выявлены следующие типичные ошибки: учащиеся не всегда видят языковые средства; затрудняются «читать между строк», объяснять и оценивать прочитанное; затрудняются определять тему текста; не понимают авторский замысел (главную мысль); не умеют составлять собственный текст на основе творческого пересказа.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что в целом, уровень сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста находится на среднем уровне. Однако, не стоит оставлять без внимания и тот факт, что есть обучающиеся имеющие низкий и недостаточный уровень. Это свидетельствует о необходимости повышенного внимания к этим детям, постоянной помощи им и продуманного руководства их учебными действиями.

Подытоживая результаты диагностики исходного уровня сформированности читательской активности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп, мы можем предположить, что достичь высокого уровня результатов помешали преимущественно средние

показатели сформированности навыка осознанного и самостоятельного чтения, а также мотивации и целенаправленности чтения, и времени, которое обучающиеся отводят на чтение.

Таким образом, можно констатировать необходимость целенаправленной работы над формированием читательской активности у обучающихся, посредством студии юного читателя.

Опираясь на результат констатирующего этапа нашего исследования, нами был организован и проведен формирующий этап.

В ходе теоретического исследования нами были определены следующие условия организации работы студии юного читателя во внеурочной деятельности, направленной на формирование читательской активности у детей младшего школьного возраста:

- учет сформированности у обучающихся читательской активности, показателями которой являются: время, отводимое на чтение и систематичность чтения; мотивация и целенаправленность чтения; сформированность навыка осознанного и самостоятельного чтения, а также способность обучающихся самостоятельно применять читательские знания и умения;
- учет содержания конкретного УМК предмета «Литературное чтение» для начальной школы.

С целью формирования у обучающихся экспериментальной группы читательской активности в образовательном процессе начальной школы с учетом комплекса условий нами была разработана программа студии юного читателя, включающая серию занятий, рассчитанных на обучающихся 2-х классов.

Все запланированные занятия проводились 1 раз в неделю по 40 минут, в каждом из которых были использованы различные методы и приемы по формированию у обучающихся читательской активности с соблюдением выделенных нами условий организации работы студии юного читателя.

Формирующий этап осуществлялся с обучающимися 2 «Д» класса (гр. Э).

В рамках данного этапа с обучающимися экспериментальной группы были организованы занятия в студии юного читателя с использованием различных приемов, направленных на формирование читательской активности и с учетом ряда выделенных нами условий организации работы студии юного читателя.

Работа студии была направлена на повышение уровня сформированности читательской активности у обучающихся экспериментальной группы с использованием различных приемов работы над текстом (составление плана, составления собственного текста на основе творческого пересказа произведения).

В воспитании младших школьников были важны не отдельные мероприятия, а хорошо продуманный непрерывный процесс деятельности по формированию у обучающихся читательской активности. Именно поэтому разработанная программа студии юного читателя рассчитана на несколько

занятий и ее содержание отвечает всем выделенным нами условиям по организации работы студии.

Реализацию программы по формированию читательской активности можно разделить условно на 3 этапа:

1 этап – подготовительный. Подготовительный этап был направлен на в мотивацию обучающихся и постановку цели создание проекта. С этой целью происходило обсуждение названия проекта в ходе беседы с использованием эмоционального настроя обучающихся. Кроме того, была проведена беседа с опорой на жизненный опыт обучающихся, где была проведена параллель между фильмами и книгами. В ходе данной беседы был определен проблемный вопрос: «Бывают ли трейлеры на книги?» Для ответа на данный вопрос учащимся предлагалось просмотреть видеофрагмент, в ходе которого учащиеся убедились в существовании трейлеров на книги. После чего, в ходе беседы, учащиеся определили, что такое буктрейлер и для чего он необходим. С этой целью учащимся предлагалось высказать свои мнения на вопрос: «Для чего необходим буктрейлер?» как одним из средств вовлечения всех обучающихся в активную читательскую деятельность.

Кроме того, подготовительный этап проекта включал в себя предварительное проведение учащимися анкетирования о наиболее запомнившихся произведениях прошлого учебного года, которое позволило определить тему проекта. В связи с этим, после ознакомления с буктрейлером, как одним из средств вовлечения людей в активную читательскую деятельность, учащимися были представлены результаты анкетирования. Результаты показали, что не все обучающиеся хорошо помнят прочитанные произведения. Также результаты показали, что больше всего учащимся запомнились рассказы В. Осеевой. В связи с этим учащимся предлагалось ответить на вопрос: «Как мы можем заинтересовать учащихся прочитать эти рассказы?» И предложена ситуация: «К рассказам В. Осеевой еще никто не создал буктрейлер. Как быть в такой ситуации?» Таким образом, учащиеся предложили создать свои буктрейлеры к рассказам В. Осеевой. Поэтому у обучающихся возникла необходимость узнать, как создавать буктрейлер, поэтому в дальнейшем подготовительный этап проекта включал в себя просмотр буктрейлера с целью определения особенностей его создания и планирование дальнейшей деятельности.

2 этап – основной этап. Данный этап проекта был направлен на совершенствование у обучающихся читательских умений и умений самостоятельно применять их. В связи с этим, данный этап включал в себя работу над произведениями с использованием приемов работы над текстом. В работе над текстом использовались такие приемы, как составление плана и составление собственного текста на основе творческого пересказа. Так как учащиеся с выбранными текстами уже были знакомы, то на первом занятии на данном этапе была организована групповая работа над осмыслением содержания текста, где учащиеся в группах составляли план. В ходе составления плана, учащиеся с низким и недостаточным уровнем

сформированности читательских умений, подбирали иллюстрации. Это способствовало наглядному осмыслению содержания текста

3 этап – творческий. На данном этапе осуществляется творческая самостоятельная деятельность учащихся. На заключительном этапе предполагалось создать буктрейлер по сценарию, созданному на основном этапе. Для этого, в группах была организована дифференцированная работа. Так, для обучающихся с недостаточным и низким уровнем сформированности читательских умений и навыков было предложено подобрать материал согласно сценарию, для создания буктрейлера, который включал в себя картинки, музыку. Для учащихся с высоким уровнем сформированности читательских умений и навыков было предложено объединить подобранный материал в буктрейлер. После создания видеороликов, учащиеся презентовали свои буктрейлеры.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что на протяжении всего формирующего этапа исследования организации работы студии юного читателя во внеурочной деятельности позволила нам разнообразить воспитательный процесс, сделать его результативным. Организации студии юного читателя во внеурочной деятельности способствовал, на наш взгляд, формированию читательской активности у обучающихся экспериментальной группы.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы проводился по той же схеме, что и констатирующий. Исследование уровня сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста включало два диагностических метода: анкетирование и зачётная работа по литературному чтению автора Е.В. Гусева.

На основе полученных результатов диагностики сформированности уровня читательской активности (согласно анкетированию и зачетной работе по литературному чтению автора Е.В. Гусева) можно сделать вывод, что 31% учащихся экспериментальной группы и 35% учащихся контрольной группы показали высокий уровень сформированности читательской активности, 57% учащихся экспериментальной группы и 38% учащихся контрольной группы показали средний уровень, у 12% учащихся экспериментальной группы и у 23% учащихся контрольной группы наблюдается низкий уровень, 0% учащихся экспериментальной группы и 4% контрольной группы показали недостаточный уровень сформированности читательской активности.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет обнаружить определенную положительную динамику развития всех параметров развития читательской активности у детей экспериментальной и контрольной групп.

Результаты контрольного этапа исследования демонстрируют более высокие итоговые показатели сформированности читательской активности в экспериментальной группе.

Обобщение результатов контрольного этапа эксперимента позволило нам сформулировать следующие общие выводы:

- По всем показателям сформированности читательской активности экспериментальная и контрольная группы стали различимыми.

- В обеих группах наблюдается положительная динамика диагностических показателей, которая не является абсолютно равномерной.

- У обучающихся экспериментальной группы наблюдаются более высокие значения по показателям «Мотивация чтения» и «Целенаправленность чтения».

Таким образом, результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, в целом, свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы студии юного читателя и реализованной на формирующем этапе исследования.

Список литературы:

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников : методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2014. – 224 с.
2. Даутова, О.Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. «КАРО», 2018 — (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО)
3. Дубова, М.В. Организация проектной деятельности младших школьников: Практическое пособие для учителей начальных классов. – М.: Баласс, 2011. – 80 с.
4. Казанцева, Е.В. Проблема формирования читательской активности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. - Режим доступа : URL : <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003916> (Дата обращения: 14.05.2019)
5. Орлова, Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. – М.: МЦБС, 2008. – 72 с.
6. Сметанникова Н.Н. Стратегия воспитания Лидеров чтения. - М.: ЗАО «РИЦ “МДК”», 2007. - 80 с.
7. Сметанникова, Н. Н. Чтение и грамотность в современном мире // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2010. - № 4 (24). - С. 12-15.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2016. – 47 с.
9. Шевцова, И.В. Организация социального опыта младших школьников в условиях музыкальной студии [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsiya-sotsialnogo-opyta-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-muzykalnoy-studii> (Дата обращения: 23.02.2019)

*Соколова В. В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В. Л.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие коммуникативной компетенции – важное звено в социальной адаптации обучающегося, а речевые умения – важнейший компонент указанной компетенции. Речевые умения способствуют формированию способности

свободного рассуждать, задавать лаконично сформулированные вопросы, делать выводы [2, с.12].

По своей структуре монологическая речь – это логически, композиционно и грамматически оформленная речь, которая предполагает сложные синтаксические конструкции, качественный отбор лексических средств. Речь, которая базируется на глубокой познавательной, и прежде всего мыслительной деятельности. Формирование связной (монологической) речи влияет на развитие логического мышления и словесно – логической памяти.

Условия формирования монологической речи у детей младшего школьного возраста:

- Первым условием развития речи у детей младшего школьного возраста является - потребность высказываний. Методическим условием развития речи учащихся является создание ситуаций, вызывающих у школьников потребности высказываний.
- Второе условие — это наличие содержания материала, то есть того, о чем нужно сказать. Чем этот материал полнее, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является тщательная подготовка материала для речевых упражнений (рассказов, сочинений и прочее), забота о том, чтобы речь была содержательной.

Третье условие формирования монологической речи — это вооружение средствами языка. Наличие образца, создание для них хорошей речевой среды. В результате слушания речи и использования ее в собственной практике формируется подсознательное «чувство языка», на которое и опирается методика обучения [3, с.14].

Существует множество разработанных и предложенных к внедрению программ, методических пособий и практических разработок по организации речевой деятельности, как в урочное, так и во внеурочное время (Антонова Л.Г., Разумовская М.М., Козлянинова И.П., Баландина Л.А., Зимина А.Н., Бабайцева В.В., Власенков А.И., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., и др.).

Особое внимание уделяется эффективным приемам обучения - речевому поведению младших школьников, заданиям ситуативно-ролевого характера (игры, тренинги), направлены на освоение коммуникативной компетенций (Ладыженская Т.А., Тумина Л.Е, Казанский О.А., Вагапова Д.Х., Антонова Л.Г., Грудцына Н.Г., Степанова О.А. и др.).

По мнению Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой, язык и речь традиционно рассматривались в психологии, как единое целое, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Речь является важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения. Формирование монологической речи в младшем школьном возрасте является залогом дальнейшего успешного обучения.

В примерной программе по русскому языку отражены следующие требования к результатам усвоения программы, в специфике речевого развития:

умение выбирать языковые средства с учетом особенностей разных видов речи и ситуаций общения; умение формулировать вопросы; стремление к точному выражению собственной позиции.

Т. А. Ладыженская считает, что языковые навыки – это основа для формирования монологической речи [5, с. 220].

Г. С. Демидчик объединила коммуникативные и речевые умения, определяя их как способность ученика правильно использовать словесные средства для эффективного формирования монологической речи [7, с. 10].

Речевое развитие – это комплексный процесс, направленный на овладение средствами речи, формирование навыков коммуникации, вербального мышления и литературного творчества.

С. Ф. Жуйков, в книге «Психология усвоения грамматики в начальных классах», обозначил, что речевое развитие основывается на следующих принципах коммуникативного обучения:

1. Речевая направленность – это практическая ориентация занятий.
2. Функциональность заключается в усвоении слова и грамматической формы в деятельности.
3. Ситуативность – предполагает новизну речевых ситуаций и используемого материала (его информативность), новизну организации урока (его видов, форм) и разнообразие приемов работы. Запоминание становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).
4. Личностная ориентация общения. Коммуникативное обучение предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся.
5. Коллективное взаимодействие – способ организации процесса, при котором обучающиеся взаимодействуют друг с другом [4, с. 27].

Формирование монологической речи основывается на способности излагать речевой материал.

Так, в своей книге Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии» описал основные этапы усвоения речевого материала:

- 1) формирования навыков;
- 2) совершенствования навыков;
- 3) развития речевых умений [6, с. 77].

Руководствуясь выделенными теоретическими положениями, опытно-исследовательская работа по формированию у младших школьников монологической речи проводилась на базе МБОУ СОШ № 3 города Сургута. В исследовании приняли участие обучающиеся 1 класса. Исследованием было охвачено 26 детей младшего школьного возраста, среди которых 14 мальчиков и 12 девочек в возрасте от 7 до 8 лет.

Деятельность по формированию монологической речи ведется в рамках программы «Школа России» по учебному предмету «Русский язык». Программа разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Практическая деятельность на уроках русского языка является средством

общего развития ребёнка, становления социально значимых личностных качеств, а также формирования системы универсальных учебных действий.

Целью констатирующего этапа опытно-исследовательской работы является выявление исходного уровня сформированности монологической речи у детей младшего школьного возраста.

Для начала были определены критерии и диагностические методики оценки уровня сформированности монологической речи у младших школьников, которые представлены в таблице [Таблица 1].

Таблица 1

**Критерии и комплекс методик,
направленный на выявление исходного уровня
сформированности у детей младшего школьного возраста
монологической речи (констатирующий этап)**

Критерии	Показатели	Методики
грамматическая правильность	1.умение строить речевое высказывание; 2.умение ясно и последовательно выражать свои мысли; 3.умение строить речевое высказывание с нормами речевого этикета;	Методика "Нелепицы" Р. С. Немов
звуковое оформление	1.сформированность эмоционально- положительного отношения к речевому взаимодействию; 2.сформировано умение регулировать темп речи и силу голоса, использует разнообразные интонации;	«Три истории» А.Г. Рындина
содержательность	1.умение строить речевое высказывание с учётом ситуации; 2.умение слушать и понимать речь, поддерживать тему разговора; 3.умение пояснить, обосновать собственную позицию;	Методика «Подумай и скажи»

Данные методики были выбраны не случайно. Первая методика направлена на определение уровня сформированности грамматической правильности речи; вторая – на определение уровня речевого развития; третья – на выявление способности составлять речевые конструкции, в соответствии с поставленной задачей, ее уровнем сложности и степени самостоятельности при ее выполнении.

Мы проанализировали результаты проведенной диагностики с учетом выделенных критериев и согласно подобранным методикам, получили сводные результаты, которые продемонстрированы в таблице [Таблица 2].

Таблица 2

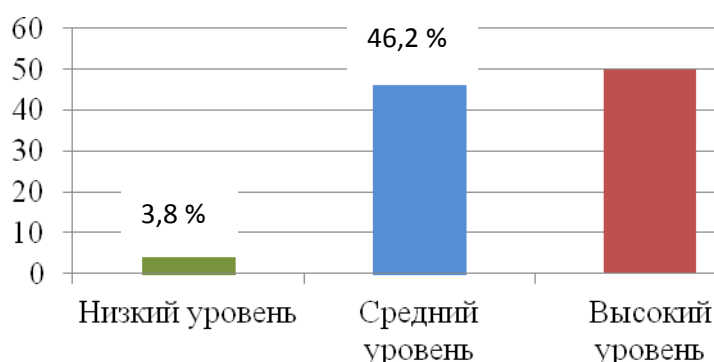
Сводные результаты диагностики уровня сформированности монологической речи у обучающихся 1 «Г» класса (констатирующий этап)

Уровень	Количество учащихся (всего)	Количество учащихся (%)
Низкий	1	3,8 %
Средний	12	46,2 %
Высокий	13	50 %

Отразим результаты констатирующего этапа опытно-исследовательской работы на гистограмме [Гистограмма 4].

Гистограмма 4

Сводные результаты диагностики уровня сформированности монологической речи у обучающихся 1 «Г» класса (констатирующий этап)



На основе результатов проведенной диагностики, можно сделать вывод, что сформированность монологической речи у обучающихся 1 «Г» класса находится на среднем уровне. Это связано с тем, что в данном классе большинство учеников очень внимательны на уроках, умеют анализировать объекты и выделять признаки, интересуются работой и заданиями, где требуется проявление исследовательские умения. Учитель организует работу на занятиях таким образом, чтобы дать возможность учащимся познакомиться с разными типами монологической речи, предлагает разные виды заданий. Несмотря на это, результат является средним, что связано с недостатком заданий повышенной сложности.

Таким образом, формирование монологической речи у детей младшего школьного возраста – это многогранная работа, направленная на овладение не

только грамматической теорией и орфографическими навыками, но и умением правильно строить речевые высказывания и употреблять их в речи в процессе речевой практики. Развитие речи – это работа над речевой культурой учащихся, а значит и работа над развитием личности ребёнка.

Список литературы:

1. Варзацкая, Л. А. Методика развития связной речи младших школьников: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1995. – 19 с.
2. Зак, А.З. Развитие умственных способностей младших школьников: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2011. – 238 с.
3. Политова, И. И. Развитие речи учащихся начальных классов: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 230 с.
4. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 255 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность: учеб. пособие. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Жуйков, С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1968. – 284 с.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

*Сокорева А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МОРАЛЬНЫХ НОРМАХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» установлено определение понятия “образование”. Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [3, с. 17].

Процесс образования понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающегося. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования при получении начального общего образования осуществляется: духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими

моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей [1, с.226].

Под «моральными нормами» следует понимать - форму нравственных требований, регулирующих поведение людей посредством общих предписаний и запретов, распространяющихся на однотипные поступки [5, с.303].

Ряд ученых занимались изучением проблемы формирования моральных норм у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Л.В. Рувинский подчеркивал, что морально воспитанную личность характеризует внутреннее принятие нравственных норм, когда внешние требования переходят в требования к самому себе. «Только в этом случае усилия направленные на свое нравственное развитие становятся важным фактором процесса социально-нравственного воспитания». Отсюда и вытекает решение педагогической задачи.

Одним из важнейших принципов отечественной педагогики начальной школы является воспитание ребенка в различных видах деятельности – игровой, трудовой, учебной и других. Особо важное значение для всестороннего воспитания, особенно нравственного, придается игровой деятельности, в процессе которой ребенок активно познает окружающую действительность и овладевает общественным опытом, нормами поведения, общечеловеческими ценностями, накопленными предшествующими поколениями (Е.А. Аркин, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, Д.М. Маллаев, П.А. Рудик, К.Д. Ушинский, А.П. Усова и др.).

Используя игру и игровые методы в формировании первоначальных представлениях о моральных нормах, педагог способствует практическому освоению моральных норм у детей младшего школьного возраста. Практическое освоение позволяет обучающимся осознать личностный смысл соблюдения норм. Проигрывая различные ситуации, дети младшего школьного возраста могут делиться своим опытом, приводить жизненные примеры, где необходимо соблюдать моральные нормы и всё это может проходить в рамках игры.

Формирование первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста - сложный процесс, который требует учета множества требований и особенностей.

Социокультурные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста отражаются на особенностях формирования первоначальных представлений о моральных нормах. Таким образом, выделяют следующие особенности:

1. Новый вид деятельности - учебная. Каждый этап возрастного развития связан с изменением личности. Выполнение ребенком разнообразных школьных обязанностей создает прекрасные возможности для формирования первоначальных представлений о моральных нормах. В этот период у детей младшего школьного возраста развивается произвольная мотивация.

2. Интенсивный процесс познавательной деятельности детей младшего школьного возраста. Ведущая потребность - быть школьником - складывается из стремления соответствовать внешним требованиям, желания быть успешным в учебе, получать признание со стороны учителя, родителей,

позже - одноклассников. Готовность к школьному обучению как проявление готовности к выполнению новых обязанностей, чувства долга, ответственности перед старшими очень важна при формировании первоначальных представлений о моральных нормах.

3. Появление новых социальных институтов в жизни детей младшего школьного возраста. К доминирующему влиянию семьи в дошкольном возрасте присоединяется воздействие учителей, сверстников, старшеклассников.

4. Гендерные особенности имеют свое отражение при формировании первоначальных представлений о моральных нормах детей младшего школьного возраста. Педагогу необходимо знать и помнить, что у девочек более развиты чувства эмпатии, социальной ответственности, чем у мальчиков. У девочек наблюдается словесное одобрение социальных норм поведения, у мальчиков - деятельностное начало.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует множество особенностей развития детей младшего школьного возраста и особенностей формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста. Для того чтобы процесс формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста можно было считать эффективным, необходимо учитывать все особенности при организации такого процесса.

В формировании первоначальных представлений о моральных нормах большим педагогическим потенциалом обладает предмет «Окружающий мир».

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Предметные результаты учебного предмета «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» должны отражать: осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде [4, с.24].

Одним из личностных результатов изучения курса «Окружающий мир», представленные в примерной программе по окружающему миру, является: осознание и принятие базовых общечеловеческих ценностей, сформированность нравственных представлений и этических чувств; культура поведения и взаимоотношения с окружающими.

Процесс изучения окружающего мира способствует нравственному становлению личности, формированию гуманного отношения ко всему живому. Ребенок усваивает правила поведения в природе, в обществе, учится взаимодействовать с другими людьми, понимать самого себя и управлять своим поведением.

Игра нравственной направленности на уроках окружающего мира - это метод создания благоприятных условий для развития нравственной культуры взаимодействия детей, формирования нравственных основ поведения. Педагогическое значение игры заключается в том, что она предполагает целенаправленное влияние педагога на определенные потребности

воспитанников; рассчитана на возникновение ответной реакции, переходящей в действие.

Этическая игра на уроках окружающего мира отличается от обычной игры тем, что она направлена на достижение позитивного эмоционального состояния, на поиск и решение нравственной проблемы в жизни ребенка, способна помочь ему в преодолении трудностей. Именно этическая игра способна моделировать ситуации и различные стороны нравственной жизни людей, что позволяет в более доступной форме погружать их в мир нравственности [2, с. 123]

Изучив теоретические аспекты процесса формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира, описанные в работах И.В. Сवादковского, Е. И. Удадьцова. Мы приступили к практической проверке формирования рассмотренных нами положений. С целью выявления, школьного на каком уровне сформированы первоначальные представления о моральных нормах у детей младшего школьного возраста.

Для выявления уровня сформированности первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста мы использовали диагностические методики, описанные И. Б. Дермановой, Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой, Н. П. Капустиной. Данные материалы были адаптированы нами под конкретные условия. На основе анализа, обработки и систематизации работ Л. Кольберга, И.В. Сवादковского, Е.И. Удадьцова, нами были сформулированы следующие компоненты, показатели и уровни сформированности первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста (см. табл.1). Реализация констатирующего этапа опытно-исследовательской работы длилась с 25.02.2019 по 18.03.2019 в ходе которого была проведена диагностика сформированности первоначальных представлений о моральных нормах у обучающихся 1 «А» класса МБОУ естественно-научный лицей г. Сургу́та. Исходя из результатов эмпирического исследования можно сказать, что у обучающихся 1 «А» класса средний уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах. 1 обучающийся (5,8%) показал высокий уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах.

Таблица 1

Компоненты, показатели, методики диагностирования и уровни первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста

Компоненты	Показатели	Уровни	Методики диагностирования
Когнитивный	Полнота представлений о нравственных понятиях, эталонах, нормах,	Низкий: представления о нравственных понятиях, эталонах, нормах,	Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (И.Б. Дерманова)

	<p>нравственных качествах личности</p>	<p>нравственных качеств личности сформированы недостаточно</p> <p>Средний: сформировано представление об отдельных нравственных понятиях, эталонах, нормах, нравственных качеств личности</p> <p>Высокий: сформировано полное и четкое представление о нравственных понятиях, эталонах, нормах, нравственных качеств личности</p>	
Эмоциональный	<p>Уровень проявления нравственных чувств, социально- нравственных эмоций, моральных мотивов и нравственных предпочтений</p>	<p>Низкий: недостаточный уровень проявления нравственных чувств, социально- нравственных эмоций, моральных мотивов и нравственных предпочтений</p> <p>Средний: частичное проявление нравственных чувств, социально- нравственных эмоций, моральных мотивов и нравственных предпочтений</p> <p>Высокий: высокий уровень проявления нравственных чувств, социально- нравственных эмоций, моральных мотивов и нравственных</p>	<p>Анкета «Оцени поступок» (Е.А. Курганова, О.А. Карабанова)</p>

		предпочтений	
Деятельностный (поведенческий)	Уровень проявления моральных действий, нравственных привычек и поступков, реальное выполнение нравственных норм и требований	<p>Низкий: недостаточное проявление моральных действий, нравственных привычек и поступков, реальное выполнение нравственных норм и требований</p> <p>Средний: проявление отдельных моральных действий, нравственных привычек и поступков, реальное выполнение нравственных норм и требований</p> <p>Высокий: полное и четкое проявление моральных действий, нравственных привычек и поступков, реальное выполнение нравственных норм и требований</p>	Методика «уровень воспитанности учащихся» (Н.П. Капустина)

По результатам каждой диагностической методики, обучающихся достиг высокого уровня. 14 обучающихся (82,4%) показали средний уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах. Средний уровень говорит о том, что некоторые аспекты первоначальных представлений о моральных нормах у обучающихся развиты в меньшей степени. 2 обучающихся (11,8%) показали низкий уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах.

Таблица 2

Уровни сформированности первоначальных представлений о моральных нормах у первоклассников

Уровни	Количество обучающихся	Количество обучающихся в процентах
Высокий уровень	1 обучающийся	5,8%
Средний уровень	14 обучающихся	82,4%

Низкий уровень	2 обучающийся	11,8%
----------------	---------------	-------

Диаграмма 1

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МОРАЛЬНЫХ НОРМАХ У
ПЕРВОКЛАССНИКОВ



По результатам исследования можно сделать вывод о том, что учителю необходимо обратить внимание на этическое воспитание обучающихся, следует проводить воспитательные мероприятия, а также постоянно включать в урочную деятельность воспитательные моменты.

Специфика организации процесса формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста с использованием игровых методов на уроках окружающего мира состоит в тесной связи «учитель-ученик», вследствие чего учитель находится в личной ответственности, в том числе за формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста. Основными рекомендациями учителям начальной школы по организации указанного процесса могут быть следующими:

□ Процесс формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста должен осуществляться систематически;

□ При организации процесса формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира необходимо применять всю совокупность доступных учителю игровых методов;

□ Игровые методы для формирования первоначальных представлений о моральных нормах должны быть подобраны с учетом возрастных особенностей и уровня нравственного развития детей младшего школьного возраста;

□ Игровые методы в процесс формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста

следует вводить постепенно – начиная с простых, постепенно усложняя правила игры, формы ее проведения;

□ В процессе формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста на уроках окружающего мира рекомендуется менять роли обучающихся между собой, для того чтобы рассмотреть ситуацию с разных сторон;

□ Используя игровые методы, при организации процесса формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста, следует использовать ситуации, с которыми обучающиеся сталкиваются в повседневной жизни.

Процесс формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста на уроках по предмету «Окружающий мир» с использованием игровых методов является сложным и неоднозначным. Некомпетентность педагога в вопросах применения игровых методов может усугубить исходный уровень сформированности первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста. Перед использованием игровых методов, педагогу необходимо изучить теоретическое составляющее данного вопроса, соблюдать требования и следовать методическим рекомендациям по совершенствованию процесса формирования первоначальных представлений о моральных нормах у детей младшего школьного возраста с использованием игровых методов на уроках окружающего мира.

Список литературы:

1. Методика воспитательной работы: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева [и др.] ; под ред. В.П. Сергеевой. – 3е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Сфера, 2018. - 256 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, N 303, 31.12.2012.
4. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 5-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2017. – 53 с.
5. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991, с. 303-304.

Суркова Е.М., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Арасланова А.А.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРИМЕНЕНИЕ ОПЫТОВ И ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРАДСТВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Новый образовательный стандарт требует изменения подходов к проектированию учебного процесса, к системе оценивания. Следовательно, Федеральным государственным стандартом начального образования на первый план поставлены задачи формирования у учащихся универсальных учебных действий, которые могут быть определены как способности детей к саморазвитию и самосовершенствованию благодаря сознательному и активному приобретению нового опыта.

Вопрос развитие умений общения и сотрудничества детей младшего школьного возраста всегда являлся достаточно актуальным для многих педагогов-практиков, исследователей.

Согласно исследованиям Е.В. Тягловой общение является процессом установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, которые так или иначе связаны между собою в психологическом отношении [7, с. 89].

Именно в младшем школьном возрасте в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, которые могут существенно влиять на развитие его личности [4, с.78].

Т.Г. Грушевская в своей книге «Основы межкультурной коммуникации» определяет общение как сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. По ее мнению, общение, это триединый процесс, включающий в себя коммуникацию, эмоцию и деятельность [3, с.203].

В процессе общения осуществляется сотрудничество учащихся друг с другом. В.Я. Ляудис рассматривает понятие «сотрудничество» более широко, говоря что «Совместной деятельностью, т.е. сотрудничеством, называются акты обмена действиями, операциями, а также вербальными или невербальными сигналами этих действий и операций между участниками этого процесса» [5, с.68].

Сотрудничество не может возникнуть сразу, эффективному взаимодействию и сотрудничеству субъектов обучения нужно также учить – его нужно формировать с первого класса начальной школы. Изначально следует мотивировать учащихся к сотрудничеству.

Раскрыв теоретические аспекты развития умения общения и сотрудничества у детей младшего школьного возраста, мы приступили к опытно-исследовательской работе по проверке рассмотренных нами

положений, основной задачей которой, являлось выявление исходного уровня развития умений общения и сотрудничества у детей младшего школьного возраста.

За основу были взяты компоненты и критерии развития умений общения и сотрудничества младших школьников Т.Г. Грушевской.

Таблица 1

Критерии развития умений общения и сотрудничества

Критерии	Диагностические методики
Коммуникативный (Потребность в общении)	Методика «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов) Наблюдение за объединениями детей в процессе свободной деятельности и игр
Эмоциональный (Наличие позитивных межличностных отношений)	Цветовой тест отношений «Поздравь товарища» по методике И.Л. Коломинского
Деятельностный (Уровень взаимоотношений в процессе решения совместной учебной задачи)	Методика «Рукавички» Наблюдение за детьми в течении недели

В диагностике приняли участие 27 человек. Для определения степени выраженности потребности в общении у детей младшего школьного возраста учащихся была использована методика потребность в общении младших школьников, разработанной Ю.М. Орловым, цель методики – проверить выявление степени выраженности потребности в общении у детей младшего школьного возраста.

В результате диагностики видим, что только 5 человека – 23,8% имеют высокую степень выраженности потребности в общении, 16 человек – 76,2% имеют среднюю степень выраженности потребности в общении, и ни одного человека с низкой степенью выраженности потребности в общении.

Для определения отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста учащихся была использована методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, цель методики – изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

В результате диагностики видим, что только 12 человека – 44,4% имеют высокий уровень отношений со сверстниками, 13 человек – 48,1% имеют средний уровень отношений со сверстниками, и 2 человек – 7,4% имеют низкий уровень отношений со сверстниками.

Для определения сформированности позитивных межличностных отношений у детей младшего школьного возраста была использована методика «Поздравь товарища», разработанная И.Л. Коломинским, цель методики – изучить динамику развития взаимоотношений.

В результате диагностики видим, что только 19 человека – 73,1% имеют позитивные межличностные отношения со сверстниками, 13, и 7 человек – 26,9% имеют низкий уровень межличностных отношений со сверстниками.

Проведенная методика показала, что развитие умений общения и сотрудничества находится на среднем уровне и необходима специальная работа.

Одним из эффективных средств развития общения, сотрудничества, познания закономерностей и явлений окружающего мира является опытно-экспериментальная деятельность.

Опытно-экспериментальная деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующая целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Современная методическая наука находится в поиске оптимальных путей развития умений общения и сотрудничества. На наш взгляд, одним из эффективным способом могут выступать опыты и эксперименты.

Теоретический анализ литературы позволил нам выделить педагогические условия, при которых развитие умений общения и сотрудничества через опыты и эксперименты будет эффективным.

Рассмотрим каждое из условий более подробно и приведем примеры реализации на практике выделенных условий:

- Организовывать опыты и эксперименты таким образом, чтобы обучающийся чувствовал себя равноправным партнером, осуществлять руководство таким образом, чтобы у детей младшего школьного возраста сохранялось чувство самостоятельности открытия. (Создание ситуации значимости и успеха для каждого ребенка во время опытов и экспериментов.)

Тема «Воздух»

Свойство воздуха

Выполняется в парах

Понадобится: пустая пластиковая бутылка, холодная и горячая вода, воздушный шарик.

Ход опыта:

охладить открытую пластиковую бутылку, полив её холодной водой, а затем, надеть на горлышко воздушный шарик и поставить бутылку в ёмкость с горячей водой.

Результат: шарик сам начинает надуваться.

Если бутылку полить снова холодной водой, шарик спустится. Частицы, из которых состоит воздух, движутся, сталкиваются. При нагревании они начинают двигаться быстрее и при столкновении отскакивают друг от друга на большее расстояние, и воздух расширяется. При охлаждении, наоборот, скорость движения частиц воздуха и расстояние, на которое они отскакивают друг от друга, уменьшается, воздух сжимается.

Следующее условие:– это организация работы так, чтобы учащиеся, испытав трудность и при этом испробовав разные варианты, сами обращались

за помощью. А так же пробовать разбудить самостоятельную мысль учащихся, при помощи наводящих вопросов, которые помогут направить рассуждения учеников в нужное русло.

Тема «Свойства материалов»

Бумага, ее качества и свойства

Цель опыта: научиться узнавать вещи, сделанные из бумаги, выявлять ее качества (цвет, белизна, гладкость, степень прочности, толщина, впитывающая способность) свойства (мнется, рвется, режется, горит).

Что нужно для опыта: различные виды бумаги, ножницы, спиртовка, спички, емкость с водой.

Дети в парах рассматривают бумагу, определяют, гладкая она или шершавая, толстая или тонкая, гладят листы бумаги ладонью, ощупывают ее. Затем учитель предлагает смять лист бумаги (мнется); разорвать его на несколько кусочков (рвется); потянуть за края в разные — определить, как быстро разрушается целостность листа; следовательно, материал непрочный); разрезать лист ножницами (режется хорошо); положить бумагу в емкость с водой (намокает). Учитель демонстрирует горение бумаги, используя спиртовку и спички (или зажигалку). Можно изучить различные виды бумаги.

Следующее педагогическое условие связано с правильной организацией работы учащихся в рамках эксперимента, стимуляцией их деятельности.

При правильной организации работы у детей младшего школьного возраста формируется устойчивая привычка - задавать вопросы и самостоятельно искать на них ответы. Теперь инициатива по проведению экспериментов, по реализации экспериментальной деятельности с целью развития сотрудничества переходит в руки обучающихся.

Тема «Воздух»

Свойство воздуха

Выполняется в парах

Понадобится: пустая пластиковая бутылка, холодная и горячая вода, воздушный шарик.

Ход опыта:

охладить открытую пластиковую бутылку, полив её холодной водой, а затем, надеть на горлышко воздушный шарик и поставить бутылку в ёмкость с горячей водой.

Результат: шарик сам начинает надуваться.

Если бутылку полить снова холодной водой, шарик спустится. Частицы, из которых состоит воздух, движутся, сталкиваются. При нагревании они начинают двигаться быстрее и при столкновении отскакивают друг от друга на большее расстояние, и воздух расширяется. При охлаждении, наоборот, скорость движения частиц воздуха и расстояние, на которое они отскакивают друг от друга, уменьшается, воздух сжимается.

Нами были разработаны некоторые рекомендации по использованию опытов и экспериментов для развития умений общения и сотрудничества:

- Педагог должен непосредственно участвовать в эксперименте таким образом, чтобы быть для учащихся равноправным партнером, руководить

экспериментом так, чтобы учеников младшего школьного возраста сохранялось чувство самостоятельности открытия.

- Подготовку к проведению опытов и экспериментов нужно начинать с определения педагогом текущих дидактических задач.

- Необходимо выбрать объект опытов и экспериментов, который будет соответствовать требованиям и познакомиться с ним заранее– и на практике, и по литературе.

- С техникой выполнения опыта и эксперимента необходимо ознакомиться заранее.

- Работу необходимо организовывать так, чтобы дети во время выполнения опытов и экспериментов постоянно общались и сотрудничали.

- Работа должна постоянно стимулироваться и поощряться.

Опыты и эксперименты в начальной школе – элемент урока, который дает возможность учителю развивать умение общения и сотрудничества, побуждая школьников к самостоятельности и инициативности. Именно от правильной организации таких заданий будет зависеть результативность процесса обучения в начальной школе.

Список литературы:

1. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию. Современная технология экологического образования школьников / О. А. Воронкевич // Дошкольная педагогика, 2006. - № 3. - С. 23-27.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во Смысл, 2012. – 278 с.
3. Грушевская, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Межкультур. коммуникация" / Т.Г. Грушевская, В.Д. Попков, А.П. Садохин; Под ред. А.П. Садохина. - М. : ЮНИТИ, 2002. - 352 с.;
4. Горелов, А. А. Экология. Учебник / А. А. Горелов - М.: Академия, 2009. - 400 с.
5. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. -- М.: Изд-во УРАО, 2000. - 128 с.
6. Маневцова, Л.М. О развитии познавательных интересов у детей / Л.М. Маневцова. – М.: Наука, 2015. - С.26-29.
7. Тяглова, Е.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся по биологии : методическое пособие / Е. В. Тяглова. - Москва : Глобус, 2008. - 254 с

*Терещенко В.Л., студентка ОмГПУ
Научный руководитель: Филатова Е.А.,
канд. филос. наук, доцент ОмГПУ
г.Омск*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Согласно требованиям ФГОС НОО к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования перед курсом иностранного языка стоят следующие задачи: развивать начальные навыки общения в устной и письменной формах на основе речевых возможностей и потребностей, формировать начальные лингвистические

представления, которые необходимы для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширять лингвистический кругозор.

В процессе обучения английскому языку, учитель должен сформировать у учащихся устойчивый интерес к изучению иностранного языка, а также формировать систему прочных знаний для дальнейшего успешного обучения.

Начиная урок, учителю следует настроить учащихся на дальнейшую плодотворную деятельность. Поэтому педагог может начать урок с фонетического, лексического или грамматического материала, представленного в формате песни или стихотворения, который задаст соответствующий ритм и настроение для работы учащихся. Что касается педагогического взаимодействия с обучающимися на уроке, то учителю, безусловно, нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Исходя из этого, педагогу следует использовать различные формы и виды упражнений и заданий. Так как в этом возрасте младший школьник запоминает ту информацию, которая затронула те или иные чувства, средства обучения должны быть разнообразны. На уроке иностранного языка изучению теоретического материала должно отводиться минимум времени, учащимся следует переходить непосредственно к практическим заданиям. Объяснение теоретического материала должно сопровождаться говорением, изображением, т.е. нужно использовать одновременно разные средства обучения [1, с.35].

Помимо аудио и видео материала учитель может использовать карточки, тем самым учащиеся приучаются к коммуникативной и активной работе на уроке. Также целесообразно использовать различные плакаты по изучаемым темам. Работая с плакатом, учащиеся могут подходить к нему, тем самым снимается физическое напряжение младших школьников. Для эффективного изучения английского языка важно использовать в процессе обучения элементы игры (в том числе с элементами физической активности). Игра может быть с соревновательным моментом или же направленная на сотрудничество учащихся. Игру важно использовать тогда, когда материал уже выдан, для более прочного закрепления. Также интересным и увлекательным для детей младшего школьного возраста является метод обучения с использованием кукольного театра. Применение такого метода обучения позволит включить в работу застенчивых учащихся, поможет раскрыться им, адаптироваться на уроке.

Целесообразно применение такой технологии как ИКТ. Для современных детей данный способ работы с информацией знаком и привычен, что благоприятно сказывается на усвоение материала. Использование презентаций, иллюстрированного материала на уроке также способствует эффективному усвоению знаний [1, с.78].

Для того чтобы такие языковые проявления как фонетика, лексика, грамматика находили свою материализацию, в начальной школе необходимо использовать работу с кубиками, конструкторами и тд. Следовательно, все, что говорит учащийся на уроке непосредственно должно сопровождаться каким-либо действием [2, с.43].

Успешное обучение детей младшего школьного возраста иностранному языку может быть обусловлено реализацией выше представленных методов и способов работы на занятиях в начальных классах общеобразовательной школы.

Список литературы:

1. Никитенко, З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе // Первое сентября, 2009. №19 с. 56-63
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе: Учебное пособие / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 2009г. – 208 с.

*Фонарева М.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Синебрюхова В.Л.,
канд.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначена одна из важнейших задач современной системы образования: «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [10, с.17].

Поэтому перед современными школами стоит задача воспитать ученика – субъекта учебного процесса, т.е. умеющего учиться, стремящегося получить новые знания и освоить новые способы деятельности.

Термин «универсальные учебные действия» определяется А.Г.Асмоловым как «умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта». Универсальные учебные действия как обобщённые действия открывают учащимся возможность широкой ориентации, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [5, с.27].

Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [5, с.27].

Таким образом, универсальные учебные действия – это обобщенные действия, которые позволяют учащимся открыть широкий спектр разнообразных направлений, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, при этом учащиеся осознают ее целевую

направленность, ценностно-смысловые и операциональные характеристики [5, с.27].

Учитывая данные положения, отметим, что современные общеобразовательные учреждения на сегодняшний день основываются на развивающем и личностно-ориентированном обучении младших школьников, где актуальными технологиями становятся интерактивные, одной из которых является учебный диалог.

По мнению Л.С.Выготского, именно диалог является основой формирования монолога – высшей формы речи, развивавшейся исторически позднее, чем диалог. Следовательно, что из-за такой человеческой потребности, как общение, рождается диалог [2, с.126].

Учебный диалог – это не только особая интерактивная технология обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем, но и тип взаимоотношений в процессе совместной познавательной деятельности [11, с. 46].

В психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях С.В. Беловой, Е.Л. Богдановой, Е.О. Галицких, В.В. Горшковой, Л.В. Загрековой, И.А. Колесниковой, Е.А. Крюковой, Ю.Н. Кулюткина, М.Ф. Серанта, В.С. Шубинского и других авторов раскрыты сущность, специфика, особенности и функции учебного диалога. В работах Е.В. Бондаревской и В.В. Серикова учебный диалог рассматривается как неотъемлемая составляющая личностно ориентированного образования. Исследования И.А. Колесниковой, Ю.В. Сенько раскрывают роль диалога в гуманитаризации педагогического процесса [9, с.3].

Так, М.М. Бахтин разработал идею диалогичности как принципа взаимодействия, означающего равноправие сознаний в отношении к истине. Если такое равноправие существует при взаимодействии людей, то их общение может определяться как диалогическое. Общение субъектов друг с другом может быть диалогическим или монологическим [1, с.17].

В словаре-справочнике лингвистических терминов дается следующая формулировка исследуемого нами понятия: «Диалог – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказываний, широкое использование внеречевых средств (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление заранее не подготовленного высказывания, преобладание простых предложений, характерное для разговорной речи вообще, и т. д.» [4, с.49].

В то время в словаре-справочнике по методике преподавания русского языка М.Р. Львова, диалог определяется как «вид устной речи (реже - письменной), характеризующейся сменой высказываний двух или нескольких говорящих лиц. Реплики говорящих связаны по смыслу и составляют вместе единое целое. Диалог - вид связной речи. В диалоге важную роль играют ситуация, жест, мимика, интонация; для диалога характерны следующие

стилистические особенности: вопросы, восклицания, междометия и частицы, эллиптические конструкции, обращения и пр.» [7, с.49].

Все вышесказанное дает основание утверждать, что учебный процесс, проникнутый диалогом, неразрывно связанным с количественными и качественными изменениями учебной деятельности обучающихся. Обучение, имеющее личностно-ориентированную направленность, предполагает усиление активной деятельности ученика именно в учебном диалоге, что в свою очередь полагает вариативность методов диалогического взаимодействия, дидактического построения ситуации «ученик - учитель», в которой учебный диалог превращается из метода передачи учебной информации в метод ее самостоятельного добывания, с помощью которого ученик усиливал бы свои познавательные возможности и творческие способности.

Актуальной задачей в образовательном процессе становится организация учебного диалога, так как новые технологические и содержательные подходы ориентируют учителя и обучающегося в первую очередь, именно на умение вести диалог.

В психологических исследованиях, А.В. Брушлинского, А.Б. Добровича, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова и других, раскрываются специфические особенности учебного диалога, затрагиваются вопросы влияния диалога на формирование ценностной позиции личности.

В.К. Дьяченко в своих работах отмечает, что, используя учебный диалог как технологию обучения, учитель определяет его тему, далее готовит к использованию, прогнозирует результат, намечает продолжение диалога, в котором происходит общение участников учебного процесса. Для того, чтобы создать на уроке диалогичную обстановку, педагог должен знать специфические особенности диалога. Чем в большей степени он обладает умением и мастерством планировать и оценивать каждое свое воздействие с учетом ближайших и отдаленных целей, тем эффективнее его деятельность [3,с.72].

В психолого-педагогической литературе выделяются различные виды учебного диалога, но использовать в своей педагогической деятельности можно только те, которые соответствуют возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Так, Е.Л. Мельникова, разработавшая проблемно-диалогическую технологию, предлагает приоритетные для начальной школы виды учебного диалога: побуждающий диалог и подводный диалог.

Автор отмечает, что побуждающий диалог – это «экскаватор», который выкапывает проблему, вопрос, трудность, т.е. помогает сформировать учебную задачу. Классический вариант побуждающего диалога – постановка проблемной ситуации, которая характеризуется особым психологическим состоянием, наличием противоречия и пониманием проблемы. В то время как подводный диалог представляет собой систему посильных вопросов и заданий, которая активно задействует и соответственно развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он

выстраивает логическую цепочку к новому знанию, т. е. ведет к «открытию» прямой дорогой. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее. В структуру подводящего диалога могут входить разные типы вопросов и заданий: репродуктивные (вспомнить, выполнить по образцу); мыслительные (на анализ, сравнение, обобщение). В формировании проблемы (учебной задачи) помогают такие приёмы, как стимулирующие, открытые вопросы, провокации, задания – «ловушки», противоречия, ситуации риска, интеллектуального разрыва. Это главное условие возникновения учебного диалога на уроке, т.к. именно проблемная ситуация является «начальным моментом мыслительного процесса». [8, с.2].

Итак, обобщая вышеизложенное, отметим, что учебный диалог занимает существенное место в исследованиях отечественных ученых. Данная технология актуальна в свете современных требований федерального государственного стандарта и обеспечивает достижение поставленных задач начального общего образования, в том числе, способствует формированию у детей младшего школьного возраста умения учиться.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить ряд условия, которые обеспечат эффективность учебного диалога для формирования у детей младшего школьного возраста, в том числе умения учиться. В рамках данной статьи остановимся на условиях, предложенных И.В. Веретенниковой:

- многоплановость целевой направленности учебного диалога;
- использование приемов активизации мыслительной деятельности школьников, одним из которых является проблемная ситуация (вопрос, задача), провоцирующая на высказывание различных точек зрения;
- открытая педагогическая позиция педагога (эмоционально открыт, искренен, не боится и готов изменить ситуацию на уроке в пользу ребенка; дает возможность ребенку влиять на то, что происходит на урок; организует понимание, рефлекссию, самоанализ, рефлексиирует сам и др.);
- соблюдение ряда психологических принципов (принцип равной безопасности, принцип адекватности, принцип децентрической направленности);
- профессиональное владение педагогом технологией организации и ведения учебного диалога.

С целью подтверждения указанных условий была организована и проведена опытно-исследовательская работа на базе МБОУ СОШ №3 г. Лянтор Сургутского района Тюменской области. Для констатирующего этапа исследования были выбраны два третьих класса в количестве пятидесяти человек. Обучение в классах ведется по УМК «Школа России». Поскольку умение учиться характеризуется как синоним универсальных учебных действий, которые представлены такими видами, как регулятивные, познавательные и коммуникативные, в рамках проведенного исследования

были введены ограничения и изучена сформированность у обучающихся умений диалогической речи.

Для решения задач констатирующего этапа были использованы критерии и уровни сформированности у детей младшего школьного возраста умений диалогической речи. Данные критерии были разработаны Т.А. Ладыженской и представлены в таблице [Таблица 1] [6, с.45].

Таблица 1

Комплекс методик, направленный на выявление исходного уровня сформированности у детей младшего школьного возраста умений диалогической речи

<i>Критерии оценки уровня сформированности умений диалогической речи</i>	<i>Название методики</i>
-умение выстраивать содержание диалога	Методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман)
- умение вести диалог, адекватно реагировать на вопросы и комментарии	Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейном)
- умение подбирать содержание, которое соответствует поставленной задаче, правильное использование лексического значения слов	Методика «Утверждения» (Н.Б.Венгер).
- умение интонационно оформлять речь соответственно ситуации общения	Методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман)
- речевые этикетные умения при общении с собеседником	Методика «Утверждения» (Н.Б.Венгер).

Результаты, которые были получены в ходе диагностической работы, обобщены и представлены в таблице [Таблица 2].

Таблица 2

Сводные результаты диагностики исходного уровня сформированности умений диалогической речи у обучающихся 3 «Б» и 3 «В» классов (констатирующий этап)

Класс	Высокий	Средний	Низкий
3 «Б»	21%	40%	39 %
3«В»	22%	41%	37%

В результате исследования было установлено, что основные трудности большинство учащихся испытывают в оформлении содержания своей речи, реагировании на вопросы и комментарии, поддержке разговора во время диалога по рассматриваемым проблемам. Таким образом, в результате всего

исследования были сделаны выводы, что диалогические умения учащихся находятся на среднем уровне. Все это привело к необходимости организовать целенаправленную работу по формированию у обучающихся умения учиться, в частности умений диалогической речи, с использованием учебного диалога на уроках.

Так, например, на уроке математике в 3 классе при изучении темы «Площадь прямоугольника. Единица измерения – квадратный сантиметр» обучающимся предлагается проблемная ситуация в форме учебно-практической задачи с затруднением: «В школе все ученики готовились к предстоящему празднику Юного читателя. Ученики третьего «А» класса решили изготовить для первоклассников пригласительные билеты. Для этого им понадобился цветной картон со сторонами 6 и 9 см. Какова площадь пригласительного билета? А ученики третьего «Б» класса решили приготовить рекламную табличку прямоугольной фигуры со сторонами 30 см и 4 дм. Чему будет равна ее площадь и какого размера понадобится лист цветного картона?» Смысл задания состоит в том, что первую часть задачи учащиеся решают без затруднений (6×9). А вот 30×4 – не смогут в данный момент (неизвестен способ вычисления площади прямоугольника в новой ситуации). Тогда возникает проблемная ситуация, какая может еще быть единица измерения площади? В ходе выполнения данного задания организуется учебный диалог, позволяющий выйти на новый способ решения учебно-практической задачи. Можем мы узнать площадь фигуры в кв.см? нет? Что делать? Нужна другая единица измерения площади. Какая? Дети догадываются или узнают из источника, что это будет кв.дм. Предложить им изобразить его на листе бумаги. Задать вопросы – как же мы получим квадратный дм. Для этого можно вспомнить – а что собой представляет кв.см. (это квадрат со стороной 1 см), начертить теперь кв.дм., вырезать. Потом узнать, как кв.дм связан с кв.см. Разбить кв.дм на кв.см и вычислить площадь $1 \text{ кв.дм} = 100 \text{ кв.см}$. (в данном случае использован подводящий диалог). И, наконец, вернуться к искомой учебно-практической задаче и решить ее новым способом, открытым самостоятельно в учебном диалоге. Сделать вывод согласно поставленным задаче.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимость формирования у обучающихся начальных классов умения учиться, которое характеризуется учеными как универсальные учебные действия, обусловлена новыми требованиями общества и закреплена нормативными документами в области образования. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, профессиональной деятельности учителя начальных классов позволили установить, что учебный диалог представляет собой многогранную и системную технологию обучения, которая способствует не только активизации учебной деятельности обучающихся начальных классов, но и формирует у них субъектную позицию как основу умения учиться. Бесспорным доказательством эффективности достижения намеченного результата становится технология учебного диалога, которая

может быть реализована с учетом определенного комплекса условий, представленного в современных исследованиях.

Список литературы:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - 5, испр. изд. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
3. Дьяченко, В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. - М.: Народное образование, 2004. - 352 с.
4. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. - 5, испр. и доп. изд. - Назрань: ООО "Пилигримм", 2010. - 486 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2011. - 152 с.
6. Ладыженская, Т. А. Характеристика связной речи детей [Текст] / Т. А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 2005. - 210с.
7. Львов М. Р. Словарь- справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». - М.: Просвещение, 1988. - 240 с.
8. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога : методы, формы, средства обучения / Е.Л. Мельникова // Образовательные технологии : сб. мат. - М.: Баласс, 2008. - Вып. 8. - С. 5-55.
9. Семенова, Г.А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Нижний Новгород, 2005. - 28 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение. - 2017. - 53 с.
11. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. - 347 с.

*Хананова С. В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт.пед.наук., доцент СурГПУ
г. Сургут*

КОМПЛЕКС МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ РАБОТУ С ПРОЕКТОМ

В современной системе начального общего образования особые требования предъявляются к организации не только учебной деятельности, но и к решению задач нравственного, патриотического творческого воспитания младшего школьника, в том числе через организацию коллективной творческой деятельности. Поэтому решение данной задачи становится перспективным направлением организации опытно-исследовательской работы на базе учреждений начального общего образования. Рассмотрим реализацию данного направления на примере собственной научно-исследовательской деятельности в рамках подготовки магистерской диссертации.

Целью этапа формирующей работы эксперимента является проведение посредством реализации комплекса методов организации коллективной

творческой деятельности на уроках светской этики, направленной на приобщение к нравственным ценностям детей младшего школьного возраста.

Для этого были выбраны следующие методы:

- *Метод моральных дилемм и дискуссий* – создание доступной для понимания школьников проблемной ситуации, имеющей отношение к реальной жизни, включающей два или более вопросов. активное включение ребенка в совместную с родителями деятельность (познание, общение, исследование) с целью формирования у учащихся ценности семьи;

- *Проектирование* – особый вид деятельности, сочетающий индивидуальную самостоятельную работу с групповыми занятиями, в результате которого школьники создают конечный продукт их собственного творчества, учатся анализировать ситуацию, выделять проблему, формулировать ожидаемые результаты;

- Организация исследовательско-поисковой деятельности в области семейной родословной, семейных традиций с целью углубления у школьников знаний о своем роде;

Для обучающихся были выбраны следующие мероприятия:

Классный час.

Тема: «Илья Муромец-богатырь Руси!»

Цель: ознакомить детей с подвигом святого Киево-Печерской Лавры.

Форма: Классный час.

Результат: Газета «Наши богатыри» +устный журнал.

В устном журнале участвуют 5 человек из 4 в класса.

Тема: «Сильная Русь!» В данном журнале необходимо освятить такие разделы темы как: «Детство И.Муромца», «Чудо, подарившее Киевской Руси защитника», «О подвигах», «Память о преподобном святом».

Что должна включать в себя аннотация к журналу:

- раскрыть основной замысел заглавия;
- очень кратко изложить содержание;
- сообщить необходимые данные об авторе;
- если есть иллюстрации, упомянуть об этом и охарактеризовать их;

определить целевую аудиторию.

2.Литературная гостиная.

Тема: «Поклонимся великим тем годам».

Цель: Сохранение памяти о воевавших в ВОВ.

Форма: Литературная гостиная

Результат: Мини-эссе в рамках темы. (80-85 слов).

3.Поход в музей.

Тема:«Экспонаты ВОВ»

Цель: расширить кругозор детей посредством ознакомления с экспонатами ВОВ.

Форма: Экскурсия

Результат: Викторина, которую составляют для начальной школы (настенная викторина) обучающиеся 4 в класса в составе из 5 человек.

Перечисленные выше методы организации коллективной творческой

деятельности, направленные на приобщение к социокультурным ценностям, способствуют успешному формированию социокультурных ценностей у младших школьников через организацию коллективной творческой деятельности через работу с проектом.

Четвертных М.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абрамовских Н.В.,
докт. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Гуманистическая парадигма образования повлекла за собой изменения, и в школьную практику начали активно внедряться инновационные технологии образования. Федеральные государственные образовательные стандарты изменяют содержание отдавая предпочтение деятельностной основе. Актуальность применения инновационных технологий в педагогической практике обусловлена повышением уровня образования в Российской Федерации. Обновление образовательного процесса происходит на основе личностно-ориентированного, персонифицированного обучения школьников.

Начиная с 2000 года в школах России введен единый курс литературного чтения, одной из содержательных линий которого является обучение работе с детской книгой. Это требование отражено в Федеральном государственном стандарте образования. И в школьном образовании всё более отчётливо видна потребность в новых формах, которые будут направлены на развитие читательского интереса. В связи с этим возникает вопрос: «Как пробудить в младшем школьнике интерес к чтению, желание читать художественную литературу и обогащать свой словарный запас?»

Многие методисты, психологи, ученые и педагоги искали ответ на этот вопрос. Среди них следует отметить Н.Н.Светловскую, Г.Н.Кудину, З.Н.Новлянскую, Т.Г.Рамзаеву, М.Р.Львова, О.В.Сосновскую, О.В.Джежелю и других. Современные педагоги стали искать нетрадиционные способы взаимодействия с обучающимися, новые методы и приемы ведения урока литературное чтение с позиции интерактивного диалога. И одной из самых новых технологий, объединяющих в себе различные методы, приемы и техники признан коучинг. Он является важным инструментом влияния на развитие личности обучающегося через систему взаимодействия между обучающимся и педагогом в ходе работы на уроке.

Таким образом, в теории и практике начального общего образования можно определить противоречие между необходимостью развивать читательский интерес на уроках литературного чтения уже с первого класса и

недостаточным применением в практике учителей начальной школы активных методов формирования читательского интереса.

На современном этапе государство ставит перед учителем начальных классов новые цели и задачи. В Национальной программе поддержки и развития чтения сказано, что сегодня в переходном российском обществе главная задача заключается в том, чтобы вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению, которые определяют настоящее России, закладывают основы ее будущего и которые по разным причинам почти перестали читать за последние 20 лет. Иными словами, необходимо создать в стране условия для массовой интенсификации процессов чтения, повышения качества и разнообразия прочитываемой литературы во всех областях знаний, обмена мнениями о прочитанном, для роста престижности чтения как культурной ценности.

В соответствии с целями обучения Романовская З.И. рассматривает чтение как основу для образования, как средство формирования личности ребенка, его духовного развития. Считает, что необходимо так построить методику чтения в начальной школе, чтобы объединить процесс обучения чтению и приобщение учеников к искусству слова [4, с. 64].

Читательский интерес - это изобразительно-положительное отношение социального объекта (личности, группы, общества) к чтению печатных произведений, приобретающих для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру их соответствия его духовным потребностям, его читательской психологии. В читательском интересе выражается отношение не вообще к книгам, а именно к выборочному прочтению их. Как сравнительно устойчивое свойство личности читательский интерес формируется и проявляется путем многократного возникновения и обобщения временных состояний заинтересованности [3, с. 54].

Для того чтобы у первоклассника сформировался читательский интерес знания, которые он получает на уроках литературного чтения, должны приобрести для него личностный смысл. Помочь ученикам перейти к активному, осознанному чтению и понять его личное значение для обучающегося может коучинг. Коучинг – инновационная технология поддержки в обучении и индивидуально - личностном развитии учащихся [1, с. 144].

По мнению Н.А. Зыряновой, цель коучинга в обучении — помогать обучающимся учиться активно и сознательно, поддерживать их намерение самостоятельно приобретать знания, способствовать тому, чтобы они могли максимально использовать свой потенциал, развивать навыки, лучше выполнять свои учебные обязанности и в результате — достигать желаемых результатов [2, с. 46-49].

Коучинговая технология личностно-ориентирована, помогает формированию универсальных учебных действий (УУД), настраивает ребёнка на успех в обучении, помогает ему научиться делать осознанный выбор и в учёбе, и в дальнейшей взрослой жизни. Формула успешного коучинга: потенциал + информационное поле + индивидуальный маршрут + ситуация

успеха – внутренние (неуверенность, комплексы) и внешние (давление со стороны учителя, неверие окружающих) вмешательства.

Модель коучинга складывается из нескольких четко определенных этапов: 1) постановка цели и осознание её реальности; 2) анализ необходимых составляющих успеха; 3) анализ имеющихся возможностей; 4) определение путей достижения цели, выбор стратегии; 5) мониторинг достижения цели и анализ результатов. Для каждого из этих этапов в арсенале учителя, работающего по коучинговой технологии, есть соответствующий набор инструментов и техник, из которых он подбирает наиболее оптимальную комбинацию для каждого конкретного ученика и каждого конкретного случая.

Применяемые эффективные приёмы коучинга на уроках литературного чтения разнообразны. Один из действенных приёмов – это «лист ожидания». После объявления темы урока учащимся предлагается высказаться о том, что они ожидают от урока. Все «ожидания» выписываем. В конце урока возвращаемся к «листу» и проверяем, все ли ожидания оправдались, а если нет, то, что необходимо сделать, чтобы они осуществились: повторить какую-то тему, найти дополнительный источник информации, подготовить домашнее задание или просто взглянуть на вопрос под другим углом и т.д.

Эффективным является прием «коучинговая стрела». На листе предлагаем ученикам нарисовать временной вектор, отметить себя в настоящем и в будущем, к которому стремимся. Определяем этапы достижения цели, создаем «пошаговую инструкцию».

В качестве инструмента для вдохновения могут служить истории, цитаты, метафоры, притчи и т.д., поскольку они активизируют поиск ресурсов и смысла, могут глубоко тронуть и вдохновить обучающего 1 класса.

В конспекте урока, на котором применяется коучинговая технология, прослеживаются четыре стадии: 1) вдохновение, 2) осуществление плана, 3) интеграция ценностей, 4) завершение. Учитель на каждом этапе помогает ученикам планировать свои действия, распределять ресурсы и самостоятельно получать новые знания по данной теме урока. Здесь можно применить приём беседа посредством открытых и «сильных» вопросов.

1. Этап мотивации и постановки цели (этап вдохновения). Учитель помогает учащимся вдохновиться собственным видением привлекательного будущего учебного результата (к концу урока, изучения темы, к завершению учебного года, школы и т.д.). Примеры вопросов: Каким ты видишь идеального ученика, на которого ты хотел бы быть похожим? Представь теперь, что ты стал таким, как он. Каким ты теперь видишь себя в конце сегодняшнего урока? ... Каким теперь видят тебя твои одноклассники? Родители? Насколько ты будешь теперь удовлетворен собой? Отметь степень своей удовлетворенности на шкале от 1 до 10.

Далее учитель помогает ученику осознать и сформулировать свои собственные цели в формате SMART. Примерные вопросы: Чего ты хочешь узнать при изучении данной темы к концу этого урока? Насколько от тебя зависит достижение поставленной цели? В чем конкретно заключается твоя цель? Если бы на этом уроке ты мог получить то, что хотел, то что бы это

было? Как ты узнаешь, что достиг цели? Насколько от тебя зависит достижение цели? Реально ли достичь цели за отведенное время? Если нет, то ...? Почему эта цель важна для тебя? Какие конкретные преимущества этой цели для тебя (класса, школы, семьи, друзей)? Какое влияние это окажет на твою жизнь? Как сочетаются твои результаты и результаты других людей?

2. Этап планирования эффективных действий для достижения цели. Примерные вопросы: Как ты можешь достичь цели? В соответствии с поставленными целями, какие действия ты готов совершить прямо сейчас? На этом уроке? На этой неделе? Что конкретно будешь делать? Какой будет самый первый шаг? Самый простой? Самый эффективный? Какой будет следующий шаг? Как, каким способом ты предполагаешь это делать? А какие способы можно использовать еще? Взгляд на способы деятельности из будущего : Если бы ты уже обладал всей необходимой информацией, то каковы были бы твои действия? Если бы ты был на месте сказочного персонажа (Иванушки, лисы, волка и т.д.), то какие действия ты бы предпринял?

3. Этап реализации плана (приверженность цели). Используются известные педагогические технологии развивающего и личностно-ориентированного образования, но на основе коучингового взаимодействия учителя и учащихся. Примерные вопросы: Почему эта цель важна для тебя? Как ты можешь пойти дальше? Где ты сейчас находишься по шкале от 1 до 10? Опиши, пожалуйста, подробнее. А если сдвинуться на один балл выше – в чем будет разница? Что будет по-другому? А если еще на один балл? И так, пока не дойдете до 10. В итоге – пошаговый план достижения 10, опираясь на текущую ситуацию.

4. Этап завершения (рефлексия). Примерные вопросы: Как ты поймешь, что достиг цели? Какие самые важные вехи ты замечаешь? Когда это происходило? Какие самые первые, самые легкие шаги потребовались, чтобы начать двигаться к результату? Что ценного ты получил для себя в процессе подготовки? Чему научился? Чему удивился? Что нового испытал и узнал о себе? Достигнута ли цель, которую ставил перед собой вначале? А если бы тебе сейчас снова надо было произвести то же действие, что ты сделал уже по-другому?

Диапазон возможностей коучинговой технологии гораздо шире и зависит от фантазии, творчества и технической подготовленности учителя. Но опыт использования данной технологии для развития читательского интереса у первоклассников носит описательный и малоинформативный характер. Для проведения констатирующего этапа эксперимента были выявлены компоненты, показатели и уровни сформированности читательского интереса у первоклассников, а также проведено эмпирическое исследование [Таблица 1].

Напомним, что читательский интерес включает в себя три компонента: уровень знаний по предмету «Литературное чтение», мотивационно-ценностное отношение к чтению и практический опыт в деятельности на уроке. В данном случае мы исследовали мотивационно-ценностное отношение к чтению.

Первым этапом были сформулированы задачи и проведена диагностическая работа, состоящая из методик и карты наблюдения, направленных на выявление уровня сформированности читательского интереса у первоклассников. По результатам наблюдений было выявлено, что высокий уровень имеют 8(27%) обучающихся, средний уровень – 18(60%) обучающихся, низкий уровень – 4(13%) обучающихся.

Таблица 1

Характеристика компонентов, показателей и критериев оценки читательского интереса у младших школьников

Компонент	Показатель	Характеристика	Методики
Когнитивный	-Уровень знаний по программе предмета «Литературное чтение»	Высокий уровень; имеет достаточный уровень знаний по программе и внепрограммный материал, сильно развит интерес к чтению, личностная заинтересованность. Средний уровень; имеет достаточный уровень знаний, понятий, представлений; слабо выраженный интерес к чтению, ситуативная заинтересованность. Низкий уровень; имеет низкий уровень знаний, отрывочные, плохо усвоенные понятия, интерес к чтению почти отсутствует, ситуативная заинтересованность.	«Какой ты читатель» Малахова Н.Г.
Мотивационно-ценностный	-Степень развития интереса к чтению	Высокий уровень: учащийся проявляет большой интерес к чтению, читает с удовольствием, как программные произведения, так и произведения для самостоятельного чтения. Средний уровень: учащийся проявляет недостаточный интерес к чтению в целом, однако выполняет программу данную на уроках литературного чтения. Низкий уровень: учащийся пассивен на уроках литературы, не заинтересован в участии на уроке, почти не читает	Карта наблюдений по критериям сформированности читательского интереса Ниталимовой Л.В., Семеновой С.Н.
Деятельностный	-Степень понимания сюжета произведения -Активность выполнения задания	Высокий уровень: Проявляет оригинальность в понимании сюжета произведения, самостоятельность при выполнении заданий. Средний уровень: Понимает сюжет произведения буквально, не оригинально, выполняет задания. Но часто требуется помощь учителя.	Карта наблюдений по критериям сформированности читательского интереса Ниталимовой Л.В., Семеновой С.Н.

		Низкий уровень: Не может понять сюжет, отказывается от выполнения творческих заданий	
--	--	--	--

По результатам диагностического этапа исследовательской работы выяснилось, что уровень сформированности читательского интереса у большинства обучающихся находится на среднем уровне. Это указывает на то, что первоклассники проявляют интерес, но ситуативно. Основные трудности большинства обучающихся испытывают в самостоятельном подборе литературы для внеклассного чтения. Но есть в классе обучающиеся с низким уровнем читательского интереса, так как обучающиеся относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Тем самым можно сказать, что педагогу необходимо обратить внимание на формирование читательского интереса у первоклассников, а также использовать технологию коучинга на уроках литературного чтения для повышения уровня читательского интереса.

Список литературы:

1. Дмитриева, Е.Н., Тренькаева, Н.А. Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов / Е.Н. Дмитриева, Н.А. Тренькаева // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3. – 144-147 с.
2. Зырянова, Н.М. Коучинг в обучении подростков / Н.М.Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – 46-49 с.
3. Светловская, Н.Н., Пиче-Оол, Т.С. Как помочь детям, которые не хотят учиться читать / Н.Н. Светловская Т.С. Пиче-Оол. –М.: Аркти, 2017. – 54 с.
4. Соболева, О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения / О.В.Соболева // дис. д-ра псих.наук: 19.00.07. – Курск, 2015. – 304 с.

Секция 2.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аланкина В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изобразительная деятельность является составляющей художественно-эстетического направления, определенного в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где она рассматривается с позиции «развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусств, мира природы, становления эстетического отношения к окружающему миру, реализации самостоятельной творческой деятельности детей».

Детское творчество Т.С. Комарова рассматривает с позиции субъективности: «субъективная новизна составляет результат творческой деятельности детей дошкольного возраст».

Изобразительная деятельность, по утверждению ряда авторов (Г.Н. Давыдова, А.А. Грибовская, А.В. Дубровская, Т.С. Комарова, Р.Г. Казакова, Косминская В.Б., И.А. Лыкова, Г. А. Хакимова и др.), имеющая значение для разностороннего формирования личности ребенка, предполагает развитие изобразительных умений.

Рассмотрим содержание понятия «умения» с позиции словарных трактовок и психолого - педагогических исследований применительно к изобразительной деятельности.

Педагогический энциклопедический словарь трактует понятие «умения» как «способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия».

По утверждению Н.В. Бутенко, «...умения не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности... Не в том дело, что умения проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности».

Итак, на основе анализа определений понятия «умение», а также той концепции, что можно любые умения формируются в разных видах деятельности, применительно к нашей проблеме исследования будем придерживаться следующего определения, что «изобразительные умения – это освоенный способ выполнения действия, опыт в изобразительной деятельности, сформированные в результате регулярных упражнений».

Категория «изобразительные умения» является частью терминологического аппарата как психологии, так и педагогики, и обладает

многокомпонентной структурой в силу того, что процессе изобразительной деятельности формирует целый ряд умений, которые базируется на образах восприятия и представлений.

Н.П. Сакулиной представлена структура изобразительных умений, в которой выделены ведущие (основные) и опорные (вспомогательные) аспекты.

Ведущими свойствами изобразительных умений являются:

- а) свойства художественного мышления и творческого воображения, обеспечивающие создание оригинальной композиции;
- б) свойства зрительной памяти;
- в) развитое эмоциональное отношения к воспринимаемому и изображаемому явлению;
- г) наличие целенаправленности и волевых свойств.

К опорным свойствам изобразительных умений относятся:

- а) высокая природная чувствительность зрительного анализатора, обеспечивающая передачу пропорций, особенностей объемной и плоской формы, пространственных отношений, светотени, ритма, цвета, гармоничности тона и цвета;
- б) сенсомоторные качества ребенка.

Среди основных изобразительных умений дошкольников Т.С. Комарова выделяет:

- умение передавать форму частей предмета, цвет, строение и пропорции;
- умение использовать приёмы изображения;
- умение пользоваться материалами и инструментами для изображения

Что касается развития изобразительных умений у дошкольников, то это в значительной степени является задачей художественного воспитания.

Исследования Н.П. Сакулиной содержат оригинальную и во многих пунктах чрезвычайно глубокую интерпретацию, которая касается главным образом аспектов построения системы развития изобразительных умений и художественного воспитания у детей. По утверждению данного автора для развития изобразительных умений у детей должно быть:

- эстетическое восприятие (умение видеть разнообразие и красоту формы предметов, сочетание цветов);
- мышление (наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое);
- воображение, которое развивается на основе воспринимаемых образов

Таким образом, важнейшими показателями изобразительных умений являются умение передавать в изображении сходство с изображаемым объектом, быстрота успешного усвоения специальных знаний, умений и навыков, наличие выразительной композиции, умение увидеть в предметах и явлениях основное, наиболее характерное, умение образно мыслить, цельность изображения, большая любовь к изобразительной деятельности.

Поэтому овладение изобразительными умениями является важным условием, обеспечивающим творческое решение изобразительной задачи, развитие способности ребенка.

Отсюда возникает необходимость обучения детей изобразительным умениям, создания необходимых для этого условий.

Список литературы:

1. Бутенко, Н.В. Теоретико-методологический регулятив художественно- эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико- методологический аспект: монография. – М.: Издательский центр ВЛАДОС, 2012. – 410 с.
2. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. - Москва 2016. — 87с.
3. Доронова, Т.Н. Развитие детей в изобразительной деятельности // Ребенок в детском саду. - 2011. - № 1. – с. 21-29.
4. Казакова Р.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011.— 255 с.
5. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду (Программа и методические рекомендации для занятия с детьми 2-7 лет). - Издательство Мозаика - Синтез Москва 2013. — 93с.
6. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. – М.: Цветной мир, 2014. – 208 с..
7. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду. - М.: Просвещение, 2014.— 257с.

*Алеева Л.Э., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: **Котлякова Т.А.**,
канд.пед.наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ОБОСНАВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЛЕПКИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В современном педагогическом сообществе проблема обучения детей лепке занимает очень важное место. Лепка является творческим процессом, которым нужно управлять. К сожалению, не все педагоги и родители понимают важность этого вида изобразительной деятельности в дошкольном возрасте, не все видят его огромный потенциал. Хотя многие и понимают, что лепка необходима ребенку, чтобы обогатить его мир, помочь его самовыражению, познанию окружающего мира, осуществить этот процесс эффективно удастся далеко не всем. В то же время родители имеют массу возможностей для обучения детей лепке, но не все понимают каким образом научить ребенка и как использовать игровые приемы и методы. Очень важно в данном процессе также участие взрослого, который покажет и расскажет, научит видеть красоту, замечать и ценить прекрасное. Кроме того педагог учит ребенка разнообразным техническим приемам, что тоже немаловажно. Занятия лепкой очень полезны для общего развития детей. Они развивают мелкую моторику рук, речь, фантазию и творческие способности ребенка, формируют у него навыки ручного труда, прививают любовь к прекрасному. Все эти навыки и умения необходимы ребенку в будущем. Актуальность проблемы развития навыков и творчества в лепке младших дошкольников на *социально-педагогическом уровне* продиктована тем, что социальный заказ государства в дошкольном образовании направлен на развитие творческой личности ребенка, а такую

личность в дошкольном детстве нельзя воспитать вне художественной творческой деятельности (в том числе, лепки). *На научно-теоретическом уровне* актуальность исследования исходит из недостаточной научной обоснованности педагогических условий, необходимых для развития навыков и творчества в лепке младших дошкольников. *На научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с тем, что наблюдается недостаточное методическое обеспечение деятельности воспитателей по разработке и реализации содержания НОД по лепке. С другой стороны, в соответствии с ФГОС, занятия в ДОУ не должны быть основной формой организации детской деятельности. Поэтому мы для своего исследования выбрали такую наиболее эффективную в младшем возрасте форму организации детской деятельности и соответствующую педагогическую технологию - игровую. Таким образом, можно подчеркнуть, что, с одной стороны, использование *игровой технологии*, с другой стороны, использование *лепки как вида изобразительной деятельности* для развития навыков и творчества у дошкольников является в настоящее время актуальным. Проанализировав сущность проблемы обучения ребенка лепке в младшем дошкольном возрасте посредством игровых технологий, мы можем выделить противоречие: между необходимостью обучения лепке в младшем дошкольном возрасте, что влияет на развитие ребенка и стимулирует дальнейшие интеллектуальные процессы с одной стороны и недостаточностью методического обеспечения обучения ребенка лепке посредством игровых технологий с другой стороны. Данное противоречие определило проблему исследования: определение педагогических условий и путей развития навыков лепки у младших дошкольников посредством игровых технологий. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить оптимальные педагогические условия развития навыков лепки у младших дошкольников посредством игровых технологий. Гипотеза: процесс развития навыков лепки ребенка младшего дошкольного возраста посредством игровых технологий будет наиболее эффективным при создании следующих условий: - учтены возрастные особенности детей при подборе игровых приемов; - создана модель развития навыков лепки ребенка младшего дошкольного возраста посредством игровых технологий; - полученные навыки будут использованы в свободной художественной и игровой деятельности. В соответствии с целью и гипотезой исследования были выдвинуты следующие задачи: проанализировать педагогическую и психологическую литературу по проблеме развития навыков лепки дошкольников посредством игровых технологий; разработать модель развития навыков лепки ребенка младшего дошкольного возраста посредством игровых технологий; определить уровень и динамику развития навыков лепки у младших дошкольников; разработать серию занятий обучения лепке для младшей возрастной группы ДОО с использованием игровых технологий; проверить эффективность осуществленной экспериментальной работы и выделенных педагогических условий. Таким образом, наше дальнейшее исследование будет посвящено экспериментальной проверке выдвинутой гипотезы и выделенных педагогических условий. Мы надеемся, что наше

исследование будет иметь практическую значимость, материалы исследования могут быть использованы педагогами дошкольного образования, а также родителями.

Аманбаева А.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М.Н.,
канд.пед.наук., доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нравственное воспитание - целенаправленный процесс приобщения детей к духовным ценностям человечества и определенного общества. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, усваивает, т.е. делает своими, присущие себе способы и формы взаимодействия, передача отношения к людям, природе, к себе. Результатом нравственного воспитания считаются проявление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев прослеживается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих [3, с.416].

Формирование патриотизма и гражданственности является одной из важнейших задач дошкольной образовательной организации. Ведь именно в этот период происходит формирование духовно-нравственных основ личности ребенка, чувств, эмоций, мышления; происходит постепенная социальная адаптация в социальном пространстве, в обществе; начинается процесс осознания себя в окружающем мире.

Дошкольный возраст обладает повышенной чувствительностью к социальным действиям. Ребенок, придя в этот мир, поглощает в себя все человеческое: способы общения, поступки, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и рассуждения, подражание взрослым [1, с.46].

В. А. Сухомлинский подчеркивал, что детство есть каждодневное открытие, поэтому оно должно стать для ребенка временем познания человека и Отечества, их красоты и величия.

Л. С. Выготский утверждал, что в развитии ребенка тесно связано естественное созревание и овладение культурными способами поведения и мышления. Поэтому накопление детьми социального опыта жизни в своем городе или селе, усвоение принятых норм поведения и взаимоотношений, приобщение к культурным традициям может считаться базовым этапом воспитания любви к Родине. Можно выделить много качеств, которые составят образ счастливого ребенка. Счастливый ребенок уверен в себе, он легко и с удовольствием, открыто и доверчиво общается со взрослыми. Он оптимистичен, все воспринимает с радостью. Он любознателен и т.д. Но

воспитать такого ребенка можно, если и родители, и воспитатели проникнутся глубоким уважением к личности малыша и научат его очень важному: чувству собственного достоинства и умению жить среди людей.

Одной из важнейших задач нравственного воспитания дошкольников считается воспитание любви к Родине и толерантного отношения к людям Земли.

Сложность решения данной задачи связана с возрастом детей. В дошкольном возрасте ни одно нравственное качество не может быть сформировано окончательно - все лишь зарождается: и гуманность, и содружество, и усердность, и чувство собственного достоинства. Тем не менее, практически все нравственные качества берут свое начало в дошкольном возрасте.

Чувство любви к Родине сродни чувству любви к родному дому. Роднит эти чувства единая основа-привязанность и чувство защищенности. Значит, если мы будем воспитывать у детей чувство привязанности, как таковое, и чувство привязанности к родному дому, то при соответствующей педагогической работе со временем оно обогатится чувством любви и привязанности к своей Земле [2, с.58].

Принципами педагогической деятельности в ДОО по воспитанию гражданственности являются:

- Индивидуализация обучения, включающая в себя учет индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста;
- Постоянное стимулирование творческой, познавательной активности детей старшего дошкольного возраста;
- Системность и последовательность воспитания и обучения, представленная формированием целостного процесса познания социального мира;
- Обеспечение психологического комфорта при организации занятий;
- Преемственность в организации разнообразных видов деятельности, сопутствующих целостному восприятию данного цикла.

Воспитание гражданственности у детей дошкольного возраста возможно при решении комплекса задач:

- Воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- Воспитание уважения к труду;
- Развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- Формирование элементарных знаний о правах человека;
- Расширение представлений о городах России;
- Знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн);
- Развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны;
- Формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Данные задачи решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту-так как воспитывают в ребенке не только гражданственность, но и формируют его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Самостоятельная деятельность воспитанников также может иметь общественно полезную направленность: дети делают закладки для книг в подарок школьникам, выращивают для них цветы и пр.

При организации общественно полезной деятельности детей необходимо соблюдать следующие условия:

а) эмоционально объяснить цель предстоящей деятельности, ее необходимость; вызвать у дошкольников желание в ней участвовать;

б) обеспечить активность каждого участника в процессе деятельности; привлечь детей к планированию ее, распределению работы, точно определить обязанности;

в) четко выделить этапы работы и дать возможность детям пережить чувство удовлетворения полученными промежуточными результатами и достигнутым общим успехом [4, с.56].

Систематическое участие в деятельности, направленной на заботу об окружающих, способствует развитию у детей элементов общественной направленности.

Чувство патриотизма многогранно по своей структуре и содержанию. В него входят ответственность, стремление и умение трудиться на благо Отечества, умножение богатства Родины, гамма эстетических чувств др. Прививаются эти чувства на разном материале: мы учим детей ответственно относиться к процессу, беречь вещи, книги, природу, т.е. воспитываем качество личности - бережливость, учим трудиться на благо своей группы и товарищей, приобщаем к красоте окружающей природы.

Таким образом, базой для формирования любви к Родине является глубокая и основательная работа по нравственному воспитанию дошкольников. Эта задача остается актуальной всегда.

Значимой составляющей частью работы по патриотическому воспитанию дошкольников считается приобщение их к традициям и обычаям народа, страны, к искусству. Дети должны не только узнать о традициях, но участвовать в них, принимать их, привыкать к ним [4, с.54].

Воспитатель старается быть образцом для подражания, показывая детям свою любовь к Отечеству.

Средствами патриотического воспитания дошкольников считаются само общество, в котором они проживают, художественная литература, музыка, выразительное мастерство, та или иная деятельность, праздники, которые отмечаются в стране и детском саду.

Не следует ждать от детей «взрослых форм» проявления любви к Родине. Но если в результате педагогической работы ребенок будет располагать знаниями о названии страны, ее географии, природе, символике, если ему известны имена кого-то из тех, кто прославил нашу Родину, если он будет проявлять интерес к приобретаемым знаниям, читать стихи, петь песни, то

можно считать, что задача выполнена в пределах, доступных дошкольному возрасту [5, с.51].

В последние годы изменились наши взаимоотношения с другими странами. Они стали более открытыми, а сами страны - более доступными для ознакомления. Эти социально-политические изменения повлекли за собой и изменения в подходах к интернациональному воспитанию, к соотношению национального, интернационального и расового. С малых лет нужно закреплять в детях представление о равенстве всех народов, живущих на Земле.

Сущность гражданского воспитания - приобщение ребенка к своей национальной культуре, воспитание уважения ко всем народам.

Список литературы:

1. Балахонова Н. А., Кручинкина В. И. Воспитание начал патриотизма и гражданственности детей дошкольного возраста, 2015.
2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред.пед.заведений.-4-е изд., стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2002.-416с.
3. Лутовинов, В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня / В.И. Лутовинов // Педагогика.-2006.-№5.-С. 52-59.
4. Радионова, О., Алиева, Э. «История карапушек: как жить в мире с собой и другими?» // Дошкольное воспитание.-2010.-№1.-С.49-55.

*Ахметзянова А.Р., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Якоб С.А.,
преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

СЕМЕЙНЫЙ ДОСУГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С учетом социального запроса современного общества система образования должна быть нацелена на создание условий для гармоничного развития личности в обществе, для сохранения, приумножения и принятия подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, и как следствие, – обретение личностью конкретного мировоззрения и образа жизни. Особую роль в поступательном развитии общества играют ценности здорового образа жизни населения.

Здоровье зависит на 20% от наследственных факторов, на 20% - от условий окружающей среды, т. е. экологии, на 10% от деятельности системы здравоохранения и на 50% от самого человека, от образа жизни, который он ведет. Если педагоги, не могут влиять на первые 50% здоровья, то возможно получится при других 50% в процессе воспитания старшего дошкольника.

В науке проблемы сохранения здоровья и приобщения подрастающего поколения к здоровому образу жизни освещались достаточно полно и глубоко. Формирование ценностного отношения детей к здоровью должно основываться на фундаментальных положениях, изложенных в трудах Я. А. Каменского, Жан Жака Руссо, В. М. Бехтерева [4], Б. М. Теплова и др., где

уделяется значимое внимание проблемам укрепления и сохранения здоровья ребёнка, указывается необходимость организации условий для воспитания у детей выносливости, активности, стремления к здоровому образу жизни.

Общеметодологические аспекты формирования культуры здорового образа жизни раскрыты в трудах Л. Р. Абдрахимовой, Ю. Ф. Змановского [7], Ю. В. Науменко, Л. А. Усольцевой и др. В работах Г. К. Зайцева, В. Н. Касаткина [11], В. В. Маркова [9], Б. Н. Чумакова, И. В. Чупахи [14] раскрываются теоретические основы здоровьесберегающей деятельности, разработаны и апробированы здоровьесберегающие технологии, нацеленные на решение проблем формирования культуры здорового и безопасного образа жизни детей.

В ряде исследований раскрывается специфика формирования ценностного отношения к здоровью у детей дошкольного возраста. Так, уникальность периода дошкольного детства в формировании отношения к здоровью как ценности, подчеркивается в работах М. Н. Абдулиной [1], Л. В. Абдульмановой [2,3], Н. В. Вяловой, Л. М. Гримовской [6], О. В. Латыговской [7], И. И. Малозёмовой [8], Е. В. Михеевой [10], Б. Х. Панеш [14], Е. И. Поповой [12], В. Ф. Усманова [13] и др., где раскрываются психолого-педагогические основы формирования ценностного отношения к здоровью дошкольника.

Изложенные в научных публикациях психологов, педагогов, валеологов мысли дают основание рассматривать вопросы формирования ценностного отношения к здоровью у детей дошкольного возраста как проблему, актуальную в целом для социума, для системы образования и как проблему особой важности для ребёнка и его семьи.

Вместе с тем, в исследованиях слабо прослеживается идея системности и последовательности процесса формирования ценностного отношения к здоровью в едином педагогическом пространстве: не отражена специфика формирования отношения к здоровью как ценности в дошкольном возрасте с учётом преемственности между дошкольным и начальным образованием; в исследованиях акцентируется внимание на отдельных средствах формирования культуры здорового образа жизни, а не на их системном использовании; сотрудничество с семьей и иными институтами воспитания и социализации ребёнка рассматривается вне целостной системы создания валеологически развивающей среды дошкольной образовательной организации (далее – ДОО).

Таким образом, всё более отчетливым становится противоречие между запросом системы образования на научно обоснованные психолого-педагогические рекомендации в сфере формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста и бессистемностью используемых технологий формирования культуры здорового образа жизни в практике деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Культурные и досуговые мероприятия являются одним из основных ресурсов для оптимизации социальной активности детей и имеют способность стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности.

Досуг - это сложное социальное явление, в том числе развлечения, празднование, самообразование и творчество, важнейшее средство социализации и индивидуализации личности человека, позволяющее им использовать свое свободное время для самообогащения, развития существующих способностей и склонности по своему усмотрению.

Мероприятия досуга должны проводиться в тесном сотрудничестве с родителями в соответствии с принципами, указанными в Федеральном государственном образовательном стандарте для дошкольного образования:

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество ДОО с семьей;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

В соответствии с этими принципами досуг будет направлен не только на развитие познавательных и творческих способностей ребенка, но и на укрепление семейных традиций и ценностей.

Культура досуга начинает формироваться под влиянием семейных традиций и воспитания уже в период дошкольного детства.

Досуг дошкольника организуется взрослыми не только в дошкольных учреждениях, но и в семье. Семья и дошкольные учреждения являются наиболее важными институтами социализации в период дошкольного детства. Это обуславливает необходимость поиска оптимальной модели их взаимодействия с учетом социально-культурных традиций досуга, поскольку каждая страна имеет свои собственные традиции проведения свободного времени и досуга.

Детские развлекательные мероприятия целенаправленно организуются педагогами для игр, развлечений, отдыха и свободного времени для детей. В качестве важной характеристики досуга ребенок может выбрать предпочтительный вид деятельности: игры, рисование, проектирование и т. д. В то же время анализ практики дошкольных учреждений показывает, что традиционно досуг детей дошкольного возраста используется более узко, только как развлечение и отдых. В свободное время преобладают непродуктивные занятия - участие в развлекательных шоу, просмотр концертов, выступлений, мультфильмов.

Еще более непродуктивным является досуг в семье. Проблема в том, что большинство родителей, как показало исследование, не знают, как организовать досуг для своих детей, способствуя укреплению семейных ценностей и традиций, ознакомлению с духовной культурой, расширению круга интересов и увлечений всех членов семьи.

Следовательно, дошкольная образовательная организация должна взять на себя инициативу в организации тесного сотрудничества с родителями в проведении досуга в дошкольных учреждениях и обучать родителей конструктивным образом проводить семейный досуг.

Здоровье дошкольников во многом определяется отношением родителей

к физическому воспитанию ребенка в семье. Фактор, который, по мнению родителей, имеет наиболее эффективную ценность в физическом воспитании дошкольников, является личным примером взрослых. К сожалению, родители не всегда обладают достаточными знаниями и навыками для работы с детьми, чтобы обеспечить нормальное развитие ребенка и преодолевать трудности.

Семья - это ячейка (небольшая социальная группа) общества, самая важная форма организации личной жизни, основанная на брачном союзе и родстве, то есть отношения между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и возглавляя общее домашнее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Семейная жизнь характеризуется материальными и духовными процессами. Через семью, поколения людей меняются, в ней рождается человек, род продолжается через него. Семья, ее формы и функции напрямую зависят от социальных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества. Естественно, чем выше культура общества, тем выше культура семьи. Семейное образование имеет большое значение для воспитания, образования и развития любого человека. Это основа, на которой строится вся жизнь, и насколько она хороша и прочная, зависит судьба человека. Режим в семье, в квартире, занятой семьей, находится в полной власти родителей. Этого нельзя сказать о режиме вне дома.

Воспитание здорового ребенка - одна из основных задач семьи и детского сада. Самым важным способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является организация их совместных мероприятий, в которых родители не являются пассивными наблюдателями, а выступают в роли активных участников деятельности детских садов.

Очень важно убедить родителей в важности общих подходов к повседневной жизни в семье и детском саду, насколько полезно проводить выходные в семье, какой негатив переосмысливает ребенок и многое другое.

Многие родители заинтересованы в осуществлении мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, и готовы сотрудничать с преподавателями в этом направлении.

Скоординированная деятельность педагога и родителей, их совместное участие в подготовке и программе досуга (веселые игры, танцы, конкурсы, аттракционы, песни и т. д.) имеет большое образовательное значение.

Семейный досуг — это свободное времяпрепровождение, которое предполагает совместное участие всех членов семьи в различных видах активной и пассивной деятельности, которое способствует сплочению семьи, помогает подружиться и лучше узнать друг друга, является мощным средством для восстановления физических и духовных сил человека, формирование его личности.

Положительным примером взрослых является повышение родительского авторитета. Привлечение их к участию в детских спортивных мероприятиях способствует развитию физической культуры и спорта среди широких слоев населения и является одной из форм работы педагога с родителями в области физического воспитания. Кроме того, праздники физической культуры

способствуют улучшению физической массовой работы среди детей и взрослых.

Такие праздники, как «День здоровья», «Солнце, воздух и вода - наши лучшие друзья» и т. д., помогают формировать здоровый образ жизни.

Правильно выбранные тематические мобильные игры и упражнения в сочетании с текстом, бои детей с врагами здоровья (лень, обжорство, страхи и т. д.) позволяют сформировать позитивное отношение к упрочнению, гигиеническим процедурам, повседневной жизни, физическому воспитанию, и спорт.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования проводилась в группе детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогического процесса на базе МБДОУ детский сад № 43 «Лесная сказка» г.Сургута. В исследовании принимали участие 18 детей старшего дошкольного возраста, 20 воспитателей, 12 родителей дошкольников. В ходе констатирующего эксперимента нами были использованы следующие методы исследования: индивидуальная беседа с каждым ребенком, диагностические задания, составление рассказа по картинкам, наблюдение, анкетирование педагогов и родителей.

Для выявления общего уровня сформированности основ здорового образа жизни нами были определены максимальный и минимальный общий балл с учетом всех диагностических заданий и определены границы уровней.

Получилось следующим образом:

Высокий уровень – 70-93 баллов

Средний уровень – 49-69 баллов

Низкий уровень – 18-48 баллов

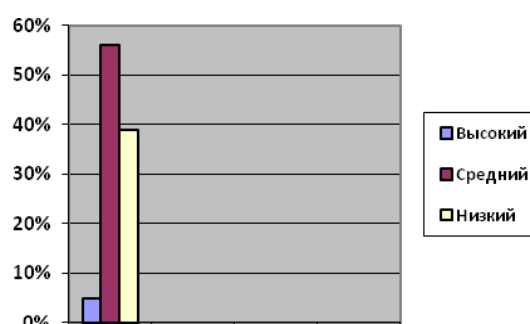
На основе обработки данных проведенных методов педагогического исследования констатирующего эксперимента я выявила следующие уровни сформированности основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста (таблица 1, гистограмма 1).

Таблица 1

Результаты статистического анализа данных проведенной диагностики

Уровни	Количество детей	% детей
Высокий	1	5%
Средний	10	56%
Низкий	7	39%

Таким образом, мы установили, что детей с высоким уровнем сформированности меньше. У большинства детей основы здорового образа жизни сформированы на среднем уровне, есть дети и с несформированным уровнем.



Основы здорового образа жизни у детей с высоким уровнем характеризуется наличием устойчивых представлений в области здоровья. Дети с большим интересом и удовольствием выполняют действия, направленные на сохранение здоровья. Дети, показавшие средний уровень, так же имеют представления в области здоровья, но эти представления отличаются неустойчивостью. Некоторые дети нуждаются в напоминании правил здорового образа жизни, испытывают затруднения в оценке своего поведения. Дети, показавшие низкий уровень – это дети, у которых отсутствуют представления в области здоровья. Для детей характерно равнодушное и негативное отношение к выполнению действий, направленные на сохранение и укрепления здоровья.

Таким образом, рассматривая полученные результаты, мы делаем вывод, что среди трех, рассматриваемых нами компонентов, наиболее сформированный у детей – поведенческо-деятельностный.

Список литературы:

1. Абдулина М. Н. Формирование ценностного отношения к здоровью детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М. Н. Абдулина // Новая наука как результат инновационного развития общества : сборник статей Международной научно-практической конференции (Сургут, 22 апреля 2017 г.) / отв. ред. И. Н. Пилипчук. – Уфа : Агентство международных исследований. – 2017. – С. 3-4.
2. Абдульманова Л. В. Педагогические основы формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста / Л. В. Абдульманова, А. М. Шерешевец // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 11. – С. 46-51.
3. Абдульманова Л. В. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста / Л. В. Абдульманова, М. А. Богданова // Итоги научно-исследовательской деятельности 2015 г.: изобретения, методики, инновации : сборник материалов VI международной научно-практической конференции (Москва, 30 ноября 2015 г.). – Астрахань : Олимп, 2015. – С. 22-26.
4. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья / В. М. Бехтерев // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ.ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 146-151.
6. Гримовская Л. М. Теоретические аспекты формирования ценностного отношения к здоровью у дошкольников / Л. М. Гримовская, А. Ю. Кулагина // Аксиологические проблемы педагогики. – 2016. – № 7. – С. 53-57.
7. Латыговская О. В. Психолого-педагогические особенности формирования культуры здоровья детей дошкольного возраста / О. В. Латыговская // Вестник Полоцкого государственного университета. – Серия Е: Педагогические науки. – 2016. – № 15. – С. 35-41.

8. Малозёмова И. И. Формирование у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к здоровью / И. И. Малозёмова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 204.
9. Марков В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2001. – 320 с.
10. Михеева Е. В. Формирование ценностного отношения к здоровью дошкольника как основа целостного развития личности / Е. В. Михеева, А. Г. Ильясова // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. – 2016. – № 2 (6). – С. 3.
11. Педагогика здоровья / под ред. В. Н. Касаткина. – Москва : Линка-пресс, 2000. – 336 с.
12. Попова Е. И. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ / Е. И. Попова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2014. – № 2. – С. 62.
13. Усманов В. Ф. Особенности формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / В. Ф. Усманов, Н. М. Лукманов // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма : Материалы X Международной научно-практической конференции (Уфа, 24-26 марта 2016 г.) / отв. ред. Г. И. Мокеев. – Уфа : УГАТУ, 2016. – С. 267-269.
14. Чупаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно- воспитательном процессе: научно-практический сб. инновац. опыта / И. В. Чупаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова. – Москва : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2001. – 400 с.

*Бажанова И.И., магистрант ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Иванова И.Ю.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В современном обществе проблема диагностики и коррекции эмоциональных нарушений детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем. Научные исследования показывают, что успешное развитие эмоциональной сферы личности в дошкольном детстве создает надежную основу для интеллектуального, социально-коммуникативного развития ребенка, а также обеспечивает необходимые условия для позитивной самореализации растущей личности [1, с.10].

Однако в современном мире эмоциональное развитие детей дошкольного возраста лишено стабильности и может нарушаться под влиянием многочисленных негативных факторов, таких как: ранняя социализация, деструктивные внутрисемейные и детско-родительские отношения, чрезмерные интеллектуальные и психо-эмоциональные нагрузки, агрессивные СМИ и т.д. Изменение социальной ситуации, обусловленное воздействием внешних глобальных факторов и внутренних условий воспитания детей в современной семье, создает высокую вероятность риска появления эмоциональных нарушений детей дошкольного возраста. Мы присоединяемся к точке зрения

авторов, рассматривающих наличие значительной эмоциональной дистанции в детско-родительских отношениях в качестве одного из наиболее значимых негативных факторов, влияющих на возникновение эмоциональных нарушений дошкольников [2, с. 82–88].

Семья является первичной структурой, создающей уникальные условия развития ребенка, в которых происходит усвоение социальных норм и образцов поведения, а также формирование «образа Я», самооотношения, личных стандартов и нравственных ценностей дошкольника [3, с.38]. При этом успешное освоение окружающего мира и становление самоидентичности ребенка основано на эмоциональной включенности во взаимоотношения с близким взрослым.

Дж. Боулби, автор теории привязанности отмечал, что основная детская потребность в материнской любви и заботе реализуется через отношения привязанности, которые служат основой для безопасного освоения мира, а также формирования уверенности в себе, высокой самооценки ребенка. Разрушение эмоциональной привязанности, эмоциональная разобщенность детско-родительских отношений (в первую очередь, отношений с матерью) приводят к возникновению эмоциональных нарушений, таких как агрессивное поведение, повышенная тревожность, неуверенность в своих силах, низкая самооценка и т.д.

Э.Эриксон, являющийся автором понятия в психологии «базовое доверие к миру», пришел к выводу, что надежная привязанность ребенка к матери закладывает основу чувства безопасности и доверия к окружающему миру. Эмоциональная холодность матери, отсутствие тесной эмоциональной связи в детско-родительских отношениях может привести к формированию чувства неуверенности, возникновению страхов и комплекса психологических защит.

Уникальный феномен отсутствия либо разрушения эмоциональной привязанности ребенка к близкому взрослому именуется феноменом материнской депривации. Депривация - лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей [4, с.4]. Изучению данного социального явления посвящено множество исследований (Дж. Боулби, Й. Лангмейер, З. Матейчик, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, И.А. Фурманов и др.). Первоначально интерес ученых вызвало поведение и развитие детей, оставшихся без попечения родителей в результате мировых войн и социально-экономических кризисов XX века. Р.Шпиц описал синдром госпитализма, наблюдаемый в среде младенцев, лишенных родительской опеки, и проявляющийся в отсутствии познавательной активности детей и общем отставании в развитии всех сфер личности. Высокая смертность, а также нарушения в эмоциональном, интеллектуальном, физическом развитии детей, воспитывающихся в домах ребенка, первоначально связывались с отсутствием качественных гигиенических условий ухода за детьми. Однако проведенные Р.Шпицем исследования доказали, что важнейшим деформирующим фактором развития детей, оставшихся без попечения родителей, является фактор материнской депривации, сущность которого заключается в отсутствии

эмоциональной связи ребенка с близким взрослым и слабом удовлетворении детской потребности в материнской любви и заботе.

Опираясь на базовое определение фактора материнской депривации в соотношении с современной ситуацией воспитания детей дошкольного возраста в условиях неблагоприятных социальных воздействий, мы можем сделать предположение, что в современном мире фактор материнской депривации приобрел иные характеристики, поскольку оказывает влияние, в том числе, на детей, воспитывающихся в семьях. Характеристиками фактора материнской депривации в современных научных исследованиях считают:

- недостаточность материнской заботы,
- эмоциональную холодность матери,
- социальное сиротство (вплоть до воспитания ребенка в условиях интернатного учреждения),
- временную разлуку с матерью,
- утрату любви и привязанности к матери ребенком в силу различных причин [5, с.81].

Принимая во внимание социальную значимость проблемы материнской депривации, мы отмечаем важность своевременной диагностики эмоциональных нарушений дошкольников в условиях материнской депривации. Диагностика необходима для дальнейшего осуществления психолого-педагогической коррекции нарушений эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, а также для психолого-педагогической поддержки семьи и коррекции детско-родительских отношений.

Мы предполагаем, что диагностика эмоциональных нарушений дошкольников в условиях материнской депривации должна быть основана на следующих принципах:

1. Комплексность (комплексное изучение). Принцип подразумевает необходимость проведения диагностики фактора материнской депривации, а также применение диагностических методик для выявления эмоциональных нарушений дошкольников. Итоговая оценка воздействия фактора материнской депривации проводится на основании анализа и сопоставления результатов всего диагностического комплекса.

2. Охват позиций взрослого (родителя, педагога ДОО) и ребенка. Диагностика должна проводиться как для определения позиции взрослого (тестирование, анкетирование, карта наблюдений), так и для выявления эмоционального состояния ребенка (проективные методики).

3. Качественно-количественное изучение. Комплекс диагностических методик подразумевает как количественную оценку результатов (тесты, анкеты, карты наблюдений), так и качественный анализ (беседа, проективные тесты) полученного диагностического материала. Перечисленные виды анализа дополняют друг друга и формируют общую картину детско-родительских отношений.

4. Принцип индивидуального подхода. Изучение каждой семьи следует проводить отдельно, с обязательным уточнением неопределенных результатов диагностики путем дополнительных наблюдений и бесед.

Диагностика фактора материнской депривации может проводиться в условиях ДОО педагогом-психологом либо в кабинете психолога при наличии запроса от родителя о возможных эмоциональных нарушениях дошкольника.

Для выявления ситуации материнской депривации с позиции родителя мы предлагаем проведение тестирования с применением тест-опросника родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, характерных для общения с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Результаты опросника отражаются в пяти шкалах:

- принятие-отвержение,
- кооперация (стремление к сотрудничеству),
- симбиоз (единение либо наличие дистанции в отношениях между родителями и ребенком),
- контроль над действиями ребенка,
- отношение к неудачам ребенка.

Фактор материнской депривации характеризуется такими показателями как: отвержение чувств и потребностей ребенка, установление значительной психологической дистанции в детско-родительских отношениях, эмоциональная холодность, недоверие к ребенку, стремление к чрезмерному контролю над действиями ребенка либо полное устранение родителя от необходимости контроля, негативные чувства родителя по отношению к ребенку. Так, предложенные шкалы тест-опросника в целом обобщают характеристики фактора материнской депривации и позволяют сделать вывод о наличии либо отсутствии депривационной ситуации в детско-родительских отношениях, а также степени выраженности указанного фактора. Результаты теста отражаются в количественном виде.

Для подтверждения, уточнения, расширения полученного в ходе тестирования материала мы предлагаем проведение диагностики эмоционального самоощущения ребенка в семье с применением проективной методики «Рисунок семьи». Методика позволяет диагностировать субъективное понимание ребенком внутрисемейных отношений. Рисунок отражает самооценку ребенка, эмоциональную атмосферу семьи, субъективное сознание автором рисунка своей роли, а также взаимоотношений внутри семьи. Методика «Рисунок семьи», как и другие проективные методики, является надежной и валидной, поскольку психологический материал, полученный с применением данного вида диагностики, является непосредственным отражением содержания бессознательного. Однако, принимая во внимание, что интерпретация проективного теста во многом субъективна и требует наличия значительного опыта работы с рисуночными методиками, мы предполагаем

использование методики «Рисунок семьи» в качестве дополнительного инструмента диагностики фактора материнской депривации.

По итогам произведенной диагностики необходимо проведение дальнейшего обследования с целью выявления эмоциональных нарушений дошкольников, а именно, уровня тревожности, агрессивности и уровня социально-коммуникативного развития как ключевого показателя наличия либо отсутствия эмоциональных нарушений дошкольников.

Для диагностики уровня тревожности детей дошкольного возраста возможно применение проективного теста «Выбери нужное лицо» (детский тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен). Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях. Анализ теста позволяет выявить высокий, средний либо низкий уровни детской тревожности.

Уровень агрессивности ребенка диагностируется на основе анализа анкеты для воспитателей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко «Уровень агрессивности ребенка». Уровень сформированности коммуникативных умений дошкольников возможно оценить при помощи методики «Коммуникативные качества личности» А.М. Щетининой, М.А.Никифоровой.

Проведенная комплексная диагностика эмоциональных нарушений дошкольников в условиях материнской депривации позволяет выявить тревожный, агрессивный либо тревожно-агрессивный тип эмоциональных нарушений, сопровождающийся низким либо средним уровнем развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Предложенный диагностический комплекс охватывает основные проблемные области детско-родительских отношений в ситуации материнской депривации. На основе проведенной диагностики возникает необходимость в разработке индивидуальной программы коррекции эмоциональных нарушений дошкольников, а также программы поддержки семьи и психолого-педагогической коррекции детско-родительских отношений.

Таким образом, в настоящее время развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста подвержено влиянию многочисленных негативных факторов. При этом одним из наиболее существенных неблагоприятных воздействий, способных привести к возникновению эмоциональных нарушений дошкольников, является фактор материнской депривации. Комплексная диагностика эмоциональных нарушений дошкольников в условиях материнской депривации с последующей разработкой индивидуальной программы коррекции, является необходимой мерой психолого-педагогической помощи ребенку и семье.

Список литературы:

1. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи / И.О. Карелина. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с.
2. Мазурова, Н.В. Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания / Н.В. Мазурова, Ю.А. Трофимова // Вопросы современной педиатрии. – 2013. – №12 (3). – С. 82–88.

3. Велиева, С.В.. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье / С.В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – № 10. – С. 38-59.
4. Фурманов, И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск: Тесей, 1999. – 159 с.
5. Жданова, М.А.. Проблемы современной семьи в контексте теории психической депривации ребенка / М.А. Жданова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 79-83.

*Баканова О.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,
канд.пед.наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРИРОДЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе востребована творческая личность, способная к активному познанию окружающего, к проявлению исследовательской активности, инициативы и творчества в решении жизненно важных проблем. В мировой практике идет поиск путей активизации процесса развития исследовательских, творческих способностей на всех ступенях образования. Особый интерес представляет дошкольный возраст, так как это время, когда в ребенке закладываются базовые способности познания, он совершает первые исследования и открытия.

Актуальность исследования подтверждается нормативными документами системы дошкольного образования. Так, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: «ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать» [1]. Именно поэтому актуальной задачей является создание в образовательном процессе педагогических условий, способствующих развитию исследовательской активности ребенка.

К изучению исследовательской активности дошкольников обращались такие исследователи, как Т.И. Бабаева, О.В. Киреева, А.М. Матюшкин, А.Н. Поддьяков, Н.Н. Поддьяков, А.И. Савенков и т.д. На основе анализа подходов данных исследователей, *исследовательская активность* может быть определена как выраженное стремление субъекта, направленное на поиск решения значимой для него проблемы, получение разнообразных, в том числе

неожиданных результатов исследования и их использование для дальнейшего познания.

Анализ исследований показывает, что исследовательская активность детей дошкольного возраста проявляется:

1. в направленном интересе к определенным проблемам или объектам, который ребенок удовлетворяет с помощью познавательно-исследовательской деятельности;
2. в умении выдвинуть предположения возможного решения проблемы на основе анализа ее исходного состояния;
3. в активном стремлении найти способ решения проблемы;
4. в настойчивости исследовательского поиска и желании его продолжить, несмотря на результат;
5. в способности анализировать и оценивать результаты исследования и вносить коррективы [2, с. 335].

Исследовательская активность порождает разнообразную поисковую деятельность ребенка дошкольного возраста, она реализуется в наблюдениях, сенсорном обследовании, пробующих действиях, опытах и экспериментировании, развивающих играх, эвристических беседах и т.п. [4, с. 10].

Среди возможных средств развития исследовательской активности детей дошкольного возраста особое внимание заслуживает познавательно-исследовательская деятельность в природе, выражающаяся в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить и углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы путем практически-преобразовательных действий. Первичным естественным средством познания окружающего мира является природа. Это доказывает и тот факт, что во все времена, у всех народов природа служила источником обучения, воспитания и развития. Внимание ребенка дошкольного возраста привлекают животный и растительный мир, природные явления и процессы со своими тайнами и загадками, дети начинают задавать множество вопросов, которые требуют размышления, что побуждает их заниматься познавательно-исследовательской деятельностью [3, с. 329].

Под *познавательно-исследовательской деятельностью* детей Л.М. Маневцова понимает активность ребенка, направленную на познание окружающего мира, осмысление особенностей объектов природного и предметного мира, связей между объектами, явлениями, процессами, а также их систематизацию. Она осуществляется разными способами: методом проб и ошибок, в виде опытов и экспериментов с объектами природы, наблюдений, вопросов, задаваемых взрослому, эвристических рассуждений, предположений др.

Как отмечает Н.Н. Поддьяков, пробы и ошибки являются обязательным элементом познавательно-исследовательской деятельности детей, так как позволяют детям убедиться в верности или ошибочности предпринимаемых исследовательских действий, сделать перебор разных способов решения проблемы [3, с. 329]. При организации исследовательской деятельности детей

широко можно применять игровые методы: обучающие игры, познавательно-дидактические, игры поискового характера и состязательные игры.

Основу познавательно-исследовательской деятельности составляет технология развивающего обучения, которая включает в себя следующие основные признаки:

1. проблемное обучение (способ организации деятельности детей, основанный на получении новых знаний посредством решения проблемных ситуаций, задач);
2. оптимальное развитие различных видов мыслительной деятельности (наглядно-действенной, наглядно-образной, абстрактно-теоретической, практической);
3. специальное использование приемов мнемонической деятельности (совокупность специальных приемов и способов запоминания нужной информации, увеличивающих объем памяти путем образования ассоциаций);
4. использование алгоритмических, эвристических приемов умственной деятельности;
5. применение наглядно представленных «опор» - условных знаков, символов [5, с. 12].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обоснованно утверждать, что старший дошкольный возраст является важным периодом в развитии исследовательской активности.

Для выявления уровня исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста нами использовалась модифицированная диагностическая ситуация «Путешествие в пустыне», предложенная Т. И. Бабаевой и О. В. Киреевой и проективная методика Л. Н. Прохоровой «Сахар».

На основании исследований Т. И. Бабаевой, О. В. Киреевой, а также А.Н. Поддьякова и А.И. Савенкова, нами были определены критерии развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня развития исследовательской активности у детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Показатели
Умение выдвигать предположения (гипотезу)	Самостоятельность и инициативность: в исследовательских действиях, в выдвижении гипотезы, использовании различных способов решения проблемы, формулировании выводов. Аргументативность выдвинутых предположений; Проявление творчества в исследовательских действиях.
Умение определять способы решения проблемы	
Умение анализировать и оценивать результаты исследования	

На основании выделенных критериев и показателей нами были определены 3 уровня развития исследовательской активности: высокий, средний и низкий.

Проанализировав результаты диагностики, мы пришли к выводу, что 28 % детей группы имеют высокий уровень развития исследовательской

активности. Дети проявляли самостоятельность и инициативность в исследовательских действиях, в выдвижении гипотезы, использовании различных способов решения проблемы, формулировании выводов. Они способны аргументировать выдвинутые предположения.

У 39 % детей выявлен средний уровень развития исследовательской активности. Данные дети испытывают трудности в анализе исходного состояния ситуации, высказывают некоторые предположения решения проблемы с помощью наводящих вопросов педагога, аргументация предположений неполная.

Низкий уровень развития исследовательской активности показали 33 % детей. Наиболее ярко выраженной проблемой развития исследовательской активности оказался такой критерий, как умение выдвигать предположения (гипотезу). У детей данной группы отсутствует самостоятельность и инициативность в исследовательских действиях, в выдвижении гипотезы, использовании различных способов решения проблемы, в формулировании выводов.

Для изучения уровня компетентности педагогов в вопросах развития исследовательской активности у детей было проведено анкетирование, которое включало в себя открытые вопросы. Мы пришли к выводу, что педагоги отмечают необходимость развития исследовательской активности у детей, которая, по их мнению, безусловно, влияет на всестороннее, познавательное развитие детей, на развитие основ логического мышления. Опрашиваемые выделили следующие исследовательские умения, которые выстраиваются в познавательно-исследовательской детальности детей: умение выстраивать алгоритм действий, умение самостоятельно находить решение, умение выделять существенные признаки и умение сравнивать. Педагоги предлагают такие способы развития исследовательской активности у детей, как проведение прогулок, наблюдений, опытов и экспериментирования, использование дидактических игр.

С целью выявления уровня осведомленности родителей в вопросах развития исследовательской активности было проведено анкетирование, которое позволило выявить место познавательно-исследовательской деятельности в семейном воспитании детей. Проанализировав ответы родителей можно сделать вывод, что родители осознают важность развития познавательной активности у дошкольников, но в то же время не знают, какие необходимы для этого условия вне детского сада. Родители нуждаются в помощи со стороны педагога и выделяют интересующие их формы взаимодействия с педагогами по данной проблеме: мастер-классы по проведению опытов в домашних условиях, онлайн-консультации, исследовательские, ролевые, имитационные игры, тренинги, досуговые формы и др. Кроме того, родители выделили необходимость создания картотеки опытов, которые можно проводить с детьми дома или на улице.

С целью выявления созданных условий в группе для развития исследовательской активности был проведен анализ предметно-развивающей среды по следующим показателям: наличие места в группе для

самостоятельного экспериментирования, качество и разнообразие материалов для проведения исследований, соответствие материалов возрастным особенностям, обеспечение свободного доступа детей к материалам для исследований, наличие наглядной информации (схемы, макеты, модели и т.п.). Анализ РППС показал, что место в группе для самостоятельного детского экспериментирования отсутствует, соответственно материалов для проведения исследований нет, современные наборы для экспериментирования приобретены, но еще не используются в работе с детьми («Эврики: открой тайны планеты», «Фикси-опыты с погодой», «Фикси-опыты с воздухом» и т.п.).

Анализ полученных результатов исследования позволил нам выделить следующие способы развития исследовательской активности у детей в познавательно-исследовательской деятельности в природе:

1) чтение и обсуждение литературных произведений, на основе содержания которых можно развернуть исследование (организация исследования на основе содержания произведений, например, «Зачем ежу колючки», В.Росина; «Золотой луг» М.Пришвина и т.д.);

2) игры-путешествия, в ходе которых дети посещают новые места, знакомятся с новыми явлениями и объектами в качестве экскурсантов, туристов, посетителей, исследователей (путешествие может быть во времени (исторические эпохи) и в пространстве (материки, планеты, страны и др.);

3) эвристические беседы (сущность состоит в том, что воспитатель путем постановки перед детьми определенных вопросов и совместных логических рассуждений подводит их к определенным выводам. При этом воспитатель побуждает детей воспроизводить и использовать имеющиеся у них познания, сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения, например, «почему на открытом месте у одуванчика уже образуются семена, а под елью — еще только бутоны?»);

4) использование специальных исследовательских наборов для проведения познавательно-исследовательской деятельности (помимо традиционных материалов: лупы, микроскопа, компаса и т.п., можно использовать и современные готовые наборы, например, цифровую лабораторию «Наураша в стране Наурандии»);

5) результаты исследования можно зафиксировать с детьми в «дневнике исследований», «блокноте открытий» с помощью схематической зарисовки, использования условных знаков.

Кроме того, для эффективного решения выявленных проблем мы предлагаем использовать такую форму работы с детьми, как «клуб юных ученых», на котором можно использовать перечисленные выше методы и средства. В основу работы клуба целесообразно ставить проблемные вопросы, которые могут возникнуть как по инициативе ребенка, так и взрослых, например, «как дышат рыбы?», «для чего коту усы?», «зачем животным хвост?» и т.п. Обсуждение вопроса организуется в кругу, для проведения опытов дети проходят к столам. Заседание можно провести и на прогулке с проведением опытов в природе (примерной темой может быть «свойства мокрого песка»,

«можно ли поймать воздух?» и т.д.). Собрание клуба можно закончить фиксированием результатов в дневнике исследований.

Приведем в качестве примера примерный сценарий собрания клуба юных ученых по теме «Животные». В основе заседания лежит проблемный вопрос: «Как дышат рыбы?».

Ход заседания: - Уважаемые исследователи природы, сегодня мы с вами собрались для того, чтобы выяснить, как дышат рыбы в воде.

- А почему рыб относят к живым существам? (они дышат, питаются, растут; все живое дышит: человек, растение, звери, птицы). Рассматривание иллюстраций

- Чем дышит человек? (воздухом). А как вы думаете, чем же дышат рыбы в воде? Разве в воде есть воздух? (предположения детей)

- Сейчас мы с вами проведем опыт, чтобы это узнать (каждому ребенку или на пару детей дается емкость с водой и кусочки пластилина).

- Давайте мы с вами возьмем кусочки пластилина и опустим их в воду. Что вы заметили? Что происходит в воде с пластилином? (на пластилине образовались пузырьки). Как мы еще можем получить пузырьки в воде? (подуть в трубочку). Один конец трубочки опускаем в воду, а в другой конец осторожно дуем. Что вы наблюдаете?

- Как вы думаете, из чего эти пузырьки? (воздух в воде виден в виде пузырьков). Оказывается, рыбы дышат воздухом, который есть в воде.

- А чем же дышит рыба? Давайте с вами дорисуем недостающие части (детям раздаются листы с туловищем рыб без изображения рта, чешуи, жабр, плавников и хвоста).

- Посмотрите на данную схему (на схеме указано поступление воды через рот рыбы и как она проходит через жабры), о чем она может нам рассказать?

Рыба заглатывает воду, вода проходит через тонкие стенки жабр, жабрами рыба улавливает частицы кислорода. Так, рыбы улавливают кислород из воды и дышат им.

- Посмотрите на картинки, как вы считаете, в какой воде рыба чувствует себя лучше? (дети рассматривают рыбу в мутной грязной воде и рыбу в чистой воде). В чистой прозрачной воде воздуха много, в грязной и мутной воде его мало, рыбы задыхаются.

- Как мы можем узнать, легко ли рыбе дышать или трудно? (предположения детей). Как будут подниматься жабры рыбы, если ей трудно дышать? (часто, сильно). Видели ли вы когда-нибудь, чтобы рыба подплывала к поверхности воды и хватала воздух ртом? Почему же она так делает? (вода бедна обеднена кислородом, и ей не хватает воздуха, значит условия для жизни плохие)

- Итак, удалось ли нам с вами узнать, как дышат рыбы? Давайте каждый зарисует результат сегодняшнего собрания в дневнике и отметит, узнал ли он что-то новое или нет.

Таким образом, познавательная-исследовательская деятельность детей в природе является эффективным средством формирования и развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Она

является сквозным видом образовательной деятельности и может быть реализована через разнообразные формы работы с детьми, как в совместной, так и самостоятельной деятельности в условиях ДОО.

Список литературы:

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
2. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. — СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010.— 592 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 464 с.
4. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников. Авторы-составители: З. А. Михайлова, Т. И. Бабаева, Л. М. Кларина, З. А. Серова — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. — 160 с.
5. Методика детского экспериментирования. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. — 208 с.

*Бандурина М. В., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Кириенко С. Д.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Социальную компетентность необходимо рассматривать как одно из базовых качеств личности, определяющих в будущем ее успешность и удовлетворенность жизнедеятельностью.

У дошкольников социальная компетентность включает в себя такие умения, как: понимание эмоционального состояния ровесников, взрослых и умение отразить чувства оппонента, объяснить их; получение необходимых сведений в процессе общения; уважительное отношение к мнению собеседника, его интересам, умение выслушать оппонента; ведение простого диалога с ровесниками и взрослыми; отстаивание собственного мнения; соотнесение своих интересов с желаниями и стремлениями других; совместное участие с ровесниками в коллективных делах; уважительное отношение к окружающим людям; принятие и оказание помощи окружающим; спокойное реагирование в ситуации конфликта [1, с. 44].

Социализация каждого индивида имеет свою индивидуальную специфику и особенности проявления, тем не менее, этот процесс осуществляется по определенным правилам и имеет свои механизмы. Социальная компетентность совершенствуется через ознакомление с трудом взрослых, что подчеркивается в ФГОС ДО, а также в трудах исследователей (Л.И. Сайгушева, Е.А.Шанц и пр.).

Захарова Т.Н. справедливо отмечала, что основополагающими показателями степени формирования социальной компетентности в период дошкольного возраста является четыре компонента: мотивационный (интерес и желание взаимодействовать с обществом), когнитивный (представления об окружающей действительности и умение ими оперировать), эмоционально-оценочный (эмоциональная устойчивость и чувствительность, наличие элементарных навыков самооценки и оценивания окружающей социальной действительности), поведенческий компонент (навыки сотрудничества и взаимодействия, социально одобряемые формы поведения) [2, с.79].

Эффективно использовать труд как средство воспитания дошкольников, учитывая его своеобразие в этот период: связь труда с игрой; восприятие трудовой деятельности как развивающей; становление специфических видов детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой, ручной труд, труд в природе [3, с.56].

В целях выявления, теоретического обоснования и апробации педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования социальной компетентности дошкольников через ознакомление с трудом взрослых мы провели экспериментальную деятельность в период с октября 2017 г. по апрель 2019 года в МБОУ «Начальная общеобразовательная школа № 95 г. Челябинска».

Диагностический комплекс состоял из шести заданий под авторством О.В. Дыбиной, которые были направлены на выявление и степень сформированности критериев социальной компетентности («Отражение чувств», «Зеркало настроений», «Интервью», «Необитаемый остров», «Помощники», «Строим новый город», «Не поделили игрушку»).

Итоговые результаты констатирующего исследования показали, что практически все дети проявляют низкую степень сформированности критериев социальной компетентности и именно поэтому мы решили организовать практическую работу в целях формирования этой компетентности, применяя особые педагогические условия.

Первое педагогическое условие – включение информации о трудовой деятельности взрослых через организацию экскурсий на их рабочие места и последующее наблюдение за работой.

Наиболее убедительными для ребенка являются живые образы трудящихся взрослых, которые демонстрируют примеры различных профессий. То, что ребенок увидел наглядно, следует сопровождать беседами, дальнейшими рассказами педагога, которому следует уточнять, закреплять и дополнять сведения, которые были получены во время наблюдений. Наблюдения целесообразно организовывать в форме экскурсий.

Экскурсия представляет собой интересную форму организации обучения ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Экскурсионная форма работы – специфическая, редко применяемая (поскольку требует тщательной организации и особого контроля) и в тоже время эффективная, потому как предоставляет наглядную возможность знакомства подрастающего поколения с

окружающим природным разнообразием, культурным колоритом местности и отдельными объектами, с деятельностью взрослых.

Экскурсия, как специфическая педагогическая технология имеет определенную структуру при организации, элементы которой целостно дополняют друг друга и неразрывно взаимосвязаны между собой: предварительный этап (подготовительный), сама экскурсия, последующая после экскурсионная работа.

Проведем подробный анализ рассматриваемой технологии на примере проведенной нами экскурсии в медицинский кабинет, расположенный на территории дошкольного образовательного учреждения. В рамках данного мероприятия мы познакомились с работой медицинской сестры, врача-педиатра, наблюдали за деятельностью медицинского персонала.

Итак, на первом этапе нашей деятельности мы осуществляли подготовку к планируемому мероприятию. В процессе нашей работы осуществлялась как подготовка детей, так и самого педагога. Наша педагогическая деятельность заключалась в соотнесении тематики занятий с календарным планированием образовательной работы, мы обозначили тему экскурсии, определили содержание мероприятия, очертили сроки его проведения. Подготовка воспитанников заключалась в детальной проработке информации, которая была в дальнейшем продемонстрирована наглядно в процессе экскурсии. Так за несколько дней до предполагаемого мероприятия мы говорили с воспитанниками о профессии врача, о различных квалификациях (педиатр, окулист, невролог, хирург, терапевт и пр.). Обсуждали опыт посещений детьми медицинских учреждений с родителями и пр., обыгрывали с помощью специально подготовленной предметно-развивающей среды (аптечка, медицинские маски, аппаратура, различные баночки из-под лекарств и пр.) работу врачей. Также мы наблюдали за работой медицинской сестры в группе, смотрели на то, как она заполняет документацию, осматривает ребенка-одногоруппника. Помимо этого мы разучивали стихотворения о медицинских работниках, читали сказку К.И.Чуковского «Доктор Айболит» и пр. В процессе предварительной работы мы очерчивали имеющийся у детей объем знаний по рассматриваемой профессии, вводили новые знания, задавали различные вопросы, касающиеся деятельности медицинских работников, давали пояснения детям на возникающие у них вопросы.

Отметим таким образом, что в качестве предварительной работы с воспитанниками детского сада можно использовать различные формы деятельности, такие как:

- прочтение тематической литературы (стихотворения, сказки, рассказы по выбранной тематике);
- актуализация опыта воспитанников (беседа о профессии, приходилось ли сталкиваться детям с людьми рассматриваемой профессии, при каких обстоятельствах происходило это знакомство и пр.),
- изучение атрибутов профессии в процессе организации сюжетно-ролевой игры (например, «В кабинете стоматолога», «Мы-дворники», «Поворота» и пр.).

Следующий этап – непосредственная экскурсия, в процессе которой мы применяли различные методы обучения (рассказ, беседа, пояснения, рассуждение и пр.), однако основным методом была беседа. Пояснения мы вносили для того, чтобы дети лучше понимали то, что видят непосредственно. При этом пояснения мы старались делать краткими, точными и по существу рассматриваемых событий.

При завершении экскурсии мы подводили итог увиденному, обобщали полученные знания, наблюдения, рассуждали о пользе профессии, проводили рефлексию (что понравилось, что было особенно интересно), также мы подготовили смайлики с веселым, грустным и посредственным изображением. В конце экскурсии ребятам было предложено выбрать ту картинку, которая соответствует их внутреннему состоянию и сбросить её в специальный «почтовый ящик». Так мы смогли оценить степень успешности проведенной работы (в основном были веселые изображения).

Следующий и не менее важный этап - после экскурсионная работа, которая предназначена для расширения, уточнения, систематизации полученных знаний. На данном этапе мы применяли такие формы работы, как:

- изображение того, что запомнилось на экскурсии, впечатлений (были заведены папки на каждого ребенка, куда вкладывались рисунки после каждой экскурсии – выполненные дома в качестве домашнего задания или в детском саду);

- оформление выставки детских работ (из лучших детских изображений) – «Все профессии важны и нужны»;

- организация тематических игр (дидактических, сюжетно-ролевых и т. п.);

- обобщающие беседы (как по отдельной экскурсии, так и при завершении образовательной работы по выбранной тематике).

Для расширения, углубления, обобщения представлений детей о профессии могут быть организованы повторные экскурсии.

Второе педагогическое условие - вовлечение детей в различные виды детской деятельности для формирования у них способов положительного отношения к труду взрослых.

В целях успешной и плодотворной деятельности по формированию у детей способов положительного отношения к труду взрослых следует вовлекать детей в различные виды детской деятельности. При этом желательно календарно-тематическое планирование соотносить с заявленными целями и задачами еще на начало учебного года. Всю образовательную деятельность ориентировать на достижение ожидаемых результатов, так, например, целесообразно всю четверть, как минимум, посвятить изучению профессий и строить расписание исходя из программы деятельности по формированию положительного отношения к труду взрослых. Делать это следует в процессе непосредственной образовательной деятельности, используя различные формы работы и с привлечением сотрудников образовательной организации (музыкального руководителя, педагога по физическому воспитанию, медицинского работника ДОУ, повара ДОУ, воспитателя и пр.). Формы работы:

занятие лекционного типа, беседы (о профессиях, труде взрослых); занятия по изобразительной деятельности; музыкальные занятия – изучение песен «Папа может быть кем угодно» и пр.; занятия по предметным областям; занятия физической культурой – придумывать упражнения, с элементами показа движений, имитирующие труд взрослых, применение речевок, разминок на стихотворения о труде и пр.; применять тематические физкультминутки; выполнение дидактических игр в свободное время и пр.

Третье педагогическое условие – организация взаимодействия с родителями и сотрудниками дошкольной образовательной организации.

Вслед за такими авторами, как В.И. Логинова и М.В. Крухлет и др. мы считаем, что дошкольников необходимо знакомить с процессом труда взрослых, рассказывать о создании разных продуктов труда. Делать опять же это целесообразно в процессе непосредственной образовательной деятельности, используя различные формы работы и с привлечением сотрудников образовательной организации. В итоге у детей будет развиваться представления о содержательной части трудовой деятельности взрослых.

Также мы согласны с такими авторами, как С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова, О.В. Дыбина, которые полагают, что следует знакомить дошкольников с человеком-тружеником, его личностными и деловыми качествами, формировать положительное отношение к человеку труда. Для этого можно и даже нужно приглашать в дошкольное образовательное учреждение родителей, которые могут рассказать и показать детям продукты своей деятельности.

Четвертое условие - расширение содержания развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей реализовать положительное отношение к труду взрослых.

Мы считаем, что в целях развития положительного отношения к труду взрослых следует обеспечить предметно-пространственной среды, к таковым относятся различные атрибуты профессий (например, аптечка, медицинские халаты, шприцы, баночки из-под лекарств и пр.). Также важно подобрать картотеку дидактических игр для детей по различным профессиям, продуктам труда, иллюстраций труда взрослых, тематические рассказы и стихотворения, песни, раскраски, книги тематического содержания, мультфильмы, презентации и пр.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы мы провели повторную диагностику по тем же параметрам, что и на этапе констатирующего исследования и математическим путем, с помощью статистического анализа по критерию - U Манна-Уитни, пришли к выводу, что предложенные нами условия являются результативными.

Список литературы:

1. Захарова, Т. Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников / Т.Н. Захарова// Ярославский педагогический вестник. – 2011. - №2. – Т.II. – С.113-117.
2. Полозова, О.В. Формирование социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности / О.В. Полозова // Специальное образование. – 2013. - №3. – С. 78-83.

*Баранцева Э.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПРИРОДОВЕДЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гармоничное развитие личности ребенка невозможно без такой составляющей, как эстетическое воспитание. Об актуальности данной проблемы свидетельствует тесная связь эстетического воспитания со всеми сторонами развития ребенка. Неотъемлемым фактором эстетического развития является природа. В.Г. Белинский считал, что природа - это вечный образец искусства.

На сегодняшний день существует ряд проблем во взаимоотношении «человек-природа». Современные дошкольники, особенно дети, живущие в городах, все реже вступают в тесный контакт с объектами природы. Большую роль в этом сыграла урбанизация, увеличение темпа жизни, уровень экономического развития общества, общественные отношения людей отложили значительный отпечаток на восприятие природы. Поэтому одним из приоритетных направлений работы современной дошкольной образовательной организации является эстетическое развитие дошкольников посредством природоведческих наблюдений. В процессе наблюдений за объектами природы и природными явлениями у детей обогащается психика, чувственный опыт, совершенствуются органы чувств, эмоциональная сфера личности, повышается познавательная активность, формируется эстетический вкус, умение видеть прекрасное, а также появляется потребность в эстетической деятельности.

Данная проблема нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» (п. 2.6) предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру. Также в целевых ориентирах (п. 4.6) говорится о том, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок обладает установкой положительного отношения миру [6].

Главной задачей в эстетическом развитии дошкольников посредством природоведческих наблюдений является пробуждение у детей эмоционального отношения к природе.

Значимость эстетического воспитания, в частности, роль природы, рассматривали специалисты по дошкольному воспитанию (Е.Н. Водовозова, М.В. Корепанова, Р.А. Орлова, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер, В.Ф. Шмидт и др.) и

деятели общей психологии, педагогики, физиологии (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, С.Т. Шацкий и др.)

Еще в древности было положено начало эстетике природы. Аристотель изложил основную идею прекрасного, которая заключалась в органическом единстве содержания и форм предметов природы.

К.Д. Ушинский рассматривал природу как всесторонний фактор развития личности ребенка. В своих трудах он писал, что ребенок «мыслит формами, красками, звуками». Развивать наблюдательность у детей - вот задача, которая встает перед педагогом и семьей [5,с.65].

В работах по вопросам эстетического воспитания большая роль принадлежит Е.А. Флериной. Она в одной из своих работ говорит, что нужно как можно шире «вводить ребенка в мир родной природы», ибо впечатления, полученные в детстве, на всю жизнь запечатлеваются в чувствах и мыслях человека.

Л.В. Компанцева рассматривала эстетическое воспитание как важнейшую сторону воспитания ребенка, которая способствует обогащению чувственного опыта и эмоциональной сферы личности, оказывает влияние на нравственные стороны действительности, повышает познавательную активность и даже оказывает влияние на физическое развитие ребенка [2,с.312].

Научные труды Н.Ф. Виноградовой, В.Г. Грецово́й, С.Н. Николаевой показывают, что у детей можно воспитать более сознательное и бережное отношение к природе, опираясь на их тяготение к прекрасному.

Отечественные ученые А.К. Матвеева и П.Г. Саморукова в своих трудах рассматривают природоведческое наблюдение как умение всматриваться в явления окружающего мира, выделять в них существенное, основное, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины и делать выводы [4,с.103].

Одним из последователей идей К.Д. Ушинского является Е.Н. Водовозова. Она рассматривает в своих работах роль природоведческих наблюдений как наиболее доступную форму для ознакомления дошкольников с природой.

Е.Н. Водовозова считает, что наблюдение дает большой толчок для умственного и эстетического развития. Она отмечала особую чувствительность дошкольников к восприятию формы и цвета, которые в богатом разнообразии представляет живая природа даже в самых простых объектах. «Если только Вы раскроете перед ребенком эту Великую книгу природы и будете руководить им, он всею душой привяжется к окружающему миру и очень скоро начнет наблюдать не только совершенно самостоятельно, без всякого руководства с Вашей стороны, но постепенно будет и Вас наталкивать при наблюдении чудных картин и явлений природы на такие стороны, которые Вы еще не сумели заметить или к которым до сих пор оставались равнодушными. При таком воспитании в ребенке прогрессирует интерес к природе, его любознательность и наблюдательность заметно растут с каждым днем, что еще не интересовало на прошлой неделе доступно его пониманию и интересуется его. Нужно воспитателю подмечать эту постепенность развития, чтобы не

наталкивать его на наблюдения преждевременные, для его возраста и для степени его понимания» [3,с.98].

Е.Н. Водовозова считала, что ведущую роль в данном виде деятельности занимает взрослый, так как детям свойственно осваивать бросающиеся в глаза черты, но пропускать главное, при этом смешивая фантазию и действительность.

При проведении наблюдений с дошкольниками необходимо соблюдать дидактические принципы, которые Е.Н. Водовозова изложила в своей книге «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста»: идти от близкому к отдаленному; от простому к более сложному; от познания осязаемых предметов, т. е. от конкретного, к отвлечённым понятиям [1,с.75].

Е.Н. Водовозова высоко оценивала значимость наблюдений в процессе эстетического воспитания детей, так как в процессе наблюдения ребенок вступает в непосредственный контакт с природой. В процессе наблюдения работают все анализаторы: зрительный - он видит всю красоту объекта, который он исследует, видит цвета, размеры, форму; слуховой - слышит звуки природы (как каплют капли, шелестят листья, чирикают птицы); обонятельный - ощущает запах скошенной травы, запах первых цветов; вкусовой - позволяет нам различать сладкую спелую клубнику или кислый крыжовник; осязательный - ребенок чувствует колючие иголки ели, чешуйки шишки и крупички песка. Все это пробуждает у ребенка эмоциональный отклик.

Рекомендации Е.Н. Водовозовой к проведению и организации наблюдений состоят в следующем:

1. Педагогам и родителям обращать внимание ребенка во время прогулок на выразительные, колоритные картины природы. Она говорила: «...не пропускайте без внимания ни дерево, ни кустика, ни цветка, ни порхающей бабочки, ни красивой божьей коровки, ни протекающего ручейка, ни капли дождя на листьях, когда они дрожат, как алмазы, и переливаются множеством цветов» [3,с.90].

2. Необходимо организовывать наблюдение таким образом, чтобы в поле зрения ребенка попадало сначала все природное явление или предмет целиком, а затем уже приступать к наблюдению за его отдельными частями, сравнению, сопоставлению. Все это Е.Н. Водовозова считала предпосылками эстетического развития детей дошкольного возраста.

3. Вначале при наблюдении окружающих предметов ребёнок в состоянии заметить только самое выдающееся. Задача воспитателя - указать ему другие качества, менее заметные, и приучить всматриваться в предмет. Это поможет детям уже самостоятельно открывать в предмете или явлении новые признаки и качества. Водовозова рекомендовала в таких случаях даже не указывать ребёнку те или другие признаки, а лишь «побуждать, наталкивать дитя открывать их». Это будет способствовать развитию активности и самостоятельности в наблюдении. Если воспитатель не будет обращать внимание ребёнка на признаки предмета, то у ребёнка исчезнет свежесть

впечатлений, он будет равнодушен даже к самым характерным явлениям окружающего.

4. Раньше, чем обратить внимание ребёнка на отдельные признаки, надо, чтобы он осмотрел предмет в целом.

5. Воспитателю необходимо изучить последовательность, которой надо держаться при отборе предметов или явлений для наблюдения. Надо отбирать те из них, которые понятны и доступны ребёнку данного возраста, что он может усвоить из окружающего в данное время.

6. В рамках детского сада Е.Н. Водовозова рекомендовала организовывать «естественно-исторический кабинет». Он должен служить для проведения систематических наблюдений за объектами природы.

Таким образом, дошкольный возраст - это период, характеризующийся становлением эстетического развития, совершенствующегося под воздействием воспитания, которое направлено на решение конкретных задач, вытекающих из цели эстетического воспитания и его значения в развитии личности. Природа в свою очередь является первоначальным и конечным источником прекрасного, а человек выступает в роли открывателя, творца, ценителя прекрасного.

Список литературы:

1. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Книга для воспитателей /Е.Н. Водовозова. - СПб.: Детство-Пресс, 2012. 392 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /Л.С. Выготский. - М.: Издательский центр «Просвещение», 2005. 316 с.
3. Газина, О.М., Фокина В.Г. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста /О.М. Газина. - Москва: Прометей, 2013. 126 с.
4. Логинова, В.И., Саморукова, П.Г. Дошкольная педагогика /В.И. Логинова, П.Г. Саморукова. - Москва: Просвещение, 1983. 126 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб.пособие для вузов /И.П. Подласый. - Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 365 с.
6. Приказ Минобрнауки России "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" от 17.10.2013 № 1155 // Собрание законодательства Российской Федерации, 2014. – 29 с.

*Бобровиц Н.Н., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Котлякова Т.А.,
канд.пед.наук, УлГПУ им. И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск*

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФЛОРИСТИКИ

Формирование творческой личности - одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Решение ее должно начаться уже в дошкольном детстве. Наиболее эффективное средство для этого - изобразительная деятельность детей в дошкольном учреждении.

Изучением проблемы развития детского изобразительного творчества, ее теоретическим осмыслением, влиянием его на развитие дошкольников

занимались и продолжают заниматься А.В. Бакушинский, Е.К. Брыкина, Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, Е.А. Флерина, Н.Б. Халезова и многие другие. Все исследователи, анализируя влияние изобразительного творчества на развитие личности дошкольника единодушно отмечают его огромный воспитательный потенциал и высокую эффективность развития самых разнообразных качеств личности ребенка, его умений, навыков и т.д.

К дошкольному возрасту, дети уже владеют определёнными навыками в области изобразительной деятельности, поэтому основное внимание, согласно И.А. Лыковой, уделяется развитию самостоятельного творчества. Необходимо предоставлять больше свободы при выборе темы, художественного материала и способов создания образа [1, с.5].

В процессе работы ребенок приобретает знания, уточняются и углубляются его представления об окружающем. Ребенок не только овладевает новыми для него изобразительными навыками и умениями, расширяющими его творческие возможности, но и учится осознанно их использовать. Детское изобразительное творчество проявляется не только тогда, когда ребенок самостоятельно придумывает тему своего рисунка, лепки, аппликации, но и тогда, когда создает изображение по заданию педагога, определяя композицию, цветовое решение и другие выразительные средства, внося интересные дополнения, и т.п.

Занятия флористикой - это вид творчества, не требующий никакой специальной подготовки или художественных навыков. При этом данный вид творчества органично вписывается в решение образовательных задач:

- «познавательное развитие» – дети получают знания об окружающем мире природы, вещей, решают проблемные ситуации;
- «художественно-эстетическое» - делая креативные красивые поделки, развивают навыки изобразительной деятельности, идет становление эстетического отношения к окружающему миру;
- «речевое развитие» – речь, как известно, «на кончике пальцев»;
- «физическое развитие» – развивается крупная и мелкая моторика руки;
- «социально-коммуникативное» - идет формирование позитивных установок к различным видам труда, творчества, усвоение моральных и нравственных ценностей [2, с.6].

Детям интересно самостоятельно собирать природный материал, отбирать самые красивые листики, веточки, травинки, цветочки, разнообразные семена, а затем самостоятельно засушить их. Изготавливая креативные, индивидуальные работы с элементами живой природы, дети глубже познают природу родного края, видят ее красоту и великолепие.

Занятия флористикой, помогают детям восполнить некоторый прямой контакт общения с природой, кроме того, данная технология дает возможность для проявления инициативы и самостоятельности. Дети приобретают новый опыт творческой, поисковой деятельности, учатся выдвижению новых идей при актуализации прежних знаний для решения новых задач.

Необходимо развести понятия «работа с природным материалом» и «флористика».

Изготовление поделок из природного материала - разные техники и приёмы, позволяющие создавать необычные поделки из природного материала.

Флористика - разновидность декоративно-прикладного искусства и дизайна; создание флористических работ (букетов, композиций, панно, коллажей) из разнообразных природных материалов (цветов, листьев, трав, ягод, плодов, орехов и т. д.), которые могут быть живыми, сухими или консервированными.

При овладении техникой аппликации из сухих листьев, особое внимание уделяется анализу формы, цвета, величины сухих листьев, умению сравнивать их с формами предметов и их частями. Особенность аппликации из сухих листьев состоит в том, что необходимо подбирать нужные по цвету и форме листья для изображения предметов близкие к оригиналу, т. е. изображаемому предмету. Пользоваться ножницами для исправления формы можно только в редких случаях, т. к. нарушается оригинальность и художественная ценность работы.

Нами была разработана программа кружка по флористике, включающая использование разнообразных приемов флористики. Кружковая работа, по мнению Т.А. Котляковой, является наиболее эффективной для развития индивидуального детского творчества [3].

К приёмам флористики, которые используются с детьми, можно отнести: вырезание; создание объёма; использование крупных природных материалов.

Во время занятий необходимо проводить работу с детьми по обогащению их представлений о данном виде художественно - изобразительной деятельности (дидактические игры - разминки, просмотр готовых работ-образцов).

Положительного результата можно добиться лишь тогда, когда работа с детьми будет проводиться систематически, последовательно, с постепенным усложнением.

Основными задачами, решаемыми на занятиях, являются:

- Учить создавать сюжетные композиции из природного материала - засушенных листьев, лепестков, соцветий и семян.
- Развивать чувство цвета и композиции; творческое воображение. Совершенствовать технику приклеивания, резания.
- Развивать старание, усердие и терпение.
- Воспитывать интерес и бережное отношение к природе, вызвать желание сохранять ее красоту.
- Научить детей работать с природным материалом, как лично заготовленным, так и приобретенным, в технике флористика.

Программой кружка предусмотрены занятия с октября по апрель один раз в неделю во второй половине дня.

В начале учебного года детям предлагается несложная тема, «Осенний лес», где они должны передать простой образ: разнообразные деревья. Анализируя, строение и форму деревьев, дети подбирают, соответствующие этим признакам сухие листики, анализируют, какие листья похожи на деревья,

а какие не стоит использовать для данного задания.

Далее задания усложняется. Чтобы изобразить животного, ребенку надо проанализировать форму животного, сравнить с формой листа и путем модернизации листика (разрезав лист на части ножницами, создать необходимый образ). При выполнении данного задания ребенку необходимо не только подобрать материал (по цвету, форме, размеру...), но и составить гармоничную композицию, учесть пропорции тела животного. Например, необходимо выбрать листик для головы более мелкий, чем для туловища; чтобы сделать ушки зайчика – листик нужен длинный, а для ушей мышки – округлый, слегка заостренный. На первых занятиях, можно сделать ребенку подсказки, например, контурный эскиз работы.

Постепенно усложняется и детализируется фон, на котором выполняется работа. Добавляется травка, в которой прячется мышка, кустик, под которым сидит зайчик. Данное усложнение потребует от ребенка использование более мелкого материала, что будет способствовать развитию мелкой моторики.

На данном этапе у детей идет детальное сравнение, более глубокий анализ формы, размера исходного материала, развивается воображение, так как у ребенка возникает необходимость представления конечного результата.

Следует отметить, что, создавая сюжетные композиции, дети учатся не только предметному изображению, но и пространственному расположению предметов между собой (вдали, вблизи, взрослые – большие, детеныши – маленькие).

Следует отметить, что занятия спланированы с учетом принципов целесообразности, доступности, постепенного усложнения тем и задач обучения. Занятия направлены на развитие умения делать композиции из готовых форм растений; развитие способности к многоплановой композиции – создавать изображение слоями: задний план, передний план; развитие фантазии; проявление самостоятельности и инициативности.

Постепенно у детей будет развиваться мелкая моторика рук, формироваться аккуратность, так как усложнение работы на занятиях происходит не только за счет усложнения композиции, но и за счет использования более мелкого, хрупкого материала. Во время занятий у детей будет развиваться глазомер, координация движений.

По мере овладения навыками усложняется и творческое решение. Одно из последних занятий «Прогулка в парке» - достаточно сложная многоплановая композиция, подразумевающая несколько уровней сложности исполнения.

Ребенок со слабовыраженными способностями может ограничиться созданием пустой дорожки в парке, небольшой перспективы, созданной за счет деревьев. Ребенок со средними способностями может усложнить работу за счет выполнения на дорожке животного (собачки). Достаточно сложная композиция получится, если разместить на дорожке уходящую девушку.

Программой кружка предусмотрены не только индивидуальные работы, но и групповые. Создание с детьми коллективных работ, объединенных одной темой, преследует сразу несколько задач:

- повторение пройденного материала;

- объединение отдельно выполненных работ в один сюжет;
- подбор материала самостоятельно, в связи с выбранным заданием;
- дети учатся договариваться между собой, распределять деятельность.

В процессе овладения приемами флористики, дети активно применяют свои навыки работы с природным материалом, ведут поиск новых творческих решений.

Общение с природой обогащает детей, учит наблюдать, различать, ценить и беречь красоту, удивляться и радоваться, а сам природный материал является отличным побудителем развития фантазии и воображения. Занятия флористикой способствует развитию у ребёнка: мелкой моторики пальцев рук, что оказывает положительное влияние на речевые зоны коры головного мозга, сенсорного восприятия, глазомера, логического мышления, воображения, волевых качеств. Работа с природным материалом развивает усидчивость, терпение, настойчивость, трудолюбие.

Список литературы:

1. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа (Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»): учебно-методическое пособие / И.А. Лыкова. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2014. - 216с., перераб. и доп.
2. Асмолов, А.Г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Требования / А.Г. Асмолов, О.А. Скоролупова, А.М.Кондаков и др. - Москва, 2013.- 29 с.
3. Котлякова Т.А., Колесникова Е.А. Развитие изобразительного творчества старших дошкольников: возможности студийной формы работы / Т.А. Котлякова, Е.А.Колесникова // Поволжский педагогический поиск ISSN 2307-1052 Научный журнал. - 2018. - №2 (24). - С. 38-44.

***Бобырь Н.Ф.,** студентка СурГПУ
Научный руководитель: **Толмачева В.В.,**
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Прежде чем рассматривать проблемы и преимущества применения информационно-коммуникационных технологий в ДОО, необходимо определиться с тем, что же представляют собой эти технологии. В «Новом словаре методических терминов и понятий» представлено следующее определение – «Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе

компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [1]. Применительно к образованию – это комплекс учебно-методических материалов и технических (компьютерных) средств и их возможностей, применяемый педагогами в работе.

Говорить о преимуществах использования ИКТ в образовании можно бесконечно. Реализацией возможностей ИКТ в образовательном процессе занимается такая отрасль педагогики, как информатизация образования представленная учёными: Я.А. Ваграменко, И.Е. Вострокнутов, Л.Х. Зайнутдинова, О.А. Козлов, А.Ю. Кравцова, Т.А. Лавина, В.Л. Латышев, Н.И. Пак, С.В. Панюкова, П.К. Петров, И.В. Роберт, И.Д. Рудинский, И.А. Румянцев и др.

В дошкольном образовании также, как и на любом другом уровне образования, информационно-коммуникационные технологии привнесли много улучшений и совершенствований в работе педагогов, особенно это касается ведения и хранения документации, а также хранения методических разработок для создания педагогических копилек воспитателей и их презентации для обмена опытом между коллегами. Существенно усовершенствовался процесс обработки и хранения результатов мониторинга обучающихся.

Выход в Интернет открыл колоссальные возможности для саморазвития педагогов: это и доступ к виртуальным библиотекам, и возможность вступать в сообщества педагогов ДОО, также это возможность получения дистанционного образования в различных учебных заведениях и на различных уровнях.

Информационно-коммуникационные технологии облегчают работу педагогов с родителями воспитанников и делают процесс образования открытым. Так примером открытости образования, как для родителей обучающихся, так и для любого интересующегося человека: будь то обычный обыватель или лицо, проверяющее у каждой дошкольной организации есть свой сайт. На данном сайте представлены все нормативно-правовые документы данной организации, программы, реализуемые в данной организации, весь спектр основных и дополнительных услуг, как бюджетных, так и внебюджетных. Также представлена вся информация о руководителях и педагогах, реализующих свою профессиональную деятельность в организации. Есть новостная страница, на которой представлена информация о событиях, происходящих как в самой организации, так и за её пределами – это участие педагогов и обучающихся в различных мероприятиях и конкурсах разного уровня организации. Также есть страница непосредственно для родителей, на которой освещаются изменения, происходящие в образовании и даются различные консультации и рекомендации по интересующим родителей вопросам. Наполнением информации сайта занимаются педагоги, хотя и несамостоятельно. Также на сайте представлена информация и для самих педагогов, методическая, аттестационная, профсоюзная и т.д.

Применение информационно-коммуникационных технологий в ДОО наиболее ярко представлено в трёх областях – это:

- методическая работа;

- самообразование педагогов;
- образовательный процесс с обучающимися.

Для методической работы через ИКТ несомненно принесено много дополнительных возможностей, таких как создание электронного портфолио и личных сайтов педагогов, на которых представлен опыт педагога как через создание методических копилочек в которых собраны его разработки, так и через сертификаты и дипломы, подтверждающие участие педагога в различных мероприятиях таких как конкурсы, олимпиады, различные публикации и т.д.

Представление опыта на педагогических часах и инструктивных совещаниях стало более доступным и наглядным благодаря мультимедийным презентациям и включённым в них анимации, фото и видеофрагментов проведённых мероприятий. На личном сайте или сайте группы педагог имеет возможность организовать обратную связь со всеми субъектами образовательного процесса, это могут быть опросники по интересующим его темам и наоборот его ответы на вопросы, задаваемые другими участниками, также связь может осуществляться через мессенджеры в созданных по различным направлениям группах.

Очень большое значение ИКТ имеют для саморазвития и самообразования педагогов – это прохождение всевозможных курсов на дистанционной основе, участие в семинарах и вебинарах, общение в педагогических сообществах.

Но не всё так радужно, как хотелось бы. Есть во всех ДОО конечно и электронная почта, и сайт организации, но работа с ними в основном переносится на дом, поскольку в ДОО хотя и есть безусловно выход в Интернет, но в виду того, что здания в основном старые и материальное обеспечение дошкольных организаций не достаточное, есть он как правило точках в трёх – это кабинеты заведующего, социального педагога и в лучшем случае методический кабинет, а как правило в групповых помещениях Интернет не доступен, вследствие чего связь в педагогическом коллективе может поддерживаться лишь, через мессенджеры привязанные к личным телефонам сотрудников, использование которых в принципе не однозначно.

Но и это – полбеда поскольку современные смартфоны позволяют при необходимости произвести подключение группового компьютера к Интернет-сетям, если конечно он есть в наличии.

Однако и на этом не кончаются проблемы применения ИКТ в ДОО. Одной из важных проблем является то, что согласно профессиональному стандарту для педагогов, воспитатели должны владеть ИКТ-компетенциями необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста, но в реальности же педагоги зачастую страдают информационно-коммуникационной безграмотностью: как в силу возраста, так и места проживания или просто от личного нежелания.

Однако и молодые специалисты, приступившие к работе в дошкольной образовательной организации недавно, хотя и имеют необходимые для работы знания, испытывают большие трудности по организации своей работы и

развивающей предметно-пространственной среды в группе, в виду отсутствия практического опыта и отсутствия необходимых технических условий в которых они планировали работать.

Как показало анкетирование педагогов (приложение 1), проведённое в нашем учреждении МБОУ СШ №12 (дошкольное отделение), из 10 воспитателей, удовлетворены созданными условиями для использования ИКТ – 6 человек, 2 человека – частично и 2 человека – не удовлетворены, (думаю это напрямую связано с наличием в некоторых группах мультимедийных проекторов и выхода в Интернет) при этом все 10 педагогов считают, что использование ИКТ существенно облегчает подготовку к занятиям и позволяет разнообразить их. Все 10 педагогов указали, что используют ИКТ ежедневно при подготовке к занятию, на самом занятии и для самообразования.

Однако не всё так замечательно: на вопрос о личных достижениях в области использования ИКТ 4 педагога не смогли ответить вовсе, а и из 6 ответивших – 2 человека считают уже достижением – использование средств ИКТ в повседневной жизни.

При этом 7 человек из опрошенных считают, что не испытывают проблем при использовании ИКТ, а 3 человека назвали среди проблем недостаток знаний и недостаток программного обеспечения для работы в ДОО. Однако 9 педагогов, из используемых средств ИКТ, отметили лишь использование текстовых редакторов, электронных таблиц и использование Интернета, а такие предложенные варианты как мультимедийные диски отмечены как используемые лишь у 4 педагогов, а специализированные программы у одного человека, а такой пункт, как другое... – остался без внимания, и лишь один человек указал использование программы видеобработки.

И как показывает практика, педагоги всё же недостаточно компетентны в вопросах использования описываемых средств ИКТ, так, например, при создании мультимедийных презентаций, допускают большое количество текста на слайде и представляя его зачастую зачитывают весь представленный текст. На разных слайдах может быть текст разного шрифта, но не по задумке автора, а по тому, что скопирован из разных источников.

При работе с электронными таблицами в программе Excel, не редко случается сбой формул при неоднократном использовании одних и тех же шаблонов, педагоги не в силах самостоятельно справиться с данной проблемой и вынуждены искать помощи у более компетентных коллег.

Существует так же проблема ремонта и настройки технических средств ИКТ, поскольку далеко не во всех образовательных организациях в штате есть сотрудник, отвечающий за данное направление работы, а сами педагоги в этих вопросах не компетентны.

Но самая главная проблема в дошкольном образовании – это применение информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе.

Возможно, многие считают, что дети дошкольного возраста в силу своих возрастных особенностей вполне могут обойтись без информационно-коммуникационных технологий, или обойтись минимумом: что детям вполне

достаточно воспроизведения аудиозаписей, как музыкальных, так и литературных произведений. Однако согласно «Закону об образовании в РФ» от 29.12.2012 года – дошкольное образование является первым уровнем общего образования, который включает в себя федеральные государственные стандарты и требования, образовательные стандарты и образовательные программы. В дошкольном образовании закладываются основы знаний и умений во всех областях человеческой жизнедеятельности и окружающего мира.

Но опять же таки в силу современных социальных изменений, таких как например, отдаление деревни и города, а также особенностей детского здоровья (большое количество детей-аллергиков) довольно трудно становится знакомить детей с окружающим миром, поскольку из детских садов уже давно ушли «Уголки животных», «Зимние сады» и даже в группах ДОО практически невозможно встретить комнатные растения. Что же если не мультимедийные возможности ИКТ может прийти на помощь педагогам? Но к сожалению, техническое оснащение групповых помещений зачастую не позволяет осуществлять данную деятельность.

И не только техническое оснащение ДОО вызывает сожаление, поскольку конечно же, в саду можно найти хотя бы один мультимедийный комплекс, и, хотя бы иногда использовать данное оборудование, но ведь необходимо надлежащее лицензионное программное обеспечение. Поскольку материалы, используемые педагогами из Интернет-сетей, не всегда соответствуют нормам.

Что «...с точки зрения медиков, физиологов и психологов сопряжено с рядом возможных негативных последствий:

- использование недопустимого объёма информации, представленной на экране, её аудиовизуального качества, не соответствующего физиолого-гигиеническим нормам, её оформления, ориентированного на «спецэффекты», для обеспечения ничем не обоснованной мотивации за счёт усиления эмоциональности восприятия;
- несоответствие представляемой на экране аудиовизуальной информации (по структуре, логическому построению, эстетическому оформлению, скорости подачи материала и пр.) индивидуальным возможностям и возрастным особенностям;
- необеспеченность позитивным психологическим климатом информационного взаимодействия пользователя с объектами виртуальных экранных миров, несоответствие принятым морально-эстетическим нормам, в том числе лексическим;
- включение игровых фрагментов, инициирующих «уход от реальности», «погружение» в неоправданно (с позиции психолого-педагогической науки) яркий эмоциональный мир, «виртуализацию понятий» (например, пола, возраста);
- ориентация не на общечеловеческие нормы и ценности, не на конструктивные модели поведения в современном социуме, а на достижение поставленной цели любыми средствами (например, в компьютерной игре

при условии «получения нескольких виртуальных жизней») или на получение возможности с лёгкостью «повторить всё с начала» (например, предварительно сделав необдуманные шаги и совершив ошибки, которые в реальности приводят к необратимым последствиям);

- превалирование учебной работы с готовыми моделями (по учебным предметам), что приводит к неспособности создавать собственные модели или визуальные образы изучаемых или исследуемых объектов и как следствие, к интеллектуальной инфантильности;
- «навязывание» стереотипных моделей поведения при учебной работе, что приводит к утрате адаптивности поведения, к потере способности самостоятельно осуществлять анализ, синтез информации, принимать решение в непредвиденной ситуации;
- ориентация на прикладные области, не учитывающие образовательные применения (например, превалирование рекламных ситуаций, ориентация на шоу-бизнес и т.п.).» [7, с. 48]

И не стоит забывать, что данное оборудование и материалы несут лишь информационную нагрузку. А современные требования ФГОС дошкольного образования заключаются в «... реализации Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности...». [4, с. 210]

Также стоит помнить, что образовательный процесс не ограничивается лишь непосредственным занятием, но и продолжается в режимных моментах, в самостоятельной деятельности детей и деятельности, организованной совместно с педагогом на протяжении всего времени пребывания детей в ДОО.

И хотя в некоторых ДОО есть интерактивные столы и доски, их количество также ограничено, что сказывается на частоте и доступности их применения. До сих пор отсутствует методика использования ИКТ в образовательном процессе в ДОО. На сегодняшний день это единственный вид деятельности, не регламентируемый специальной образовательной программой.

Поэтому руководству дошкольных образовательных организаций необходимо серьезно работать над повышением компетентности педагогов, которая позволит им организовывать образовательную деятельность в соответствии с требованиями современности и Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования.

Для этого, кроме технического оснащения ДОО, необходимо систематическое методическое сопровождение педагогов в освоении ИКТ-компетенции, направленное на индивидуализацию в оказании методической помощи, учитывая личностные и профессиональные качества конкретного педагога, а также на развитие каждого участника сопровождения за счёт взаимообогащения опытом.

А также обратить внимание педагогического сообщества на скудные ресурсы и программное обеспечение для внедрения ИКТ в образовательный процесс в дошкольном образовании.

Список литературы:

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://methodological_terms.akademik.ru/587/
2. Белая, К.Ю. Организация инновационной деятельности в ДОО: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 128 с. (Управление детским садом). (6) – ISBN 978-5-9949-1774-9
3. Волобуева, Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами: Нормативные документы и практика. – М.: Сфера, 2018. – 128 с. (Управление детским садом). (6) – ISBN 978-5-9949-1862-3
4. Дошкольное образование : сборник нормативных документов по состоянию на 1 сентября 2015 года.- М. :ООО «Издательство «Национальное образование», 2015. – 304 с. – (Антология дошкольного образования)
5. Колобова О.К.Использование информационных технологий в деятельности ДОУ как отражение информационно-коммуникативной компетентности руководителя. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2011/11/03/ispolzovanie-informatsionnykh-tekhnologiy-v-deyatelnosti-dou>.
6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf
7. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технический аспекты). – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с. : ил. – (Информатизация образования).

*Бояринцева Т.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Якоб С.А.,
преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст имеет исключительно большое значение для развития способностей ребёнка, личных качеств, овладения способами познания окружающего мира, ценностных установок. В процессе познавательной деятельности происходит познавательное развитие ребенка, т.е. развитие его познавательной сферы (познавательных процессов): восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Познавательная деятельность дошкольника рассматривается прежде всего, как активная деятельность ребенка по приобретению и использованию знаний [1, с. 213].

В дошкольном возрасте закладываются основы, фундамент личности, её ценностных ориентаций. Именно поэтому так важно уже на этапе дошкольного детства воспитывать правильное восприятие природы, ценностное, бережное, заботливое отношение к её объектам, развивать потребность в познавательном общении с природным окружением.

В главе 1 ст. № 3 «Закона об образовании в РФ» от 29.12.2014 года №273-ФЗ указывается, что одним из принципов государственной политики и

правового регулирования отношений в сфере образования является «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [4].

Экологическое образование – это достаточно новое направление дошкольной педагогики, которое отличается от традиционного ознакомления с природой. Процесс взаимодействия ребёнка с растительным и животным миром противоречив. Эволюционное отношение к нему может проявиться у ребёнка, как в нравственном, так и в безнравственном поступке. Это связано с незнанием дошкольниками правил взаимодействия с объектами природы. Поэтому важно формировать у детей старшего дошкольного возраста ценностное отношение к природе родного края. Это накопление конкретных, чувственных представлений об объектах и явлениях природы, окружающих детей, входящих в круг их жизнедеятельности.

С. Бачурина считает, что ценностное отношение к природе родного края – это знание и учёт основных закономерностей в природе, умением не вступать в противоречие с ними, дабы не вызвать необратимых процессов в биосфере, признанием ценности природы и блага человека, взаимодействием на основе принципа партнерства во взаимосвязи человека и природы.

Социокультурный подход предполагает формирование ценностного, ответственного отношения ребенка и взрослого к окружающему миру [5, с. 55].

Аксиологический подход позволяет выстраивать содержание и методический инструментарий формирования ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры в конкретных региональных условиях в соответствии с поликультурными, этнокультурными и социокультурными традициями региона [5, с. 56].

В педагогике ценностные отношения понимаются как положительные отношения личности к системе ценностей, принятых в обществе и регулирующих поступки человека. Ключевым словом в данном определении является словосочетание «положительное отношение», ведь именно эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста является важнейшей частью его развития. Для того, чтобы педагогу сформировать у детей ценностное отношение к природе родного края, необходимо создать положительный эмоциональный фон при изучении природы и взаимодействия с ней.

В научной педагогической литературе отмечается, что отношение ребёнка к природе имеет три аспекта:

- первый аспект выражает отношение к природе как к всеобщему условию и предпосылке материального производства, как к объекту и предмету труда, как к естественной среде жизнедеятельности человека;
- второй — отношение к собственным природным данным, к своему организму, который объективно включен в систему экологических взаимодействий;

- третий — представляет отношение ребёнка к деятельности, связанной с изучением и охраной природной среды.

В. А. Сухомлинский отмечал, что необходимо сформировать у детей ценностное отношение к природе родного края, учитывая возрастные особенности дошкольников, к которым относятся впечатлительность и эмоциональная отзывчивость, через сострадание, сопереживание, которые помогают ребенку войти «в жизнь другого живого существа изнутри».

Старший дошкольник чаще проявляет чувства, в том числе и гуманные к природе в целом и к ее отдельным объектам. Важным аспектом воспитания ценностного отношения у детей является формирование отношения к природе, через которое эти чувства проявляются, и формируются.

Наиболее полноценная работа по формированию ценностного отношения к окружающим происходит в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ, на объяснение причин, замеченных в них недостатков. С возрастом 5 - 6 лет происходит постепенное осознание ребенком нравственных ценностей. Он уже способен к элементарному обобщению личного опыта, накопленного в младшем возрасте. Закрепляются представления о характере и способах проявления положительного отношения к взрослым, детям, природе.

Осознанное правильное отношение детей старшего дошкольного возраста к природе строится на чувственном ее восприятии, эмоциональном отношении к ней и знании особенностей жизни, роста и развития отдельных живых существ, некоторых биоценозов, знании приспособительных зависимостей существования живых организмов от факторов внешней среды, взаимосвязей внутри природных сообществ. Такие знания в процессе общения ребенка с природой обеспечивают ему понимание конкретных ситуаций в поведении животных, состоянии растений, правильную их оценку и адекватное реагирование.

Проектная деятельность – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей — исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты [6, с. 46].

Л.В. Киселева определила следующие виды проектов:

- Исследовательско-творческие, в которых дети экспериментируют, осуществляется исследовательский поиск, результаты оформляются в виде какого-либо творческого продукта.

- Ролево-игровые: это проекты с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы.

- Информационно-практико-ориентированные: дети собирают информацию о каком-то объекте, явлении из разных источников, а затем реализуют её, ориентируясь на социальные интересы.

- **Творческие:** как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Результаты оформляются в виде детского праздника, выставки.

- **Практические:** связаны с работой на достижение значимого результата.

В настоящее время, когда жизнедеятельность человека все больше стала отделять его от природы, появилось множество проблем, с которыми столкнулось человечество. Одна из них — взаимоотношения человека и природы. На современном этапе развития общества необычайно расширилось и углубилось воздействие человечества на окружающую среду. Стихийное и неконтролируемое воздействие человека на природу создало угрозу нарушения ее динамического равновесия и целостности, следовательно, современное общество стоит перед проблемой сознательного управления процессами взаимодействия с природой. Но причинами экологического кризиса являются не только условия экологического развития общества, но и недостаточный уровень экологического образования.

Метод проектов предполагает такой способ достижения цели, который включает детальную разработку проблемы, а она, в свою очередь, должна завершаться достижением реального практического (материального) результата, оформленного тем или иным образом. В основу метода положена идея, составляющая суть самого понятия «проект», то есть его прагматическая направленность на результат, который возможно получить при решении какой-либо практической или теоретической проблемы, который можно увидеть, осмыслить, реализовать. Одним из видов методов проекта, является проектная деятельность. На современном этапе задача педагогов - активно и умело использовать принцип интеграции.

Метод проектов имеет достаточно широкую трактовку. Он рассматривается как набор смоделированных ситуаций, организация предметных областей, технология моделирования и организации образовательных ситуаций, в которой ребенок ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности ребенка [10, с. 17].

Достоинства методов проектов для современного образования обсуждаются многими исследователями. В ходе подобных дискуссий определяются следующие позиции М.И.Гуревича:

- метод проектов динамично отражает меняющиеся потребности общества и тем самым позволяет дошкольному образованию быть адекватным социальному заказу и насущным потребностям детям;

- метод проектов позволяет технологизировать дошкольное образование: дает четкий алгоритм действий как необходимую внешнюю опору для формирования внутренней структуры деятельности ребенка;

- в основе метода проектов лежит интеграция различных образовательных областей, что позволяет формировать у детей дошкольного возраста целостную картину мира и служит средством реализации здоровьесберегающих

технологий в дошкольном образовании, что способствует снижению перегрузки [10, с.10].

Используя метод проекта в работе со старшими дошкольниками, необходимо помнить, что проект – продукт сотрудничества и сотворчества воспитателей, детей и родителей, а порой и всего персонала дошкольного образования. Идеальный проект тот, для исполнения которого необходимы знания из различных областей, позволяющие разрешить целый комплекс проблем. Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов ребенка. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному образованию детей в дошкольной образовательной организации [10, с.21].

В настоящее время проектная деятельность становится интегрированным компонентом разработанной и структурированной системы образования, используется для стимулирования интереса детей к реальным проблемам и их решению, самостоятельного приобретения знаний и их практического применения. Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса, А.И. Савенков и другие исследователи отмечают, что проектная деятельность является методом, основанным на понимании субъектности роли личности в системе дошкольного образования. Названные авторы в работе с детьми дошкольного возраста выделяют три основных вида проектов: исследовательские, творческие и нормативные. Проектная деятельность активно внедряется в отечественную педагогику. Новый виток интереса к проекту как способу организации жизнедеятельности детей объясняется его потенциальной интегративностью, соответствием технологии развивающего обучения, обеспечением активности детей в образовательном процессе.

Таким образом, экологические проекты повествуют о множестве незримых нитей, которыми связаны населяющие природу родного края живые существа. Проект способствует более осознанному пониманию детьми природы родного края. Однако педагогическая наука пока не имеет достаточно разработанных и научно-обоснованных рекомендаций по использованию проектной деятельности в условиях экологического процесса дошкольных учреждений.

Список литературы:

1. Арапова – Пискарева, Н. А., Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е издание, испр. и доп. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2015. – 368 с.
2. Богомолова, З.А. Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества в ДОУ // Дошкольная педагогика. - 2011. - № 2.

3. Веракса, Н. Е., Веракса, Н. А. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений.- М.: Мозаика-Синтез, 2008.
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.r>
5. Лашкова, Л.Л., Якоб, С.А. Методологические основы формирования ценностного отношения к культуре ХМАО – Югры у детей старшего дошкольного возраста // ГРНТИ.
6. Зебзеева В. А. О формах и методах экологического образования дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2004. - №7 - С. 45-49.
7. Николаева С. Н. Создание условий для экологического воспитания детей. – Москва, 1993. - 184 с.
8. Николаева, С. Н. Юный эколог: Программа и условия ее реализации в детском саду. – Москва: Издательский центр Академия, 1999. – 56 с.
9. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования дошкольников. 7-е издание, Москва: Академия, 2013. – 272 с.
10. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников. 2-е издание, Москва: Академия, 2005. – 336 с.
11. Серебрякова, Т. А. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. Москва: Академия, 2006. - 224 с.
12. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
13. Экологическое воспитание дошкольников / Под ред. Н. С. Голицыной. – Москва: Мозаика – Синтез, 2004. – 357 с.
14. Яшина, С.В. Организация проектно-исследовательской деятельности дошкольников в процессе экологического воспитания «Я исследую мир!» // Методист. 2010. №9. С. 62-68.
15. Программа экологического образования дошкольников «Наш дом – природа» // Docplayer.ru: интернет-изд. 2011. 25 фев. URL: <http://docplayer.ru/244493-Programma-ekologicheskogo-obrazovaniyadoshkolnikov-nash-dom-priroda.html> (дата обращения: 01.12.2017).

***Брызгалова В.С., студентка СурГПУ**
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,
канд.пед.наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЦИОНАЛЬНОМ ПИТАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Проблема охраны и укрепления психического и физического здоровья детей, формирования ценностей здорового образа жизни обозначена в требованиях ФГОС дошкольного образования как одна из ведущих задач дошкольного образования. Организация правильного сбалансированного питания является основополагающим компонентом приобщения детей к здоровому образу жизни, основы которого закладываются в дошкольном возрасте.

Так как правильное сбалансированное питание является одним из основных элементов здорового образа жизни, то возникает необходимость формирования у детей дошкольного возраста представлений о рациональном питании. Ведь если не уделять внимания данному компоненту, то мы не можем в значительной мере гарантировать нормальный рост и развитие детского организма, а также оказать существенное влияние на иммунитет ребенка. В качестве средства формирования представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста нами выбрана проблемная ситуация, так как она является важнейшим способом развития у детей мыслительной деятельности, самостоятельности, инициативности и творческих способностей. Проблемные ситуации побуждают ребенка к активному поиску новых средств и способов решения задачи, помогают увидеть несоответствие, противоречие в возникшей ситуации.

Вышеизложенное позволило установить существующее противоречие между значимостью проблемных ситуаций в формировании представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста и недостаточным методическим оснащением процесса в практике работы ДОО.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выяснили, что встречаются разные трактовки понятий «правильное», «сбалансированное» и «рациональное» питание.

Г.М. Соловьев считает, что правильное питание – это питание, обеспечивающее рост, развитие и жизнедеятельность человека, содействующее укреплению его здоровья и профилактике заболеваний. Соблюдение правильного питания в сочетании с регулярными физическими упражнениями сокращает риск хронических заболеваний и расстройств, таких как ожирение, сердечно-сосудистые заболевания, диабет, повышенное давление и т.д. [9].

Понятие «сбалансированное питание» является синонимом понятию «рациональное питание», так как сбалансированное питание — это рацион, основанный на оптимальном балансе веществ, необходимых для нормального роста, развития и функционирования организма [4].

А. А. Покровский определил правильное сбалансированное питание как оптимальный баланс всех компонентов пищи, которые максимально удовлетворяют физиологические потребности организма [7, с.94].

По мнению К.С. Петровского рациональное питание – это питание человека, которое учитывает его физиологические потребности в энергетической ценности. Учитывает все полезные и питательные вещества (белки, жиры, углеводы, витамины, минералы, микроэлементы, другие полезные вещества). Основывается на данных о возрасте, заболеваниях, физической активности, занятости, окружающей среде [6, с.102].

Таким образом, проанализировав данные определения, можно сделать вывод, что понятия «рациональное питание» и «правильное питание» схожи тем, что обеспечивают нормальный рост, развитие и правильное функционирование организма. Но рациональное питание имеет свои отличительные особенности, а именно: 1) учет физиологических потребностей человека в энергетической ценности; 2) учет полезных и питательных веществ

(белки, жиры, углеводы, витамины, минералы, микроэлементы и т.д.); 3) учет специфики региона, в котором проживает человек.

Изучив и проанализировав понятия, мы пришли к выводу, что под «представлениями о рациональном питании» понимается образ предметов и явлений, а также их свойств, которые способствуют формированию у детей осознанного сбалансированного и правильного приема пищи.

Марков В.В. выделил основные компоненты рационального питания: обеспечение водного баланса; удовлетворение потребностей организма в основных питательных веществах, витаминах и минералах; соблюдение режима питания [5, с. 162].

На основе данных компонентов можно сформировать представления о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста: представления детей о правильном режиме питания; представления об основных питательных веществах; представления о значении питьевого режима для организма человека.

Изучив программу «Разговор о правильном питании», автором которой является Безруких М.М., мы пришли к выводу, что формированию представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста уделяется большое внимание. В содержание данной программы входят такие разделы, как «Режим питания», «Где найти витамины весной», «Что надо есть, если хочешь стать сильным» и др. В каждый раздел входят соответствующие темы. По нашему мнению, данная программа позволяет в полной мере сформировать у детей представления о рациональном питании.

Далее мы проанализировали влияние проблемной ситуации на формирование представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста.

В. Оконь определяет проблемную ситуацию, как познавательную задачу, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием.

С.Л. Рубинштейн считает, что проблемная ситуация - означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения, разрешить его. Ученый считает, что проблемная ситуация - это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать решения: начало мышления - в проблемной ситуации [8, с.536].

В.М. Рябов под проблемной ситуацией понимает учебные, поисково-исследовательские задания, выполнение которых может вызвать у детей затруднения.

М.Н. Скаткин считал, что в основе проблемной ситуации лежит противоречие между знанием и незнанием. В голове человека это противоречие отражается в виде задачи, которую нужно решить, он ищет пути ее решения. Для этого ему нужно понять объективные связи.

По определению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация - это особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им

задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия [3, с.193].

Проведя анализ данных подходов к определению понятия «проблемная ситуация» мы выявили, что С.Л. Рубинштейн и В.М. Рябов сходятся во мнении, оба ученых считают, что проблемная ситуация вызывает у детей интеллектуальные затруднения. А педагоги В. Оконь и М.Н. Скаткин считают, что в основе проблемной ситуации лежит противоречие между имеющимися знаниями и тем, чего дети еще не знают. На наш взгляд, понятие С.Л. Рубинштейна, наиболее полно раскрывает сущность проблемной ситуации и, именно его мы будем придерживаться в нашем исследовании.

Рубинштейн С.Л. считает, что постановка проблемных ситуаций, приводящая дошкольников к тому, что они переживают, осознают противоречие между желанием решить задачу и невозможностью это сделать из-за недостатка знаний, умений и навыков, преодолевают это противоречие, расширяют границы своих познавательных возможностей, выступает действенным методом развития свободы ума и его когнитивных особенностей. Опыт и особенности решения проблемных ситуаций в обучении приводят к развитию когнитивно-стилевых характеристик ума, усиливают сензитивность к новому в ситуации неопределенности. Сложное становится интересным. Познание приносит радость открытия, понимание подлинности бытия, своей причастности ему [8, с.547].

По мнению Л.А. Венгера ценность проблемных ситуаций огромна. Во-первых, дети учатся испытывать удовлетворение от решения проблемы, тем самым у них появляется уверенность в своих силах, положительная мотивация к обучению. Во-вторых, на проблемном занятии при введении нового материала дошкольники думают, анализируют, рассуждают, а на этапе воспроизведения творчески усваивают знания. Таким образом, осуществляется творческое развитие личности. В-третьих, подобный подход к организации занятия дает более прочные знания, чем традиционное занятие, так как ничему нельзя научить, а можно только научиться. В-четвертых, проблемный метод помогает воспитывать активную личность, так как именно на таких занятиях дети учатся отстаивать свою собственную позицию, проявляют инициативу [2, 201].

При формировании у дошкольников представлений о рациональном питании, могут быть положены проблемные вопросы и задачи, подводящие к выводу о пользе рационального питания или о том, какой вред здоровью наносит нарушение данных правил (например, «Ребята катались по песку и корчились от боли в животе, рядом валялись пустые банки лимонада и фантики конфет, остатки чипсов, гамбургера, пиццы. Почему у детей болели животы?»). Среди проблемных вопросов особое место занимают те, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимся опытом и вновь получаемыми знаниями. Для этого дети должны пересмотреть свои прежние представления, перестроить их на новый лад.

Главная ценность проблемных ситуаций в том, что дети в очередной раз получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в

том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение.

Изучая уровень сформированности представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что только у 11% детей был выявлен высокий уровень. Данные дети имеют четкое, достаточно полное представление о правильном режиме питания, знают сколько раз в день нужно питаться для того чтобы быть здоровым; имеют представления об основных питательных веществах, необходимых для здоровья человека, имеют представления о том, какие продукты наиболее полезны и необходимы человеку каждый день, знают несколько витаминов и в каких овощах, фруктах и / или ягодах они содержатся; имеют представление о значении жидкости для организма человека.

У 72% детей был выявлен средний и 17% детей низкий уровень. Данные дети путались в режиме питания, не имели четких представлений о количестве приемов пищи; не имеют представлений об основных питательных веществах, и продуктах, наиболее полезных и необходимых человеку. Дошкольники испытывали трудности при ответах на вопросы о витаминах, которые содержатся в овощах, фруктах и / или ягодах; не имеют представлений о том, каково значение жидкости для организма человека.

Мы пришли к выводу, что большинство детей имеют достаточный уровень сформированности представлений о рациональном питании.

В ходе анализа анкетных данных родителей, мы пришли к выводу, что большинство имеют представления о рациональном питании и уделяют ему внимание в своей семье, также родители готовы сотрудничать с педагогом в решении данного вопроса.

Анкетирование педагогов позволило нам выявить, что большинство педагогов уделяют внимание формированию представлений о рациональном питании в образовательной деятельности, но отметили, что нуждаются в повышении уровня профессиональной компетентности в вопросах формирования представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста.

Резюмирую сказанное выше, отметим, что в результате научного поиска в рамках нашего исследования представляется важным рассмотрение проблемных ситуаций как средства формирования представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста, что в дошкольных образовательных организациях является очень актуальным и эффективным.

Считаем, что для того, чтобы успешно сформировать представления у детей о рациональном питании необходимо, прежде всего, повышать уровень компетентности педагогов и родителей в данном вопросе.

Компетентность родителей можно повысить с помощью различных форм взаимодействия, например, проведение вечера вопросов-ответов по теме «Разговор о рациональном питании», создание стенгазеты «Мы за правильное питание!», проведение мастер-класса на тему «Учимся составлять меню

правильно», совместных экскурсий в кафе, где родители и дети могут вместе приготовить полезную пиццу и т.д.

Компетентность педагогов можно повысить, проведя семинар, педсовет или круглый стол по данному вопросу, организовать выставку передового опыта среди воспитателей, которые уделяют внимание формированию у детей представлений о правильном питании. Также можно провести консультацию «Требования СанПин к организации питания детей разного возраста» для того, чтобы выявить знания педагогов СанПин и то, как они руководствуются ими на практике.

Считаем, в решении данной проблемы поможет картотека проблемных ситуаций по формированию представлений о рациональном питании у детей старшего дошкольного возраста. В качестве примера мы предлагаем следующие проблемные ситуации:

«Маша, после того, как проснулась, побежала завтракать, налила себе большую тарелку супа, положила пюре с котлетой и на десерт решила скушать булочку с чаем. Но почему-то, после того, как она все это съела, у нее сильно заболел живот. Как вы думаете ребята, почему?»

«Сережа узнал из передачи по телевизору, о том, что в день нужно выпивать 2 литра жидкости, он решил, что каждый день будет пить много газировки, ведь это тоже жидкость и тогда он обязательно будет здоровым. Как вы думаете, прав ли Сережа?»

В процессе формирования представлений о рациональном питании дошкольнику необходимо в доступной и интересной форме давать элементарные сведения о значении рационального питания, роли отдельных пищевых веществ (белка, жиров, углеводов, витаминов) для нормального роста и развития каждого живого организма, о пользе различных продуктов и блюд (молока, овощей, фруктов). Особое внимание детей должно быть обращено на наличие витаминов в продуктах питания и роль витаминов в жизнедеятельности человека, так как далеко не все взрослые знают, в каких продуктах содержатся те или иные витамины и не умеют подобрать грамотно меню, составить рацион питания. Сведения об этом, полученные ребёнком в дошкольном возрасте, становятся прочным руководством в его дальнейшей жизни [1].

Список литературы:

1. Белоброва, О.А. Растим здорового ребенка // Детский сад. –2014. – № 22. – С. 41.
2. Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста. - М. : Пресс-центр, 2006. - 269 с.
3. Гуревич, П. С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. - М.: Юрайт, 2013. - 479 с.
4. Дроздова, Т.М. Физиология питания. Учебное пособие. – Кемерово: КемТИПП, 2004. – 218 с.
5. Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: Учебное пособие для студентов высших пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 318 с.
6. Петровский, К.С. Азбука здоровья : о рациональном питании человека. – М. : Знание, 2011. - 264 с.
7. Покровский, А. А. Беседы о питании. – М. : Экономика, 2009 – 366 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2015. – 705с.
9. Соловьев, Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы: Учебное пособие. Часть 1. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011. – 233 с.

Булатова Т. Н., магистрант ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург

О ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В системе современного экологического образования активно разрабатываются технологии, обеспечивающие не только передачу объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира, но и способствующие развитию отношения к природе, формированию опыта экологической деятельности. Развитие эмоционально – ценностного отношения к природе является одной из важнейших задач экологического образования. Дошкольный возраст является начальным этапом в формировании личности ребёнка, развитии его доброжелательного отношения к окружающему миру. Именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие всех психических процессов и быстрое накопление знаний об окружающем мире [1].

Систематическое общение ребёнка с природой позволяет наслаждаться красотой природы, удовлетворять интерес, проявляющийся у ребенка к ней. В дошкольном возрасте закладывается бережное, ценностное отношение к окружающему миру. Осознанно-правильное отношение к природе, являющееся стержнем экологической культуры, строится на понимании связи растений и животных с внешними условиями, их приспособленности к среде обитания; осознании специфики живого и его самоценности, зависимости жизни от воздействия факторов внешней среды, деятельности человека [2]. Этот процесс требует от воспитателя отслеживания результатов своей работы, эффективности используемых программ и методов и форм, используемых в работе с детьми. Диагностика эмоционально-ценностного отношения к природе выступает обязательным компонентом любого педагогического процесса.

«Diagnostikos» (диагностика) в переводе с греческого означает «способный распознавать». Г.И. Якубель под диагностикой понимает распознавание состояния какого – либо объекта, которое основывается на ранее зафиксированных диагностических эталонах.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено К.Ингенкампом в 1968 году. Как отмечалось в его работах «Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в- третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к

минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения»[3].

«Диагностика (педагогическая) – это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов»[4].

Деятельность педагога и диагностическая деятельность неразрывно связаны между собой. Диагностика имеет огромное значение для целенаправленного и эффективного осуществления воспитательно – образовательного процесса. С ее помощью возможно контролировать и корректировать все составляющие компоненты педагогического процесса воспитания и развития детей.

Г.А. Варданян выделил принципы, на которые следует опираться при выборе методик диагностики. К ним он отнес: необходимость учета возраста ребёнка; обеспечение дифференциации в процессе выполнения заданий; необходимость учета не только количественных, но и качественных показателей и другие.

Для диагностики эмоционально-ценностного отношения детей дошкольного возраста к природе в психолого-педагогической литературе представлены специальные методики диагностики: «Забота о природе», «Удивительная прогулка» и другие. Такие методики диагностики проводятся в индивидуальной форме. Например: методика «Забота о природе», направлена на выявление умения детей разрешать экологические проблемы. Для выявления уровня сформированности у детей представлений о взаимодействии человека с природой может быть использована методика И.В. Цветковой «Экологический светор»[5].

Чтобы выявить место природы в системе ценностей детей старшего дошкольного возраста может использоваться методика «Радости и огорчения». Для ее проведения можно подобрать рассказ, который способен вызвать у детей эмоциональные переживания. Методика проходит в два этапа: на первом – читается рассказ, например, М. Пришвина «Золотой луг». На втором этапе – детям могут быть заданы следующие вопросы: «Какие эмоции у Вас вызвал рассказ?», «Что Вас порадовало (огорчило) в рассказе?». Ответы детей анализируются и делятся по трем уровням. Высокий уровень – дети проявляют эмоции, выделяют нравственные моменты в рассказе, средний уровень – дети указывают на нарушение норм поведения в природе, но не проявляют эмоциональности, низкий уровень – ребёнок затрудняется определить, что ему понравилось, а что нет, отказывается давать ответы на вопросы.

Методика «Секретный разговор» была разработана И.В. Цветковой. С помощью данной методики, возможно, исследовать эмоционально-чувственную сферу детей старшего дошкольного возраста и ценностное отношение к природе в процессе общения с ней. Диагностика проходит в два этапа. На первом этапе детям во время прогулки предлагается выбрать понравившееся им растение и поговорить с ним по секрету. На втором этапе исследователь проводит запись «секретного разговора» во время индивидуальной беседы с ребёнком. В данной диагностике оценивается интерес ребёнка к выбранному природному объекту, проявление эмоций и

заботы, по отношению к нему. Высокий уровень выставляется, если ребенок, с интересом отнеся к объекту природы, проявил эмоциональное отношение к растению, его общение с ним было кратковременным, но рассчитанным на продолжение. К среднему уровню мы относили детей. Которые во время диагностики продемонстрировали желание общаться с объектом природы, но не проявили к нему заботливого отношения. Если у ребёнка были выявлены затруднения при общении, общение носило малосодержательный характер, ребёнок выставлялся низкий уровень [6].

Методика диагностики «Картинная галерея», направлена на выявление уровня эстетического восприятия природных объектов, а также уровня эмоциональной отзывчивости детей. Диагностика организуется в три этапа.

На первом этапе для детей организуется выставка репродукций картин известных художников, например, таких как: И. И. Левитана «Березовая роща», «Весна - большая вода», И. И. Шишкина «Утро в сосновом бору», «Лесные дали» и другие. В процессе их просмотра детям зачитываются известные стихотворения о природе. После просмотра ребёнок должен рассказать о впечатлениях, полученных в «картинной галерее». Ребенок указывает на наиболее понравившуюся репродукцию, описывает ее содержание, а так же свои впечатления. С помощью данной методики оценивается уровень сформированности у детей эмоциональной отзывчивости, умение видеть красоту природы, проявлять к ней эмоциональное отношение. В соответствии с этими критериями определяется уровень сформированности эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста.

Методика диагностики «Лес благодарит и сердится» была составлена В.Л. Юрий. Данная методика направлена на выявление у ребёнка отношения к природе. Для её проведения предварительно проводится прогулка с детьми в парк. После прогулки проводится индивидуальная беседа, в которой дети вспоминают увиденные и, удивившие их картины, что им понравилось, что не понравилось. В ходе беседы детям предлагается ответить на два вопроса: «За что лес мог бы сказать тебе спасибо?», «За что лес мог бы рассердиться на тебя?». Ответы детей фиксируются и анализируются. Высокий уровень сформированности отношений получает ребёнок, который активно проявляет заботливое отношение, выделяет актуальные экологические проблемы. В низком уровне выделяют следующие критерии: ребёнок не проявляет заботливого и бережного отношения, не замечает нарушений норм и правил поведения в природе.

Данные методики позволяют своевременно выявить у детей уровень сформированности эмоционально – ценностного отношения, что позволяет правильное управленческое решение, определить возможные причины отставания, сделать прогноз на будущее. Результаты проведения данных методик диагностики, помогут при создании коррекционной или развивающей программы, а сами методики могут быть использованы в диагностической и консультативной работе психологов дошкольных детских учреждений.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии /Л.С.Выготский. - М.: Издательство

Юрайт, 2018. — 199 с.

2. Зебзеева, В.А., Зуева, Е.А. Воспитание эмоционально-положительного отношения к природе средствами художественной литературы/ В.А.Зебзеева, Е.А.Зуева // Новая наука : от идеи к результату: междунар. науч.практ. конф. (29 июня 2015 г.) г. Стерлитамак: РИЦ АМИ. 2015. С.32-34 148 с.

3. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика /К.Иngenкамп пер. с нем. - М.: Педагогика, 1991. – 240с.

4. Подласый, И.П. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

5. Цветкова, И. В. Экологический светофор для младших школьников /И.В.Цветкова. - Москва: Педагогическое о-во России, 2000. – 62с.

6. Зебзеева, В.А. Формирование экологического ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста /В.А.Зебзеева // Научный взгляд на современное общество: межд. науч.-практ. конф.(28 апреля 2015) г. Уфа: РИО МЦИИ Омега Сайнс, 2015. С. 107-108. 168с.

*Василенко М.А., магистрант ОГПУ
Научный руководитель: Мендыгалиева А.К.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ДОО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Своевременное и полноценное формирование логического мышления в дошкольном возрасте – одно из условий современных требований готовности к школьному обучению. Умение быстро перерабатывать информацию в уме при помощи логических операций мышления, помогает ребенку быстрее осваивать школьный материал. На данном этапе современного образования, внимание многих ученых и педагогов акцентировано на поиске новых вариантов обучения ориентированного на развитие логического мышления.

В дошкольном детстве важно уделять большое внимание развитию логических операций мышления, так как недостаточный его уровень сформированности замедляет развитие познавательного процесса и снижает освоение учебной программы. Иными словами, можно сказать, что логические операции мышления «приводят ум в порядок».

Анализ теоретического и практического опыта зарубежных и российских учёных позволил выделить среди множества трактовок понятия «логическое мышление» те, которые наиболее полно подходят к развитию детей дошкольного возраста.

Традиционно логическое мышление дошкольника можно понимать как «оперирование умозаключениями и понятиями, с использованием законов логики». [3,с.275]

О.К. Тихомиров рассматривает понятие «мышление», как процесс познавательной деятельности, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.[5, с.134]

В работах А.В. Брушлинского описаны способы развития логического мышления, его сущность и факторы. Также, по его мнению: «Мышление – это наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, имеющая связи и отношения между познавательными объектами». [1, с.28] Исследования Л.А. Венгера, Д.Б.Эльконина подчеркивают, что развитием логического мышления можно и нужно заниматься.

Известно, что для разрешения какой-либо задачи или определенного вопроса, любому человеку требуются различные логические операции (анализ, синтез, сравнение, классификация и другие). Естественно, для развития этих способностей требуется определенные усилия, которые нужно приложить именно в дошкольном возрасте, когда ребенок впитывает в себя информацию, как «губка». Именно в сочетании всех этих операций, ребенок научается производить простые логические действия к более сложным операциям мышления. Все операции мышления (такие как синтез, анализ, абстракция и другие) являются раскрытием основных, более существенных и объективных связей, особой стороны мышления – «опосредования». Именно с помощью этого процесса восприятия информации устанавливается связь между предметом мысли и его свойстве или признаке.

Формирование операций логического мышления у детей дошкольного возраста требует проведение таких занятий, с помощью которых можно более точно определить и выявить уровень их сформированности. Назначением занятий является обнаружение возможностей старших дошкольников в сформированности предпосылок к продуктивной деятельности в решении нестандартных заданий и выявление индивидуальных различий между детьми в процессе их решения.

Вопросом о выявлении уровня сформированности операций логического мышления занимались многие учёные (А.В. Белошистая, Л. А. Венгер и другие). Эти же ученые рассматривали в своих исследованиях такие понятия, как «логика», «мышление», «занимательность» и «нестандартная задача».

Известный педагог-математик Д.Пойа также утверждал, что умение решать задачи, причем не только стандартные, но и те, которые требуют оригинальности и изобретательности – это и есть владение математикой. [4,с.37]

Рассматривая понятие «нестандартная задача», педагог Ю.М. Колягин писал, что это такая задача, решение которой для данного ученика не является известной цепью известных действий. [2, с.84]

В своих работах, М.Ю.Шуба под понятием «занимательность», предлагает понимать те компоненты, которые содержат в себе элементы необычного, удивительного, вызывают интерес и способствуют развитию мышления, создания положительной эмоциональной обстановки.

Проанализировав опыт ученых, можно сделать главный вывод: для формирования операции логического мышления у дошкольников, необходим некий «фундамент», которым могут вполне служить нестандартные задания на занятиях в ДОО.

Вся работа в детском саду опирается на развивающую среду, которая содержит в себе развивающие игры, способствующие развитию логического мышления и интеллектуальных способностей детей. Но, построив занятия иным образом, при помощи нестандартных заданий, детям это намного интереснее и увлекательнее. С помощью таких заданий дети легче усваивают материал.

Для решения нестандартных заданий, характерен процесс поисковых проб. Дети, проявляя в решении такого задания, проявляют догадку, что свидетельствует о наличии сообразительности и смекалки у него.

Любая задача на сообразительность, несет в себе определенную нагрузку для ума. Она может быть «спрятана» в занимательном сюжете, в условии задания, во внешних данных занимательной задачи.

Итак, можно выделить некоторые варианты нестандартных заданий. Задачки – ловушки. В этих заданиях напрашивающийся на вопрос ответ является неверным. Роль таких нестандартных заданий состоит в логичном рассуждении и необходимости доказательства ответа. Такие задания тренируют дошкольников смекалке и вниманию. Например:

- Два мальчика играли вместе в морской бой 3 часа. Сколько играл каждый мальчик?(3 часа)

- Страус весит пять килограмм. Сколько он будет весить на одной ноге? (пять)

- Два мальчика и один дворник подметали листья по одной дорожке во дворе. Сколько дорожек подмели мальчики? (две)

- Валя ссыпала четыре кучки песка, а затем туда высыпала еще одну. Сколько стало кучек песка? (одна большая куча)

Более сложные нестандартные задания также будут интересны старшим дошкольникам. Постоянное стимулирование деятельности и настрой дошкольников, доведение математических познаний до высшей степени, в «заражении» детей увлекательными нестандартными заданиями, давать высокие результаты в дальнейшем их развитии.

1. Рассели восемь котят в три домика так, чтобы в первом и втором домиках их было одинаковое количество, а в третьем домике котят было бы столько, сколько их в первых двух вместе (Ответ: в первом и во втором домике по два котенка, а в третьем их четыре).

2. Мама купила виноград, яблоки и бананы. Все вместе фрукты весят 10 килограмм. Бананы весят не 5, и не 3 кг. Яблоки тяжелее всех. Сколько весят виноград, яблоки и бананы?

3. У Сергея было три палочки. Он разломал каждую палочку три раза. Сколько теперь у Сергея маленьких палочек?

4. Сколько кроликов спряталось за каждым забором, если:

А). За первым забором четыре уха?

Б). За вторым забором восемь ушей?

5. Три котенка - Персик, Снежок и Дымок – поели рыбки. Персик съел не самую большую и не самую маленькую рыбку. Снежок съел не самую маленькую. Какую рыбку съел каждый котенок?

Таким образом, можно выделить некоторые преимущества применения занимательного материала в ДОО:

1. Занимательный материал служит своеобразным «мостиком» для перехода к стандартным заданиям и понимания их.

2. Нестандартные задания порой требуют неординарного ответа, который в решении является верным.

3. Задания такого уровня повышают концентрацию внимания, развивают логические операции мышления.

Существует множество интерпретаций заданий нестандартного типа. Это и задачи на составление различных фигур, головоломки, математические игры с использованием ТРИЗ и многие другие. Выбор конкретного типа нестандартных заданий для проведения занятий в ДОО, зависит от педагога.

Для дошкольника нестандартные упражнения и задания – это лучший способ познания мира и окружающей реальности. Решение нестандартных заданий способствуют выработке у ребенка не только определенных логических взаимосвязей, но и развитию межличностных отношений в процессе их решения.

Как уже отмечалось ранее, дошкольный возраст – это один из очень важных периодов в жизни людей, когда происходит познание окружающей действительности и открывается много новых возможностей для детей. Также на данной ступени дошкольники знакомятся с основными понятиями и представлениями, влияющие на логическое мышление детей дошкольного возраста. В этом возрасте у детей идёт успешное познание не только внешних, наглядных свойств явления и предметов, но и причинно-следственные связи и закономерности.

Стоит отметить, что задания нестандартного характера должны включаться в занятия постоянно. Эпизодическое их включение в систему занятий с дошкольниками не будет продуктивным и не принесет ожидаемых результатов. Воспитателю важно постоянно диагностировать ребёнка, чтобы уже на ранних этапах становления личности вносить коррективы в процесс понимания окружающей действительности. Дошкольник должен уметь устанавливать причинно-следственные связи, анализировать, сравнивать, сопоставлять и обобщать признаки предметов, развивать память, воображение, мышление. Именно нестандартные задания на занятиях в ДОО играют в этом развитии огромную роль.

Решение нестандартного задания – это своего рода искусство, особый вид творческой деятельности, в котором процесс решения такого задания – это целый процесс изобретательства.

Список литературы:

1. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский // М.: Просвещение.- 1983г. – 94с.
2. Колягин, Ю.М. Учебные математические задания творческого характера / Ю.М. Колягин. - Роль и место задач в обучении математике, М.:1973.-II выпуск.-120с.
3. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. -4-е изд. - М.: Издательский центр ВЛАДОС, 2003.- 688с.
4. Пойа, Д. Как решать задачу / Д.Пойа. - М.: Либроком, 2010.-208с.

5. Тихомиров, О.К. Психология мышления - Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.К. Тихомиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288с.

Вахрамеева А.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время формирование представлений детей дошкольного возраста о мире профессий и о труде взрослых рассматривается как неотъемлемое условие их всестороннего, полноценного развития.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) от 17 октября 2013 г. №1155 возникает необходимость поиска новых подходов к организации трудового воспитания, к ознакомлению детей с миром профессий. Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлено на формирование у воспитанников дошкольной образовательной организации формирование позитивных установок к различным видам труда, положительного отношения к труду через решение следующих задач: развитие трудовой деятельности; воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека [6].

Реализация выше перечисленных задач – актуальное и значимое направление работы педагогических работников дошкольных образовательных организаций. Несомненно, проблема формирования представлений о мире профессий находит свое отражение в трудовом воспитании дошкольников.

Первое упоминание о трудовом воспитании появилось в Древней Греции. В трудах древнегреческих философов: Демокрита (460-нач. IV в. до н.э.), Сократа (469-399 гг. до н.э.), Платона (427-347 гг. до н.э.), а также Солона (между 640 и 635 – ок. 559 гг. до н.э.) сохранилось огромное множество высказываний о трудовом воспитании. Демокрит писал: «Если бы дети не принуждались к труду, то они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни тому, что наиболее укрепляет добродетель, — стыду. Ибо по преимуществу от этих занятий обычно рождается стыд ... труд – важное условие воспитания, необходимо приучение к труду, а не принуждение...». Обращая внимание на огромную роль труда в воспитании, он требовал «постоянного труда, который от привычки к нему делается легче». В программу всеобщего образования Платона включалось обучение грамоте, началам математики, начала трудовой подготовки посредством работы с "малыми инструментами воспроизведением настоящих". Солон же в своих законах указывал, что «...отец обязан

позаботиться о специальной выучке своих сыновей в той или иной области Труда...» [7, с. 126].

Представления о трудовом воспитании менялись с каждой эпохой. Так, в средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические концепции которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой.

Впервые термин «трудовое воспитание» появляется в педагогике в эпоху Возрождения. Томмазо Кампанелла делал акцент на обязательном участии детей в общественно полезном труде. В мастерских и на полях они получают практические навыки, знакомятся с орудиями труда, работают вместе со взрослыми [1]. То есть, дети уже начинают знакомиться с трудом взрослым.

Педагогическая мысль эпохи Просвещения поднялась на новую стадию. Идеи Просвещения показали новое направление, которое бралось в расчет их сторонниками и противниками при реорганизации школы в XVII—XVIII вв. Особое место среди трудов английских философов эпохи Просвещения занимают труды Джона Беллера (1654—1725), который в своей работе «Предложения об учреждении трудового колледжа» разработал проект изменения общества путем трудового воспитания всего народа, предложив для этого учреждать колледжи, в которых подростки и юноши - выходцы из всех социальных слоев - воспитывались бы в духе трудолюбия. Он считал необходимым организацию трудовых колледжей для всех социальных и возрастных групп, учащихся, которые бы совмещали промышленное предприятие и школу. Французский политический деятель XVIII века Жан-Жак Руссо, был убежден, что независимость человека определяется тем, трудится он или нет, важное место в воспитании отводил трудовой деятельности, рассматривая ее как средство и цель воспитания. Ручной труд (огородничество, столярное, кузнечное дело и пр.) провозглашался незаменимым средством воспитания. Включение ребенка в систему труда, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно научить его уважению людей труда. Он говорил о том, что каждый должен овладеть каким-либо ремеслом, чтобы в будущем иметь возможность зарабатывать на жизнь. То есть труд в понимании Ж.-Ж. Руссо необходим для воспитания ребенка, знакомя ребенка с трудовой деятельностью взрослых, ребенок не только учится уважать труд взрослых, но и знакомится с этим трудом, с этой профессией. Его соотечественник Ш. Фурье считал, что дети 3 – 4 летнего возраста должны начинать посещать мастерские, а с пяти лет выбирать себе ремесло и выполнять посильные работы. Главной ареной трудовой деятельности маленьких детей является кухня. Согласно учению Ш. Фурье, воспитательный процесс строится на принципе самоорганизации детей, их влечения к определенным видам трудовой деятельности. Идеи Руссо получили дальнейшее развитие и практическое воплощение в трудах швейцарского педагога-демократа Генриха Песталоцци (1746-1827 гг.). В практической педагогической деятельности Песталоцци пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда. Важнейшим средством воспитания и развития человека, по мнению Песталоцци, является

труд, который развивает не только физические силы, но и ум, а также формирует нравственность [1, с.91].

Итак, можно сказать о том, что трудовое воспитание в то время имело своей задачей не подготовить учеников к осознанному выбору будущей профессии, а изначально определяло ее. Так, если ребенка отдавали в школу, при которой были ремесленные цеха, то ученик получал навыки в ремесленном деле и не имел никакой возможности получить навык и опыт работы на земле. Можно сказать, о том, что это была «однобокая» система трудового воспитания, призванная научить и дать вполне определенные знания, умения и навыки [1, с.26].

Понимая важность труда в воспитании подрастающего поколения, в своих работах часто затрагивали эту тему и отечественные ученые, среди которых К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская.

Отечественный педагог К.Д. Ушинский огромное значение придавал трудовому воспитанию. Он во многих своих трудах определил теоретический и методологический взгляд на труд детей. Он писал: «Воспитание должно не только вооружать знаниями, развивать ум, но и зажечь в человеке жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой» [3, с.174].

Значительный вклад в теорию дошкольного воспитания внесла Е.Н. Водовозова. Освещая вопросы трудового воспитания, она советовала, как можно раньше приучать детей к посильной трудовой деятельности, воспитывать в детях деятельную любовь к людям труда. Это должно быть чуть ли не главной задачей воспитания, считала Е.Н. Водовозова. Ею было разработано содержание детской трудовой деятельности в природе (выращивание цветов, овощей, уход за животными) и некоторые виды самообслуживающегося труда.

Е.И. Тихеева же доказала, что игра и труд, широкое ознакомление с трудом взрослых являются важными средствами развития дошкольников. Елизавета Ивановна расширила педагогический процесс оригинальными дидактическими пособиями, такими как дидактическая кукла, рабочий швейный ящик и пр., выдвинула идею организации трудовых уголков, таких как уголок прачки, портнихи, кухонный уголок и др. Большое место в практике ее детского сада нашли труд в природе, хозяйственно-бытовой и ручной труд. Составным элементом педагогического процесса по методу Е.И. Тихеевой были разнообразные трудовые поручения как средство воспитания самостоятельности, трудолюбия и других личностных качеств [2, с.273].

Н.К. Крупская в своих работах показала значение и место трудового воспитания в формировании личности человека. Надежда Константиновна подчеркивала, что трудовое воспитание должно занять важное место в работе детского сада, школы, а также в семье с учетом возрастных особенностей и возможностей детей. Труд детей как главное средство трудового воспитания должен рассматриваться не как самоцель, а как мощное средство всестороннего воспитания и развития детей. Она считала, что уже в дошкольном возрасте надо

начинать политехническое образование — поддерживать интерес к технике, знакомить со свойствами материалов, а затем уже в школе осуществлять политехническое обучение, опираясь на широкую общеобразовательную основу [4].

Педагог А. С. Макаренко в лекции о трудовом воспитании раскрыл огромную роль элементарных видов бытового труда детей, отметив, что именно в бытовом труде формируется самостоятельность, ответственность, самоорганизация, целенаправленность их поведения. Дети, которые умеют трудиться, знают цену трудовых усилий, уважают и труд других людей, скорее обратят внимание на человека, который нуждается в помощи. [4]

Взгляды Н.К. Крупской и А.С. Макаренко на трудовое воспитание продолжал развивать замечательный педагог В.А. Сухомлинский. Он подчеркнул, что воспитание в труде — это, прежде всего, воспитание любви к людям, к природе, ко всему живому и прекрасному, развитие склонностей, укрепление коллективизма; подготовка к выбору профессии, воспитание характера, нравственности, убеждения — все педагогические цели, сколько их есть, сливаются в один ком, который называют труд. Мы полностью согласны с мнением В.А. Сухомлинского. Ведь действительно, воспитание ребенка в труде — это воспитание любви ко всему прекрасному, и, что немаловажно, это подготовка детей к выбору профессии. Немаловажным моментом в системе трудового воспитания Василия Александровича является положение о том, что труд позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка. Исследуя готовность ребенка к трудовой жизни, важно думать не только о том, что он может дать для общества, но и том, что труд дает ему лично. В каждом ребенке скрыты задатки каких-то способностей. Эти задатки как порох: чтобы зажечь, необходима искра. Способности ребёнка развиваются главным образом в условиях деятельности [5, с.122].

В XX веке были представлены многочисленные исследования по разным точкам зрения о проблеме трудового воспитания. Все это привело к тому, что к 1990-м годам в отечественной дошкольной педагогике сложились альтернативные методики: ознакомления дошкольников с трудом взрослых (В.И. Глотова, С.М. Котлярова, Н.М. Крылова, Г.П. Лескова, В.И. Логинова, Л.А. Мишарина, Е.И. Радица, О.И. Соловьева, С.Ф. Сударчикова, З.А. Тидикиене), трудового обучения (Р.С. Буре, Е.Н. Герасимова, Г.Н. Година, Г.В. Груба, М.В. Крулехт, Л.Я. Мусатова, Л.А. Порембская), руководства работой дежурных (З.Н. Борисова, Г.Н. Година, К.А. Климова), трудовых поручений и коллективного труда (Р.С. Буре, Н.Г. Лоран, А.Д. Шатова), совместного труда взрослого с ребенком (Т.А. Маркова, Д.В. Сергеева) [2, с.274].

В основе методики трудового воспитания лежит взаимосвязь средств трудового воспитания: формирования знаний о труде взрослых, освоение целостных трудовых процессов, самостоятельная трудовая деятельность детей в повседневной жизни [2, с.274].

Исследование М.В. Крулехт было посвящено изучению целостного развития ребенка как субъекта элементарной трудовой деятельности. Автором

были выявлены показатели позиции субъекта в трудовой деятельности: способность к самостоятельному целеполаганию и мотивации труда; умение оперировать освоенными способами осуществления трудовых действий; осуществление самостоятельного контроля и оценки труда; выход за пределы заданной ситуации, самостоятельное разрешение элементарных проблем [2, с.274].

Вопрос трудового воспитания также актуален в наши дни. Сначала вопросы трудового воспитания прослеживались в Федеральных государственных требованиях дошкольного образования, а именно была выделена образовательная область «Труд». Её содержание было направлено на достижение цели формирования положительного отношения у дошкольников к труду через решение следующих задач: развитие трудовой деятельности; воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. После вопросы трудового воспитания нашли свое отражение в ФГОС ДО, в области «Социально-коммуникативное развитие», содержание которой направлено на формирование у воспитанников дошкольной образовательной организации формирование позитивных установок к различным видам труда, положительного отношения к труду.

На данный момент определено место трудовой деятельности детей в образовательном процессе детского сада и его содержание (Е.И. Корзакова, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина и др.), выделены формы организации трудовой деятельности детей (З.Н. Борисова, Р.С. Буре, Г.М. Киселева, М.В. Крулехт, Л.И. Сайгушева, Д.В. Сергеева, А.Д. Шатова и др.), изучен процесс формирования положительного отношения к труду, трудолюбия и трудовой активности дошкольников (В.И. Логинова, О.В. Мачехина, Я.З. Неверович, Л.И. Сайгушева, Т.И. Тарабрина, А.Г. Тулегенова, Ю.А. Мичурина и др.), рассмотрены особенности организации трудовой деятельности дошкольников в семье (Д.О. Дзинтере, Л.В. Загик, Т.А. Маркова), овладение детьми дошкольного возраста позицией субъекта труда (М.В. Крулехт).

Трудовую деятельность дошкольников исследуют в разных ее аспектах. Так, Е.А. Шанц в своей диссертации изучает формирование социальной активности детей дошкольного возраста в трудовой деятельности. Ю.А. Мичурина изучает развитие индивидуальности старших дошкольников в трудовой деятельности.

Таким образом, проблема формирования представлений о мире профессий несомненно находит свое отражение в трудовом воспитании дошкольников. Трудовое воспитание является важной частью общей системы воспитания и не теряет своей актуальности на протяжении всей истории педагогики. Начиная с древних времен, многие известные ученые говорили о необходимости приучения детей к труду. Несмотря на то, что в разные эпохи трудовое воспитание трактовалось по-разному, в конечном итоге трудовое воспитание рассматривалось как важное средство воспитания и развития

личности. Если же раньше задачей трудового воспитания было не подготовить ребенка к выбору будущей профессией, а уже заранее определяло ее, то со временем трудовое воспитание рассматривается как формирование и развитие личности дошкольника, подготовка ребенка к выбору профессии.

Список литературы:

1. Введенский, Б.А. Большая советская энциклопедия. –М.: Гос. науч. издание “БСЭ”, 1954. – Т.26. – 89-91 с.– 652 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб: Питер, 2013. – 464 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 416 с.
4. Логинова, В. И. Дошкольная педагогика. –М.: Изд-во «Просвещение», 1983. - 256 с.
5. Педагогика: учебное пособие для педучилищ / С.П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. В. Воликова, В.А. Сластёнин. - М.: Просвещение, 1981. – 367с
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.
7. Хрестоматия по истории педагогики: В 3-х т./ под ред. А. И. Пискунов. Т.1: Античность. Средневековье. – М.: Сфера, 2006 г. - 512 с.

***Велько К.В.**, студентка СурГПУ
Научный руководитель: **Филиппова А.Р.**,
канд.пед.наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО И РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛЬНОМ ПИТАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день основной задачей государства является забота о здоровье подрастающего поколения. Здоровые дети – это будущее сильной страны. Ученые отмечают, что здоровое поведение всех членов семьи, снижает более чем на 50% риск развития заболеваний и отклонений в развитии ребенка. Не стоит забывать, что здоровье нуждается в тщательной заботе на протяжении всей жизни человека. И особое значение принадлежит старшему дошкольному возрасту.

Проблема сохранения и развития здоровья в последнее десятилетие приобрела статус приоритетного направления. Идея здоровьесбережения детей в образовании – красная нить национального проекта «Образование», Федерального закона «Об образовании в РФ», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (№

1155 от 17.10.2013 г.) наряду с другими, обозначены следующие задачи [6, п.1.6]:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- формирование общей культуры личности воспитанников, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности.

Отдельной областью в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена область «Физическое развитие», в которой среди прочих задач констатируется необходимость овладения элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.). То есть Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание на необходимость целенаправленного и непрерывного воздействия на формирование представлений у детей дошкольного возраста об устойчивой взаимосвязи благополучия организма и их поведенческой активности, выраженной в соблюдении норм и правил по формированию физического здоровья. Кроме того, одним из важнейших направлений в работе педагога по воспитанию здорового образа жизни является формирование у дошкольников представлений о правильном питании.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. По мнению В.А. Сухомлинского, до семи лет ребенок проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни [4, с. 158]. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Дошкольный возраст сопровождается интенсивным ростом организма, бурным течением обменных процессов, развитием и совершенствованием функций многих органов и систем, что требует достаточного поступления качественных пищевых веществ. Модель пищевого поведения также формируется в дошкольном возрасте.

Огромное значение в создании благоприятных условий для формирования у старших дошкольников представлений о правильном питании играет система дошкольного образования. Ведь если грамотно организовать воспитательно-образовательную работу с детьми, можно достичь больших результатов в формировании принципов правильного питания. Но ни одно дошкольное учреждение не в силах выполнить эту задачу самостоятельно. Именно поэтому так важно в процессе формирования представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста организовать прочное взаимодействие между ДОО и семьей.

Научные исследования по комплексной междисциплинарной проблеме здорового питания дошкольников ведутся по ряду направлений: государственное регулирование дошкольного питания (С.Н. Пугачев);

управление качеством услуг дошкольного питания (Л.Ю. Волкова, А.В. Ткаченко и др.); гигиеническая оценка состояния и рисков питания дошкольников (А.Н. Мощев, Н.В. Талешкина, Е.С. Чистякова, А.В. Чернобровкин и др.); совершенствование технологий и рецептур продуктов питания для дошкольников (А.Ю. Алексеев, Р.М. Кулиева и др.). В педагогической науке также появились отдельные исследования, затрагивающие проблему формирования представлений о правильном питании (Т.Ю. Колдашова, Е.Н. Филимонова, И.Г. Комарова, Е.А. Мишурина и др.), а также ряд исследований по проблеме формирования культуры питания: в контексте исторического и этнографического подхода в исследованиях Б.М. Алимова, Е.В. Сергеева, А.Н. Фролова, С.И. Хорунжина, Н.Н. Щанкина и др., в контексте психологического подхода – в трудах А.В. Скопиной, В. Хунбо и др.

Проблема формирования представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия педагогов ДОО и родителей актуальна, современна и достаточно сложна. Известно, что старший дошкольный возраст является определяющим в формировании фундамента психического и физического здоровья. Именно в период дошкольного детства идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, формируются основные приоритеты, отношение к себе и окружающим. Важно на этом этапе сформировать у дошкольника представления о правильном питании.

До сих пор вопрос об особенностях формирования представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста остается дискуссионным. Теоретический поиск решения проблемы формирования представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия педагогов ДОО и родителей позволил выделить несколько важнейших условий, необходимых для формирования представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста: рациональная организация питания в ДОО; профессиональная деятельность педагогов в реализации образовательных программ по формированию представлений о правильном питании; взаимодействие с родителями (законными представителями), вовлечение родителей в процесс формирования представлений о правильном питании.

Родители являются примером для своих детей, поэтому они должны знать основы правильного питания и взаимодействовать с дошкольной образовательной организацией. В настоящее время, используются нетрадиционные формы работы с родителями, основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей. Этой проблемой занимались Н.А. Петрущенко, Н.Е. Зенченко [5, с 35]. Исследования ученых, подтверждают необходимость связи семейного и общественного воспитания как двух взаимодополняющих социальных институтов, в рамках формирования представлений о правильном питании.

Среди направлений взаимодействия педагогов ДОО и родителей можно назвать два основных направления, отражающих цель взаимодействия [2, с 7]:

1. обмен информацией (информационно-просветительские и информационно-аналитические формы);

2. взаимодействие всех субъектов образовательного и воспитательного процесса (триада «дошкольник – родитель – педагог»).

Белоногова Г., Хитрова Л. Доказывают, что расширить представления родителей о жизни детей в детском саду поможет информационный материал, который помещается на стендах в группе, в вестибюле дошкольного учреждения. Важно только, чтобы этот материал был динамичным, отражал текущие события и нес конкретные знания [1, с 8].

В рамках данных направлений можно использовать различные формы и технологии. Современные направления к организации взаимодействия ДОО и семьи заключаются в: приобщении родителей к образовательному процессу в детском саду; расширении сферы участия членов семьи в организации жизни детей в образовательном учреждении; предоставлении родителям возможности пребывания в группе в удобное для них время; создании условий для совместной творческой самореализации педагогов, родителей, детей; подготовке информационно-педагогических материалов, выставок детских работ; создании уважительных взаимоотношений между членами семьи и педагогами ДОО; использование разнообразных форм и методов установления сотрудничества с родителями, как традиционных, так и активные. Среди них следует отметить родительские собрания, открытые занятия, семейные проекты, информационные буклеты, фотовыставки и др.

Солодянкина О.В. считает, что сотрудничество психолога, воспитателей и семьи помогает показать возможности развития. При этом необходимо стремиться к установлению равноправных отношений между педагогом-психологом, воспитателем и родителями. Они характеризуются тем, что у родителей формируется установка на контакт, возникают доверительные отношения к специалистам, которые, однако, не означают полного согласия, оставляя право на собственную точку зрения. Взаимоотношения протекают в духе равноправия партнеров. Родители не пассивно выслушивают рекомендации специалистов, а сами участвуют в составлении плана работы с ребенком дома [7, с 14].

В ходе работы над формированием представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия педагогов ДОО и родителей мы предлагаем использовать разнообразные формы и методы, носящие преимущественно интерактивный характер, обеспечивающий непосредственное участие детей в работе, стимулирующий их интерес к изучаемому материалу, дающий возможность проявить свои творческие способности: экскурсия на пищеблок; встречи с интересными людьми; практические занятия; творческие домашние задания; дни Русской кухни; конкурсы (рисунков, рассказов, рецептов); ярмарки полезных продуктов; сюжетно-ролевая игра, игра с правилами; мини – проекты; беседы и презентации.

Работу по формированию представлений о правильном питании у детей старшего дошкольного возраста необходимо начинать с организации работы с

педагогическими кадрами. В качестве основных форм работы с педагогами в рамках реализации проекта предлагаем использовать: консультирование; семинары, семинары – практикумы; тренинги; мастер-классы; самообразование; педагогический совет; организация творческой группы по проблеме; защита проектов на педсоветах, семинарах (пропаганда лучшего опыта); участие в методических объединениях педагогов; электронные презентации; участие в работе круглых столов, научно-практических конференциях, конкурсах и т.п.

Однако необходимо отметить, что в процессе совместной деятельности педагогов, детей и родителей, никакие формы работы с родителями не принесут должного результата, если семья не будет участвовать в планировании, в организации и в отслеживании результатов деятельности. Отношения дошкольного учреждения с семьей должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии открытости детского сада внутри и наружу [3, с 64].

Поэтому, в качестве основных форм совместной работы с родителями по формированию представлений о правильном питании детей предлагаем использовать:

1. выступления на родительских собраниях по вопросам организации питания воспитанников в детском саду и дома, с приглашением медработника, повара.

2. организация, оформление и пополнение материалом информационного уголка о правильном и рациональном питании детей дошкольного возраста.

3. подготовка различного материала (консультации, рекомендации, памятки, папки-передвижки, беседы по рациональному и сбалансированному питанию дошкольников в ДОО и дома).

4. организация презентаций для родителей «Питание для здоровья», «Лечебная овощная аптека», «Организация питания в ДОО».

5. оформление и пополнение материалом папки по обмену рецептами «Любимое блюдо моей семьи».

6. совместные развлечения для воспитанников и родителей «В гостях у Вкусняшки», «На приеме у Айболита», «Путешествие в страну Витаминка».

7. посещение детских кулинарных мастер-классов в кафе «Ботаника», «Донна пицца», школы кулинарного мастерства «Кулинарум», где дети приготовят под руководством профессионалов самостоятельно вкуснейшую еду, а также совершат экскурсию на производство вкусной и полезной еды.

8. выставки рисунков и творческих работ детей совместно с родителями «Мое любимое блюдо», «Мы за здоровое питание!»

9. конкурсы продуктивной деятельности детей совместно с родителями (конкурс фотографий «Я помогаю на кухне», конкурс по декоративно-прикладному творчеству на тему «Масленица», «Витамины на столе» и др.)

10. выпуск газеты «Поваренок». Практически в каждом выпуске рассматриваются вопросы о том, как правильно организовать питание детей дошкольного возраста, чем и как кормить ребенка, о пользе витаминов.

Таким образом, родители, участвуя в планировании, организации, а затем и в отслеживании результатов, являются активными участниками образовательного процесса, начинают понимать собственную ответственность за воспитание детей. Организация питания детей в дошкольном учреждении должна сочетаться с правильным питанием ребенка в семье. Для этого необходима четкая преемственность между ними.

Список литературы:

1. Белоногова Г. Педагогические знания – родителям / Г. Белонгова, Л. Хитрова // Дошкольное воспитание. - 2013. - №1. - С.8.
2. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 125 с.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб: Речь, 2005. – 150 с.
4. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы [и др.] – М.: МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2012. – 336 с.
5. Петрущенко Н.А. Детский сад и семья – взаимодействие и сотрудничество / Н.А. Петрущенко, Н.Е. Зенченко // Воспитатель ДОУ. – 2015. – №12. – С. 35.
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №30384) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / СПС «Консультант Плюс».
7. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие / О.В. Солодянкина. – М.: Аркти, 2006. – 80 с.

*Верхова К.В., студентка УлГПУ им. И.Н.Ульянова
Научный руководитель: Котлякова Т.А.,
канд.пед.наук, доцент УлГПУ им.И.Н.Ульянова
г.Ульяновск*

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эстетическое воспитание – это сложный и длительный процесс, где дети получают первые художественные впечатления, приобщаются к искусству, овладевают разными художественными способами отражения действительности. Поэтому уже с раннего возраста у ребёнка развивается чувство прекрасного, эстетический вкус, умение понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы. Это способствует формированию духовно богатой, гармонически развитой личности. Изобразительная деятельность интересна, увлекательна для дошкольников, так как они имеют возможность передать свои впечатления об увиденном с помощью карандаша, красок, комка глины, бумаги. И этот процесс вызывает у них чувство радости, удивления, восторга. В процессе этой деятельности дошкольник наиболее полно проявляет свои способности, знания, умения, выдумку и фантазию, развивает свою творческую активность. Поэтому

развитие детского творчества в изобразительной деятельности – это одна из важных проблем дошкольной педагогики.

Известно, что эстетическое отношение к действительности, рассмотренное с позиции активности субъекта, является основополагающим началом в его всестороннем развитии (Ю.Б. Борев, А.И. Буров, В.В. Бычков, В.В. Ванслов, Н.И. Киященко, А.Ф. Лосев, В.К. Скатерщиков и др.) [1, с.88]. Эстетическое отношение к действительности позволяет детям проявлять творческую активность в любом виде деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Б.М. Теплов и др.; Н.А.Ветлугина, А.Н. Зимина, Т.С. Комарова, Б.Т. Лихачёв, Б.М. Неменский и др.) [2, с.3].

Как указывает педагогам Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.

Целевые ориентиры в области художественно-эстетического развития на этапе завершения дошкольного образования:

- Ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании, художественно-эстетической деятельности и др.
- Способен выбирать себе род занятия.
- Ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности.
- Способен к сопереживанию.
- Ребёнок проявляет любознательность, задает вопросы, гипотезы объяснения, склонен наблюдать, экспериментировать.
- У ребёнка развита мелкая моторика; владеет разными движениями; управляет и контролирует.
- Ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения.
- Владеет разными формами игры.
- Способен к волевым усилиям, способен принимать собственные решения.

Во многих философских, психологических и социологических исследованиях рассматривается проблема развития творческой личности ребенка-дошкольника. Психологические основы проблемы формирования творческой активности дошкольников представлены в работах Б.Г. Ананьева,

Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева, Д.В. Колесова и других [3, с.144].

Педагогический аспект художественно-творческого развития дошкольников излагается в трудах Н.А. Ветлугиной, Т.Н. Дороновой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, О.П. Радыновой, Е.А. Флёриной, Н.Б. Халезовой, Т.Я. Шпикаловой, И.А. Лыковой и других ученых [4, с.255].

Изобразительное творчество имеет большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Изобразительное творчество формирует эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного, умение понимать прекрасное во всем многообразии, способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, привитию ручных умений и навыков. В изобразительном творчестве таятся большие возможности для успешного проявления творчества детей. Изобразительное творчество – это вид деятельности, где ребёнок самостоятельно создаёт образ. Особенность изобразительной деятельности, а именно изобразительного творчества, заключается в том, что она доступна каждому ребёнку, а созданный им продукт можно увидеть, потрогать, исправить, дополнить, использовать в игре.

Еще одной специфической чертой изобразительного творчества является ее тесная связь с игрой. Такая организация занятий в виде игры углубляет у детей интерес к изобразительному творчеству, расширяет возможность общения со взрослыми и сверстниками.

В изобразительной деятельности основной задачей и обучения, и воспитания является развитие творческих способностей детей. Впечатления, получаемые детьми из окружающей жизни, являются основным содержанием этой деятельности. В процессе изображения у ребенка закрепляется определенное отношение к изображаемому, уточняются и приобретаются знания об окружающем мире. Во время занятий дети приобретают навыки и умения в работе с различными материалами, у них воспитывается способность творчески использовать эти умения в процессе изображения предметов и явлений действительности. Приемы обучения, используемые педагогом, направлены на то, чтобы сделать процесс работы детей с изобразительными материалами целенаправленным, полноценным, результативным.

В изобразительном творчестве, как и в игре, ребёнок выражает свои чувства, своё отношение к полученным впечатлениям, в процессе этого ребёнок мыслит, глубоко переживает, становится как бы «соучастником» изображаемого. Он не пассивно воспроизводит окружающее, а творчески перерабатывает его. Таким образом, содержание того, что ребёнок изображает, его отношение к изображаемым объектам жизни имеют для нас первостепенное значение. И наша задача – направить внимание ребёнка на то прекрасное, что доступно его пониманию и побудить его самостоятельно создавать это своими руками.

Исходя из актуальности поисков эффективных путей развития изобразительного творчества, мы избрали тему исследования, проблема которого направлена на выявление педагогических условий использования

театрализованной деятельности для эффективной организации процесса развития изобразительного творчества у старших дошкольников.

Решение данной проблемы составляет цель исследования.

В теоретическом плане в исследовании рассматривается проблема научно-педагогического обоснования условий развития изобразительного творчества у детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.

В практическом плане – это проблема разработки и внедрения методики работы по развитию изобразительного творчества дошкольников посредством театрализованной деятельности.

Объект исследования – развитие изобразительного творчества старших дошкольников.

Предмет исследования – развитие изобразительного творчества старших дошкольников в процессе организации театрализованной деятельности.

Гипотеза исследования: процесс развития изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста при организации театрализованной деятельности будет более эффективным при реализации следующих условий:

- 1) использовании театрализованной деятельности как эффективной мотивации, вызывающей у старших дошкольников стремление самостоятельно использовать накопленный опыт в своей художественной творческой деятельности;
- 2) соблюдении в методике работы поэтапной организации процесса театрализованной деятельности и соответствующего данным этапам развития изобразительного творчества старших дошкольников;
- 3) реализации разнообразных театрализованных форм развития старших дошкольников со специальным включением изобразительного творчества.

Задачи:

- Изучить педагогическую и психологическую литературу по проблеме развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе организации театрализованной деятельности.
- Подобрать диагностические методики и выявить уровень изобразительного творчества у старших дошкольников.
- Разработать и апробировать экспериментальную методику развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе организации театрализованной деятельности.
- Обработать результаты исследования и выявить эффективность экспериментальной методики.

Практическая значимость работы заключается в том, что методические разработки могут быть использованы воспитателями ДОУ для совершенствования воспитательно-образовательного процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников.

Список литературы:

1. Бочкарева, Л.П. Театрально-игровая деятельность дошкольников. Методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию /Л.П.Бочкарева - Ульяновск, ИПКПРО, 2010. - 88 с.

2. Доронова, Т.Н. Развитие детей в изобразительной деятельности / Т.Н. Доронова.// Ребенок в детском саду. — № 4. — 2004. — с. 21-29; № 5. — 2004. — с. 3-13.
3. Комарова, Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников /Т.С.Комарова.- Монография. - М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗА, 2013 – 144 с.: цв.вкл.
4. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Т.Г. Казакова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 255 с.

Ветчинкина А.Н., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическое образование детей дошкольного возраста рассматривается как приоритетное направление дошкольной педагогики. Результатом экологического образования выступает экологическая культура, которая проявляется в умении ребёнка добиваться сбалансированных отношений с окружающей его природой. Чтобы процесс экологического образования был успешным, он должен осуществляться непрерывно, начиная с дошкольного возраста.

Ещё Ж.-Ж. Руссо отмечал, что «если в детстве без ужаса ребёнок глядел на жаб, змей, раков, - то и, выросши, он без отвращения будет смотреть на какое угодно животное. Нет предметов ужасных для того, кто видит их каждый день»[1, с. 59].

Экологическое образование детей осуществляется через разные виды деятельности: игровую, музыкальную, коммуникативную, изобразительную, познавательно-исследовательскую, трудовую.

Деятельность – это процесс взаимодействия детей с объектами, вследствие чего ребёнок удовлетворяет свои потребности в познании.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Именно в ней у ребёнка формируются представления о морали, о правильном поведении в природе. Первые игры ребёнка связаны с природным материалом. На детском участке дети с помощью лопатки или совочка копают песок, строят замки. С возрастом игры с природным материалом становятся более разнообразными и содержательными. В ходе игр с песком дети приходят к выводу, что песок рассыпчатый, легко пропускает воду. Для игр с водой используются тазы с водой, плавающие и тонущие игрушки. Зимой дошкольники лепят снежки, снеговика, строят горку, крепость для игр.

В играх у детей формируются представления о свойствах песка и снега. Дети начинают понимать, что фигуры можно строить только из влажного песка

и снега, и что это непрочный строительный материал, так как постройку можно разрушить. В ходе игр у детей формируются представления о домашних животных, об их образе жизни, приносимой ими пользе.

Немаловажное значение в экологическом образовании детей имеет музыка. Она побуждает к эстетическим переживаниям в процессе прослушивания музыки, выполнения музыкально-ритмических движений, использования музыкальных инструментов. Ребёнок способен почувствовать настроение музыки, рассказать о характере музыки, например, в пьесе В. Ребикова «Медведь».

Коммуникативная деятельность возникает в ходе обсуждения с детьми живо написанных произведений. У детей формируется положительное отношение к природе. Чтение стихотворений, рассказов и произведений русского фольклора: загадок, пословиц, сказок о животных и растениях повышает интерес детей к природе, способствует воспитанию гуманного, заботливого отношения к окружающему миру.

Рассуждения по поводу «Что такое лес?» помогают познакомить детей с важнейшими взаимосвязями, существующими в природе, что лес – это дом для растений, животных, насекомых и птиц, и нужно стараться беречь всё, что находится в нем, так как от этого зависит состояние нашего общего дома под названием Земля.

«Как-то раз художник решил нарисовать лес» - так начинается сказка, которая разыгрывается между Старичком-Лесовичком и Художником. На мольберте размещается картина, на которой изображены только деревья. В роли главного героя выступает Старичок-Лесовичок, который в беседе с художником постепенно подводит детей к выводам, что лес это – экосистема, имеющая большое значение для человека, для самой природы. Лес не может существовать, если в нем не будет насекомых, птиц, деревьев. Таким образом, дети осознают, что все компоненты экосистемы важны, и, если нет одного из них, лес погибнет.

Важно, чтобы дети видели красоту природы во все времена года. Рисуя пейзаж, дети испытывают эстетические чувства. Дети могут использовать природный материал, рисовать отдельные элементы с помощью природного материалов, для этого использовать, например, настоящие осенние листья.

В процессе познавательно-исследовательской деятельности дети добывают, обобщают свои представления о явлениях природы. Наблюдение, эксперимент выступают как деятельность детей в природе. Наблюдая за объектами природы, ребёнок обогащает свои представления об окружающей действительности.

Наблюдение вызывает у ребёнка массу положительных эмоций, будит у детей интерес к растениям, животным, что способствует появлению желания заботиться о природе, не вредить ей. Например, в процессе наблюдения за кошкой дети узнают ответы на вопросы: Чем питается кошка? Зачем кошке усы? Почему кошка тихо ходит? Можно рассказать детям, что усы у кошки называются вибриссы. Они служат не только украшением кошачьей мордочки, но и являются органом осязания. Вибриссы помогают кошкам ориентироваться

в темноте, охотиться ночью. А вот подушечки на лапках у кошки служат звукопоглотителем, поэтому кошки тихо ходят. Подушечки смягчают звук шага кошки и прыжка, что удобно при охоте[2].

Эксперимент – это деятельность детей тесно связанная с наблюдением по изучению скрытых связей и свойств объекта. Эксперимент организуется в специально-созданных условиях. Так, можно провести эксперимент с растениями, предложить детям выращивать растения в разных условиях, например, при разном освещении.

Трудовая деятельность в природе разнообразна по содержанию, условиям и способам организации. В ходе трудовой деятельности дети уже могут поставить цель, определить, какие условия нужны для роста и развития растений, самостоятельно подбирают необходимый для этого материал, распределяют обязанности и оценивают свой результат.

В трудовой деятельности решается и задача физического развития детей. Дети помогают воспитателю рыхлить землю, опрыскивать листья растений. Труд детей дошкольного возраста организуется в трёх главных формах: поручения, дежурства, коллективная трудовая деятельность.

Когда ребёнок по просьбе педагога выполняет трудовое поручение, у него формируется интерес к труду, появляется чувство ответственности за то дело, которое ему доверили. Например, воспитатель может попросить детей подмести веранду или принести лейку с водой, чтобы намочить песок. Дежурства предусматривают обязательное выполнение ребёнком работы, направленной на нужды или обслуживание коллектива. Это воспитывает у каждого ребёнка ответственность перед коллективом, заботливость. Благодаря коллективному труду, дети учатся договариваться о предстоящем задании и выполнении его в специально отведенное время[3].

Важно, чтобы ребёнок не просто знал о животном и растительном мире, а чтобы животные и растения стали для него лично значимыми, чтобы у ребёнка проявлялись эмоции и чувства по отношению к ним. Воспитатель должен организовывать педагогический процесс так, чтобы дети имели как можно больше возможностей проявлять своё отношение к природе в сфере чувств, в познавательной сфере, а так же в практике.

Полезно детям задавать вопросы о том, как они относятся к природе. Можно повысить уровень устойчивости отношения детей к природе, провести акцию «День птиц», «Неделя леса». Осенью можно вместе с детьми изготовить кормушки для птиц, летом познакомить детей с полевыми цветами.

С дошкольного возраста следует закладывать в детях представления о том, что человек нуждается в экологической чистоте окружающей среды. По этой причине немаловажно с раннего детства научить ребенка оберегать красоту природы, ведь именно в этот период происходит становление качеств человеческой личности, закладываются основы экологической культуры.

Воспитать у детей эмоционально-положительное, гуманное отношение к природе очень сложно, поэтому важно, чтобы не только педагог, но и семья показывала положительные примеры взаимодействия с окружающей средой. Дети должны уметь ухаживать за животными и растениями, знать, какие

благоприятные условия нужно создать для их роста и развития, совершать добрые дела и поступки, проявлять бережное отношение к природе. Этому способствует разнообразная деятельность детей в природе.

Список литературы:

1. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения /Ж.Ж.Руссо. – М. 1981.– Т. 1. 59 с.
2. Зебзеева, В.А., Булатова, Т.А. Проектирование процесса формирования эмоционально-ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста /В.А.Зебзеева, Т.А.Булатова // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 3. С. 89-92
3. Бондаренко, Т.М. Экологическое воспитание детей 5-6 лет /Т.М.Бондаренко. – Воронеж: ИП Лакоценина Н.А., 2012.

Волченко А.А.,
воспитатель МБДОУ №15 «Серебряное копытце»
г.Сургут

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПИСАТЕЛЕЙ ХМАО-ЮГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГОРОДЕ СУРГУТЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из проблем современного российского общества является отсутствие знаний истории своего родного края, который проявляется в духовной опустошенности и низком уровне гражданской культуры членов социума. В последнее время наблюдается отчуждение, утрата интереса подрастающего поколения к русской народной и национальной культуре, истории своей страны и народа. В связи с этим не теряет своей актуальности проблема формирования представлений о малой Родине у детей дошкольного возраста.

Вопрос формирования представлений о родном городе у ребенка, приобщение его к ценностям и традициям родного края открыт сегодня и позволяет начать работу в данном направлении уже в дошкольной образовательной организации.

Согласно федеральному государственному стандарту дошкольного образования познавательное развитие предполагает формирование первичных представлений об истории малой родины и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа [1].

Значимость формирования представлений о малой Родине в современных условиях также подчеркнута в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы», утвержденной Правительством РФ от 30.12.2015г. Программа определяет основные пути развития системы патриотического и нравственного воспитания, обосновывает его содержание, цели и задачи в современных условиях.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» очень скупко затрагивает проблемы формирования представлений о малой Родине у дошкольников. В ст. 12. «Образовательные

программы» сказано: «Содержание образования должно ... обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования представлена в образовательной области «Познавательное развитие» указывается формирование первичных представлений о своем городе.

Значительную ценность в исследовании вопросов, касающихся формирования представлений о малой Родине у детей дошкольного возраста, представляют труды учёных С.А. Козловой и Т.А. Куликовой. В своих исследованиях они рассматривают развитие представлений о родном городе у детей старшего дошкольного возраста, как одно из решений проблемы формирования представлений о Родном крае. Т. Калдыбаева, Ф.Ф. Лоюк и другие, делают акцент на приобщение детей к культурному наследию народа через ознакомление с малой Родиной.

Исследованиями в области вопросов, касающихся формирования представлений о малой Родине у детей дошкольного возраста, занимались такие учёные, как В.Н. Вишневская, Т.А.Ильина, С.А. Козлова, Т.В. Кудрявцева, Н. Т.Н. Мальковская, А.А. Терентьева, В. Ф. Фролова, Г.И. Щукина.

В современной теории дошкольного воспитания отсутствуют научно разработанные методики развития представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста. Зачастую процесс формирования представлений о малой Родине проходит стихийно, без учета особенностей познавательного развития старших дошкольников.

Одним из средств формирования представлений о городе Сургуте у детей старшего дошкольного возраста являются произведения писателей ХМАО-Югры.

Обратимся к анализу жанров писателей ХМАО-Югры, которые целесообразно использовать при формировании представлений о городе Сургуте у старших дошкольников.

Жанры художественной литературы - это группы произведений, выделяемые в рамках родов литературы. Каждый из них обладает определенным комплексом устойчивых свойств. Многие литературные жанры имеют истоки и корни в фольклоре. Вновь возникшие в собственно литературном опыте жанры являют собою плод совокупной деятельности начинающих и продолжателей.

К жанрам художественной литературы писателей ХМАО-Югры, направленным на формирование представлений о городе Сургуте у детей старшего дошкольного возраста относятся:

1. Лирическое стихотворение - стихотворение, передающее внутренний мир, чувства и переживания автора. К лирическим стихотворениям направленным на формирование представлений о городе Сургуте у детей

старшего дошкольного возраста следует отнести произведения поэтов Егора Губанова, А.С. Тарханова, Ювана Шесталова.

Произведения Егора Губанова поучительны. Они учат любить природу, животный мир и родную землю. Соприкоснувшись с творчеством Губанова Е., по-другому начинаешь воспринимать окружающий мир, начинаешь с уважением относиться к своей малой Родине:

Сургут красивый город
Здесь мы живем с тобой,
Он вечно юн и молод,
Он окружён Югрой.
Мы вырастим большими
И он будет расти
Заботиться отныне,
Все МЫ о нем должны!!!

Произведения А.С. Тарханова, такие как «Священная березка», «Березонька», «Приключение сибирского комара» направлены на воспитание любви и чувство привязанности к малой родине, бережного отношения к богатствам родного края; сформировать элементарные представления о понятии «столица Москва», «административный центр – Ханты- Мансийск», о значимости главных городов округа и страны.

Анализируя отрывок стихотворения «Приключение сибирского комара», следует отметить поучительную задачу данного произведения, а именно показать значимость малой Родины дошкольникам.

Юван Шесталов очень красноречиво описывает красоты родного края [3]:

«Здравствуй, край мансийский милый
Со смолистою тайгой,
С молодой отцовской силой,
С материнской добротой!
Машет мне рукой осина,
Улыбается вода.
Слышу лепет лебединый —
Словно в детские года...
Детство – с кваканьем лягушек,
С плеском уток у озер,
С птичьим пеньем у опушек —
Ты волнуешь до сих пор...»

В период создания поэм Юван Шесталов создает прозу. В каждой повести писатель с трогательной нежностью раскрывает образ матери, и качества женского начала: тепло, свет, доброту, мудрость.

Образ матери возведён Шесталовым на вершину ценностей. Он является наиболее трогательным и грустным, нежным и сердечным. А вы? Все ли вы так нежно и трепетно относитесь к своим мамам? Любить, ценить и уважать нужно сейчас, когда мама с вами рядом.

Произведения Юван Шесталова направлены на воспитание трудолюбия и ценностного отношения к труду взрослых; развитие эстетических чувств при ознакомлении с природой родного округа.

Юван Шесталов первым в истории своего народа смело обратился к богатейшим сокровищам древних мансийских сказаний, легенд, песен, загадок и пословиц. Ему было легко и трудно, поэзия не музей, а живая жизнь. Надо было, чтобы эти легенды и песни не теряли своей древней, седой истории, звучали современно, помогая познанию бытия, познанию нравственных, философских, социальных проблем нашего времени.

2. Песня (песнь) - одна из самых древних форм лирической поэзии, стихотворение, предназначенное для пения, состоящее обычно из нескольких строф - куплетов, часто с припевом - рефреном. В древние времена песня складывалась в народе одновременно с ее музыкальной мелодией и была неотделима от музыки и жестов, которые сопровождали ее исполнение либо при работе, либо при религиозных и бытовых обрядах, во время народных празднеств.

Песни, написанные поэтами ХМАО-Югры, такими как С.Е. Сметанина, С. Пенявский, *Л. Гайкевич*, Л.Родиной пробуждают этнические чувства у дошкольников.

Для С.Е. Сметанина тема малой родины является определяющей тональностью всего его творчества. Тяга к родной стороне, к родным местам для лирического героя С.Е. Сметанина - священное чувство. Тема малой родины неразрывно связана с темой родной природы:

Прекрасен вид бескрайней северной равнины

У неба синего на верхнем этаже

Такие белые, пуховые перины!

Такая даль, что не вмещается в душе!

В Сургуте-городе зимой — одна погода:

С утра мороз, к обеду — минус сорок два.

Зато не тесно и в любое время года

Не заболит о перспективе голова.

Сильнее зрелище, мой друг, увидишь, где ты?

Найди сравнение, припомни детский сон!

Забудь про горы. Чтоб увидеть полпланеты,

Тебе достаточно лишь выйти на балкон [3].

Стихи С.Е. Сметанина, написанные для песни «Прекрасен вид бескрайней северной равнины» глубоко патриотичны. Этим чувством проникнуты все его стихи. Природа родного края, его люди стали предметом самых глубоких раздумий, сердечной привязанности поэта. Они передают нам чистую, возвышенную любовь к родине, свою необыкновенную искренность и человечность. Пейзажные зарисовки проникнуты глубокой и нежной любовью к родному краю, чувством родной земли, отчего дома. Они восхищают нас своей красотой, дарят нам тихую радость общения с природой, поселяют в душе гармонию и покой. Поэт одушевляет, очеловечивает природу, умело

используя такие художественные приёмы, как эпитет, метафору, олицетворение.

Произведения С. Пенявского природа воспринимается поэтом одухотворённой, способной сочувствовать и сопереживать человеку в его радостях и печалях, сливаться с его чувствами и переживаниями. Он любит её, с детства живёт с ней в единстве, поэтому все деревья, травы, растения кажутся ему такими же живыми, как он сам, живущими своей особой жизнью, наделёнными своей душой и судьбой:

«.....Широка и величава
Обь река среди тайги.
Берег левый берег правый,
Здесь живут Сибиряки.....» [3].

Таким образом, песни С. Пенявского о городе Сургуте, так же направлены на формирование представлений о малой Родине у детей.

Л. Гайкевич в своих песнях особое место уделяет родной природе, что является одним из сильных факторов воспитания любви к Родине. От любования ее красотой, бережного отношения к миру природы до понимания преобразующей роли труда человека в природе – все это источники формирования любви к родному краю:

В Сургуте осенью такая благодать
Не передать!
Лазурь небес, янтарь и золото берез
Слепят до слез.
И дождь нечаянный со снегом пополам
Приветен нам [3].

Литературное творчество Л. Родиной – самоучитель любви к природе. Воспитанный с детства во внимательном отношении к природе, приученный наблюдать за жизнью животных, Родина создала прекрасные стихи о природе г.Сургута, воспетые в песне:

Мне в окошко стучится березка.
Наливаясь зеленой листвой,
И в ветвях золотится сережка
Этой буйной холодной весной.
Рядом тополь стоит одиноко,
Распуская серебряный пух,
Гордо ветви раскинул высоко,
Защищая от ветра подруг.
В синем небе высоком и ярком,
Отражаясь, плывут облака.
Долго ждали такого подарка,
Когда лед наша сбросит река.
И проснутся леса вековые,
И болота свободно вздохнут –
Это ты, дорогая Россия,
Это ты, мой любимый Сургут.

Этические чувства у дошкольников пробуждает поэзия отраженная в песнях писателей Хама-Югры. Тонко подмеченная, искусно воспетая в стихах песен образность природы помогает ребенку увидеть волнующую прелесть белоствольных березок, пестрых лугов, дубовых рощ и испытывать радость от прекрасных встреч с окружающим миром.

3. Рассказ - один из видов эпической, повествовательной литературы, малая ее форма, - небольшое художественное произведение, посвященное обычно отдельному событию в жизни человека, без детального изображения того, что с ним было до и после этого события.

В рассказе малое количество действующих лиц и небольшое содержание, зачастую имеющее лишь одну сюжетную линию, при характерном наличии какой-то одной проблемы. Искусство писателя в рассказе состоит в том, что он в кратком эпизоде из жизни человека раскрывает существенные, типические черты жизни.

Так, например, рассказы Ю. Шесталова «Мамин хлеб», «Нянька», «Рыбак», «Лыжник», «Северное сияние», «Где ты, лисий след?», «Что приснилось Вите», «Сказка про луну», «О ленивом бобренке-ребенке» направлены на воспитание ценностного отношения к природному величию округа и культуре народов севера.

В проанализированных рассказах оживают мифические герои, окружающая природа и разнообразная жизнь человека (его борьба за счастье, верования, обычаи). Герои большинства сказок обладают положительными чертами характера человека: трудолюбие, верность, взаимопомощь, безграничная преданность Родине. Воплощение в литературных произведениях положительных черт является эффективным средством их передачи из поколения в поколение. В произведениях местных писателей, особенно исторических, ярко отражены межнациональные связи народов, совместная борьба против иноземных врагов.

Произведения Е.Д. Айпина (Рассказ «Клюквинка и Травяная косичка», рассказ «Посреди бора длинный хвост») так же направлены на формирование представлений о малой Родине у детей.

В своих рассказах Е.Д. Айпин писал «Так из глубин веков пришли сказочные герои моего народа: румяная Клюквинка и стройная Травяная Косичка, словоохотливый Куличок и любознательный путешественник-мышонок Ланрели, благородный Медведь-брат и озабоченные судьбой людей братик Птичек с Сестричкой» [4]. Тем самым автор, приобщает детей к своей культуре и природе. Идейное содержание этой сказки — подвиги героев во имя освобождения родной земли — способствует раскрытию идей патриотизма, лучшему пониманию детьми произведения.

4. Сказка - один из видов народной повествовательной литературы: произведение в прозе или - реже - в стихах, в котором идет речь о вымышленных событиях, иногда фантастического характера.

Народные сказки - одна из самых древних и распространенных форм устного творчества у всех народов, отражающая их воззрения, черты национального характера, классовые отношения, старинный быт.

Сказки бывают сатирические, юмористические, фантастические. Сказка преследует либо поучительные цели, либо «сказывается» для развлечения слушателей - взрослых и детей.

В таких произведениях А.М. Коньковой, как «Рождение кедра», «Каждый другом силен», «Как Окунь полосатым стал», «Хочу – Не хочу», основной акцент художественного слова направлен на развитие интереса к культуре народов севера; воспитание уважительного отношения к старшему поколению, ответственности и трудолюбию.

Творчество А.М. Коньковой обращено к мифопоэтическому наследию народа, воссоздает ритм, законы и картину жизни его нескольких поколений, связывает предание с социальными реалиями века, традиции устной культуры с культурой письменной. «Бабушка Аннэ» в современной жизни округа стала символом преемственности духовной истории. Сочинения: «Сказки бабушки Аннэ. Сказки, легенды»; «И лун медлительных поток: Роман-сказание» (в соавторстве с Г. К. Сазоновым); «Вожак Ивыр: Легенда»; «Пословицы, поговорки, загадки восточных и северных манси» [5].

В сборнике «Сказки земли Югорской» Г.И. Слинкина встречаются сказки волшебные, бытовые и о животных. Часто положительные герои становятся победителями в борьбе, а отрицательные герои наказываются. Люди превращаются в птиц, животных. Сказки в книге наполнены многочисленными деталями быта того народа, той земли, где живет. В сказках описаны названия деревень округа ХМАО-Югр. В них указывается местность, где происходят события, например: «...в старое время деревня Чучелинские юрты как заколдованная была», « ... болел в Чучелях парень..», « ...недалеко от малого Атлыма на Оби...», « ... сказка юрт Елизаровская речка...», «...жили – горевали на реке Сосьва...», «...века на берегах многоводной Оби», «...жил в прежние времена на Оби...».

Из сказки «По совету русского» детям можно узнать о том, как появилось ягодное место в Чучелях. Сказка «Молчаливый великан» рассказывает о жизни русских в Коневе и Шапше.

В сказках показан быт и традиции северного народа. Например, в сказке «Сын старше отца», мы встречаем описание заготовки сена: «...ставить стог, чтобы вершина, как крыша чума была, стог очёсывать необходимо, чтобы дождь скатывался». Сказка «Победитель Менг-ими» расскажет, как сохранять ягоду без холодильника, «...на мерзлоту под мох болотный – ледничок получается. Какой была ягода, такой и сохранится...».

Таким образом, произведения Г.И. Слинкиной «Сказки земли Югорской» направлены на формирование знаний о родном округе, о географическо-территориальной уникальности ХМАО – Югры; воспитание чувства гордости за Югорскую землю.

5. Былины – русские народные повествовательные песни-поэмы о богатырях и народных героях, сложенные в старину безыменными певцами-сказителями и устно передававшиеся из поколения в поколение.

В образах героев былин, в их мужественном поведении народ воспевал патриотические подвиги, самоотверженную борьбу за родную землю,

беззаветную храбрость и удаль народную, сочувствие угнетенным, ясный ум, стойкий характер, прямоту и неподкупность – лучшие черты русского характера. По содержанию былины можно разделить на две основные группы: былины богатырские – о воинских подвигах древнерусских богатырей Ильи Муромца, Алеши Поповича, Добрыни Никитича и др.; былины историко-бытового, не военного характера – о жизни героев народных сказаний Святогоре, удалом купце Садко, Василии Буслаеве и др.

К былинам писателей ХМАО-Югры следует отнести былины М.К. Вагатовой: «Рыбаки», «Пять слов, пять рассказов», «Хлебушко «В моем сердце вся природа, добрый нрав и ум народа...»».

Творчество Марии Кузьминичны Вагатовой – это сама мудрость хантыйского народа, идущая из глубины веков. Прочитав однажды её стихи, сказки, понимаешь, что родиться они могли только на родном хантыйском языке: они передают красоту души народа, своеобразие его мировосприятия, глубину философского взгляда на мир.

Природа связана с людьми, с родными, которые жили и живут на этой земле, природа их помнит, помнит и слышит их Мария Вагатова. Это – память доброго и поэтически чуткого сердца: «В сердце моём вся природа».

Произведения М.К. Вагатовой «Рыбаки», «Пять слов, пять рассказов», «Хлебушко «В моем сердце вся природа, добрый нрав и ум народа...» направлены на воспитание любви к малой родине, бережного отношения к природе родного края, ценностного отношения к хлебу и труду хлебороба.

6. Басня – небольшое произведение повествовательного рода в стихах или – реже – в прозе с нравоучительным, сатирическим или ироническим содержанием. Черты человеческого характера, поступки и отношения людей изображаются в басне иносказательно: отношения людей заменяются отношениями животных или вещей, либо представлены в простейших условных формах.

Басня часто заканчивается кратким заключением - «моралью», в которой разъяснена основная поучительная мысль басни. Иногда такая поучительная мысль разъясняется в начале басни.

Басни поэта ХМАО-Югры Н.В. Сочихина, такие как «Родина», «Грибной дождик», «Бурундучок», «Лесной Айболит», «Ссора», «Кто печет у нас блины...». В перечисленных баснях можно узнать о древних обычаях и обрядах, которые придают ей яркость, красоту, дают возможность научного толкования сказки. Басни Н.В. Сочихиной не только учат, но и воспитывают. «...В урмане люди закон предков соблюдают, чужого не возьмут...», «... Не платой манси гордится, а добрым именем...», «... Ханты живут, один другого добру учат...», «...слово не сдержал, худо сделал...».

Басни Н.В. Сочихиной направлены на формирование представлений о живой и неживой природе Югры, воспитание чувства привязанности к родной семье и округу, воспитание моральных норм ребенка.

Басня С.Д. Дядюн «Как зло в лесу победить». Басня знакомит детей с чудесными превращениями, волшебниками, колдунами, великанами. Злые духи

могут обманывать людей, но добрые духи преобладают над злыми почти в два раза, они несут людям добро.

Итак, особенностью жанра детских литературных произведений местных писателей является образность, которая облегчает восприятие их детьми, неспособными ещё к абстрактному мышлению. В героях обычно весьма выпукло и ярко отражены главные черты характера, сближающие их с национальным характером народа (отвага, трудолюбие, смелость, находчивость, остроумие).

На первый взгляд, бесхитростность нравственных уроков, которая преподносится в произведениях народов Севера современным поколениям, неоценима.

В них отражены не только любовь к родному краю, но и идеи о неограниченных возможностях трудового совершенства. Так, в мансийской сказке «Аринэ и Санки Оленьи Рожки» главными человеческими радостями являются любовь к труду, почитание умений и сноровки. У ребенка формируются представления о труде коренных народов Югры, который помогает им выжить в суровых условиях Севера, о таких народных промыслах, как рыболовство, охота, оленеводство, собирательство и др.

Многие произведения писателей и поэтов Югры содержат описание природы. Для миропонимания северян наряду с осознанием единства с природой характерно понимание роли человека на земле и ответственности его перед природой. Свойства мировоззрения северных народов отражены в его категориях, связанных с природой; в географических и пространственных представлениях, в понятиях о родной земле и её «священных местах». Их сущность заключается в том, что человек не противопоставляет себя окружающей природе, а постоянно ощущает себя частью ее, стремится жить в природе, не нарушая присущего ему мира и гармонии. Знакомясь с такими произведениями, ребенок начинает понимать, что Художественные произведения авторов ХМАО – Югры, адресованные юным жителям земли югорской, способствуют формированию гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Это подтверждается тем, что народы Севера создали уникальную систему воспитания, обеспечивавшую им формирование типа личности, способного выдержать самые суровые условия жизни.

Следует отметить, что система занятий по ознакомлению с творчеством писателей и поэтов нашего округа строится нами на основе требований ФГОС дошкольного образования (поддержка детской инициативы и самостоятельности, предоставление ребенку права выбора, не директивная помощь педагога, интеграция образовательных областей и разных видов детской деятельности и др.).

Таким образом, произведения писателей ХМАО-Югры, знакомят детей с поэтическим языком, при восприятии литературного произведения о природе приучает их подмечать прекрасное и выражать мысль не плоскими, шаблонными фразами, а искать точное определение, подчеркивающее их ощущения и впечатления от красоты природы: дети охотно учат стихи,

используют метафоры и эпитеты для передачи особенно ярких чувств, тем самым, являясь эффективным средством формирования представлений о городе Сургуте у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: минобрауки.рф.
2. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013): офиц. Текст.
3. Косинцева, Е.В. Анималистические традиции в хантыйской литературе / Косинцева Е.В. // Культурные и филологические аспекты генезиса и трансформации исторических общностей коренных народов Югры: коллективная монография / Е.В. Косинцева. - Ханты-Мансийск: Юграфика, 2016. - №7. - С. 74-92.
4. Косинцева, Е.В., Сязи В.Л. Образ Влюбленного в прозе Е.Д. Айпина (на материале книги «Река-в-Январе») / Е.В. Косинцева, В.Л. Сязи // Вестник угроведения, 2012. - № 1. - С. 51-58.
5. У бабушки Аннэ : сборник произведений детей и подростков от 6 до 17 лет – призеров и лауреатов Окружного литературного конкурса им. А. М. Коньковой : посвящается 80-летию Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. – Ханты-Мансийск : Принт-Класс, 2010. – 192 с.

***Вятчинина А.П.,** студентка СурГПУ
Научный руководитель: **Зырянова С.М.,**
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в образовательной области «Познавательное развитие» ставит такую цель, как «формирование первичных представления о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках...» [4].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [1].

В дошкольном возрасте закладываются предпосылки гражданских качеств, патриотических чувств, происходит становление личности маленького человека. Задачей взрослых, в этот период, является показать, что родной край богат своими достопримечательностями, традициями, памятниками и интересными людьми, рассказать историю ХМАО – Югры. Также детям необходимо прививать такие понятия, как любовь к Отечеству и долг перед Родиной. Это и будет являться началом патриотизма.

На сегодняшний день существует множество технологий и подходов к патриотическому воспитанию дошкольников. Разработаны парциальные программы и пособия, среди них: «Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста» М.Д. Маханевой; «Патриотическое воспитание дошкольников средствами краеведо-туристской деятельности» Г.Н. Абросимовой; «С чего начинается Родина» Л.А. Кондрыкинской; «Патриотическое воспитание детей 4-6 и 6-7 лет» Н.Г. Комратовой, Л.Ф. Грибовой. Перерабатывая эти программы с учетом нашего региона, педагоги могут использовать их для ознакомления детей с ХМАО – Югрой.

Хочется отметить, что представления о родном крае формируются у детей дошкольного возраста постепенно, во время прогулок, бесед, восприятия художественной литературы, экскурсий и игровой деятельности. Чувство любви к малой Родине начинает формироваться в ближайшем окружении – семье. Мама, папа, бабушка и дедушка закладывают первоначальные представления о малой Родине, именно их взгляды и отношение к родному краю играют огромную роль в становлении будущего патриота. В детском саду интерес к малой Родине формируется через знакомство с городом, его улицами, символами, традициями, праздниками, обычаями коренных народов ХМАО – Югры. Таким образом, патриотическое воспитание представляет собой систему работы, в которой принимают участие, как детский сад, так и семья.

В старшем дошкольном возрасте в примерной основной образовательной программе «От рождения до школы» ставятся такие задачи, как:

1. Расширять представления о малой Родине.
2. Знакомить детей с достопримечательностями, культурой, традициями родного края;
3. Знакомить с замечательными людьми, прославивших свой край.[2]

Решая данные задачи, периодически проводятся целенаправленные прогулки по близлежащим улицам, во время которых детей знакомят с историей появления данной улицы и ее названия. Проводится экскурсионная деятельность к достопримечательностям и памятникам, что помогает формировать интерес к родному краю.

Н.Г. Пантелеева считала, что задачей педагога, в формировании представлений о родном крае, является «раскрытие сложностей исторического пути родной земли» [3].

Педагог должен отбирать информацию, с которой знакомит детей так, чтобы она соответствовала их возрастным особенностям. Заблаговременное планирование своей педагогической работы помогает педагогу равномерно дозировать познавательный материал, ведь качество усвоения материала определяется в правильной его дозировке: объемный или наоборот, малый материал не будет способствовать поддержанию интереса.

Познакомить со всем городом, а тем более с краем, является трудновыполнимой задачей. Для этого педагог может использовать виртуальные экскурсии по ХМАО - Югре, благодаря ним, воспитатель знакомит с достопримечательностями, историческими местами и природой всего края.

Главными достопримечательностями ХМАО – Югры, с которыми можно познакомить детей старшего дошкольного возраста являются:

1. «Археопарк», находящийся в городе Ханты-Мансийске. Он представляет собой парк скульптур, изображающих животных плейстоценового времени и палеолитических людей. Детям будет интересно увидеть, как первобытные бизоны, шерстистые носороги, пещерные медведи и большерогого оленя в натуральную величину;

2. «Югорский мост» — это один из самых протяженных мостов в Сибири. Его длина составляет 15 километров. Этот мост вошёл в Книгу рекордов Гиннесса. Главный архитектор данной выдающейся конструкции получил по результатам строительства звание академика;

3. Памятник «Первооткрывателям земли Югорской». Это памятник по праву считается одной из главных достопримечательностей Ханты-Мансийска. Он разделён на три грани, каждая из которых символизирует определённый период времени из истории Ханты-Мансийска;

4. «Парк Победы», находящийся в голоде Когалыме. Это монументальный комплекс, включающий в себя памятник солдату, стелу памяти и Вечный огонь;

5. «Сибирский Биг Бэн» - специфическая достопримечательность Сургута, которая копирует знаменитое лондонское здание. В нем располагается школа иностранных языков;

6. «Музей Природы и Человека им. А.П. Ядрошникова», находящийся в д. Русскинская. Включает в себя, такие экспозиции, как: «Хантыйское стойбище», «Традиционная культура тром-аганских ханты» и «Животный мир Сургутского Приобья»;

7. Памятник «Семья ханты на привале», находящаяся в Ханты-Мансийске. Представляет собой скульптурную композицию, которая характеризует стандартную жизнь и быт местных народов.

Основной формой патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста являются тематические занятия. Важно, чтобы они повышали мыслительную активность детей, способствовали формированию интереса к малой Родине. В конце занятия необходимо, чтобы дети анализировали увиденное, делали выводы, чтобы у них не только появились теоретические знания, но и желание посетить ту достопримечательность, о которой говорилось на занятии.

Таким образом, уже в детском саду, мы можем способствовать формированию не только интеллектуальной, но и гражданско-патриотической личности. Вместе с воспитанием любви к семье: матери, отцу, бабушке, дедушке, друзьям, необходимо воспитывать любовь к Родине, родному краю, интерес к истории, традициям и культуре. Данная работа в системе: детский сад - семья

Список литературы:

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Российская академия образования. – М.: Просвещения, 2009. – 29 с.

2. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
3. Пантелеева, Н.Г. Воспитание любви к истории края у старших дошкольников / Н.Г. Пантелеева // Современное дошкольное образование. — 2013. - №2. — С. 64 – 69.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

*Вятчинина А.П., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В соответствии с современными тенденциями развития образования, выпускник дошкольной образовательной организации - любознательный, активный; обладающий установкой положительного отношения к окружающим его людям, независимо от их происхождения, этнической принадлежности; обладающий начальными знаниями о себе, о социальном мире, в котором он живет, истории и традициях своего народа; проявляющий гордость за свою страну и ее достижения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ №1155 от 17.10.2013) направлен на решение таких задач, как: развитие нравственных качеств ребенка и «формирование у него духовно-нравственных, социально-культурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения». Образовательная область «Познавательное развитие», предполагает «формирование первичных представления о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках...» [5].

Данное направление образовательной деятельности четко обозначено и в других нормативных документах, определяющих социальный заказ. Так, в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (№ 273 – ФЗ от 29.12.2012), сказано, что ведущим принципом государственной политики в области образования является принцип любви к Родине. [7]. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено, что «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного,

ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2].

Анализ методической и психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что первыми над этим вопросом работали отечественные педагоги: В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Т.И. Богомолова, С.А. Козлова и другие.

В своих исследованиях Н.Г. Пантелеева обращает внимание на то, что задача работы воспитателя с дошкольниками в процессе формирования представлений о малой Родине — раскрыть каждому ребенку всю сложность, неоднозначность исторического пути родной ему земли [4].

В процессе работы, по мнению Е.Ю. Александровой, важно выделить все лучшее в историческом прошлом края и использовать эти знания при анализе сегодняшних реалий [1].

Чувство любви к малой Родине начинает формироваться в ближайшем окружении — семье. Родные и близкие ребенка закладывают первоначальные представления о малой Родине, именно их взгляды и отношение к родному краю играют огромную роль в воспитании будущего патриота.

В дошкольной образовательной организации также ведется работа по воспитанию будущего гражданина и патриота своей Родины. Интерес к родному краю формируется через знакомство с городом, его улицами, традициями, праздниками, достопримечательностями и обычаями коренных народов ХМАО – Югры. Хочется отметить, что представления о малой Родине формируется у детей дошкольного возраста постепенно, во время прогулок, бесед, восприятия художественной литературы, экскурсий и игровой деятельности. Таким образом, патриотическое воспитание представляет собой систему работы, в которой принимают участие, как детский сад, так и семья.

В Примерной основной образовательной программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, в старшем дошкольном возрасте ставятся такие задачи, как:

4. Расширять представления о малой Родине.

5. Знакомить детей с достопримечательностями, культурой, традициями родного края.

6. Знакомить с замечательными людьми, прославившими свой край [3].

В рамках опытно – поискового исследования, на базе МБДОУ №61 «Лель» города Сургута ХМАО-Югры был выявлен уровень сформированности представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Критерии и показатели сформированности представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
Когнитивный	- ребенок знает название своего города и округа; -ребенок знает города своего округа; - ребенок знает улицы Сургута; - ребенок знает о жителях, прославивших своими героическими подвигами наш город;

	- ребенок знает о достопримечательностях ХМАО.
Эмоционально-мотивационный	- ребенку нравится изучение своего родного края; - ребенок интересуется достопримечательностями своего края.
Деятельностный	- ребенок умеет самостоятельно применять полученные знания в жизненных ситуациях: возлагать цветы к памятникам и обелискам героев нашего округа; - ребенок участвует в мероприятиях, посвященных памятным датам.

Анализ бесед о Сургуте и ХМАО-Югре, а также продуктивной деятельности (рисование достопримечательностей Сургута) позволил сделать вывод о том, что у детей недостаточно сформированы представления о родном крае: 7 из 9 опрошенных детей не смогли назвать более двух памятников; 4 ребенка путают название страны и города; 5 из 9 не знают символику округа; практически все дети знают название только своей улицы, на которой они живут. Однако все дети с удовольствием рассказывали, как ходили 9 мая и возлагали цветы к памятнику, что позволяет сделать вывод, о том, что эмоционально – мотивационный критерий у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) сформирован на достаточном уровне.

Проведенное исследование показало, что уровень сформированности представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) различен, больше половины их них характеризуются относительно невысоким уровнем сформированности данных представлений. Это в свою очередь, ставит задачу организации и проведения целенаправленной и систематической работы по формированию представлений о малой Родине, достопримечательностях и людях, прославивших родной край.

Решая данные задачи, периодически проводится экскурсионная деятельность к достопримечательностям и памятникам, что помогает формировать интерес к родному краю.

Л. Баршак считал, что экскурсия – метод, при котором можно наглядно получить определенные знания путем посещения объектов, соответствующих намеченной теме.

М.П. Анциферов же характеризовал экскурсию, как «прогулку, ставящую своей задачей изучение определенной темы на конкретном материале, доступном созерцанию».

В большой советской энциклопедии «экскурсия» понимается, как «посещение достопримечательных чем-либо объектов (памятники культуры, музеи, предприятия, местность и т.д.), форма и метод приобретения знаний». Проводится, как правило, коллективно, под руководством специалиста-экскурсовода» [6].

Т.М. Глушанок, М.Б. Биржаков, Н.И. Бармина выделяют следующие виды экскурсий:

- по содержанию – обзорные, тематические: исторические, производственные, природоведческие, искусствоведческие, литературные, архитектурно-градостроительные;
- по составу и количеству участников - индивидуальные, для местного населения, для дошкольников и т.д.;
- по месту проведения - городские, загородные, музейные;

- по способу передвижения – пешеходные и с использованием различных видов транспорта;
- по продолжительности – от 4 минут до суток;
- по форме проведения – экскурсия-прогулка, экскурсия-лекция, пробная экскурсия.

Структура экскурсии (Н.В. Шварева, Н.И. Третьякова.):[8]

1. Вводная беседа (воспитатель рассказывает историю событий, связанных с этим памятником).
2. Коллективное наблюдение.
3. Индивидуальное самостоятельное наблюдение детей.
4. Сбор материала.
5. Игры детей с собранным материалом.
6. Заключительная часть (итог, рефлексия, заключительная беседа, где дети делятся своими впечатлениями).

Организация экскурсий – это сложный процесс, поэтому педагоги редко включают ее в образовательную деятельность, что является ошибкой, поскольку правильно организованная экскурсия развивает нравственные качества ребенка, формирует представление о родном городе и развивает интерес к нему. Решить эту проблему помогает виртуальная экскурсия, благодаря которой, воспитатель знакомит детей с достопримечательностями, историческими местами и природой не только города, но и всего края.

Таким образом, уже в детском саду мы можем способствовать формированию не только интеллектуальной, но и гражданско-патриотической личности. Вместе с воспитанием любви к семье: матери, отцу, бабушке, дедушке, друзьям, необходимо воспитывать любовь к Родине, родному краю, интерес к истории, традициям и культуре. Данную работу необходимо осуществлять в системе: детский сад – семья.

Список литературы:

1. Александрова, Е.Ю. Знакомим дошкольников с родным городом / Е.Ю. Александрова – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 112 с.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещения, 2009. – 29 с.
3. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
4. Пантелеева, Н.Г. Воспитание любви к истории края у старших дошкольников / Н.Г. Пантелеева // Современное дошкольное образование. – 2013. - №2. – С. 64 – 69.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
6. Прохоров, А.М. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / А.М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Сов. энцикл., 1969 – 1978.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/2974/>

8. Шварева, Н.В., Третьякова Н.И. Особенности экскурсий как формы обучения дошкольников в детском саду [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76560.htm>

*Вятчинина А.П., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,
докт.пед.наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут*

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

175 лет назад, 17 августа 1844 года на свет появилась Елизавета Николаевна Водовозова – русский педагог, детская писательница и мемуаристка. Она внесла значительный вклад в теорию русской дошкольной педагогики. Выпустила пособие для воспитателей детских садов и родителей «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста», где представила рекомендации по развитию детей раннего и дошкольного возраста. При первом знакомстве с данным пособием сразу возникли мысли о живости и актуальности взглядов Елизаветы Николаевны в наше время. К примеру, педагог отмечала желание родителей дать как можно больше информации ребенку, даже если тот не готов к ней, навязывание своего мнения, недостаточное количество времени, которое уделяется совместным играм с ребенком [2]. Проблемы такого плана сохраняются и сегодня. Родители зачастую то завышают, то занижают требования к своему ребенку, не учитывая его возрастные особенности, склонности и интересы. Не секрет, что игра уходит из жизни современного дошкольника. Играть с ребенком родители либо не хотят, либо им некогда заниматься этим увлекательным и развивающим делом для ребенка. Каждый член семьи увлечен своими гаджетами, которые увели людей в виртуальную реальность, лишив живого общения.

В своем труде «На заре жизни», состоящий из двух томов, Е.Н. Водовозова описала воспоминания о своем детстве и молодости, а также мемуарное очерки о писателях и общественных деятелях 70 – 80-х годов [1].

Обратимся к некоторым изучаемым педагогом направлениям, которые в настоящее время обозначены как приоритетные задачи в рамках образовательных областей.

1. *Трудовое воспитание* определено как одна из сторон нравственного воспитания. Елизавета Николаевна считала необходимым воспитывать с детства уважение к людям труда, к результатам труда, желание оказывать им посильную помощь. Удивительно, но именно такая задача поставлена в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ФГОС дошкольного образования.

2. В рамках *эстетического воспитания* особое внимание уделено пению, которое, по мнению педагога, связано с развитием речи, развитием слуха у ребенка (в настоящее время мы назовем это интеграцией образовательных областей). Елизавета Николаевна бала одарена способностями в разных видах деятельности, выпустила сборник песен для детей, одобренный художественным советом Петербургской консерватории.
3. *Физическое воспитание* также было определено как ведущее направление развития детей дошкольного возраста. И здесь важно обратить внимание на практико-ориентированную деятельность Е.Н. Водовозовой, которая разработала конкретные рекомендации для родителей и воспитателей по развитию моторики ребенка (сегодня это целевой ориентир ФГОС ДО), обращая особое внимание на естественные движения детей как одного из средств физического развития.
4. Подготовка к школе, по мнению Е.Н. Водовозовой, должна осуществляться в пробуждении у детей интереса к обучению, своевременном развитии их сил и способностей, правильной организации жизни дошкольников. Насколько правильны данные мысли и в настоящие дни. Детский сад должен решать собственные задачи: формировать у ребенка мотивационную готовность к школе, самостоятельность, активность, коммуникативные умения, предпосылки учебной деятельности.

В рамках нашего курсового проекта мы заинтересовались педагогическим наследием Е.Н. Водовозовой в области патриотического воспитания дошкольников. Главная цель воспитания, писала Елизавета Николаевна, – это «воспитывать человека – будущего общественного деятеля и гражданина своей родины, проникнутого идеей человечества» [2]. Систематичность и последовательность обучения и воспитания ребенка, трудовое воспитание (уважение к результатам труда), правильно организованная воспитательная среда, воспитание чувства любви к Родине, по мнению педагога, составляют основу патриотического воспитания детей.

Важным этапом в формировании у детей любви к Родине определено накопление ребенком социального опыта жизни в своем Отечестве и усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений [6]. Следуя за К.Д. Ушинским, Елизавета Николаевна центральной идеей патриотического воспитания выдвинула идею народности. Использование при работе с детьми с раннего и дошкольного возраста сказок, фольклора, пословиц, поговорок и народных игр, по мнению педагога, должно обеспечить воспитание у детей чувства любви к народу и Родине.

Мы согласны с мнением Е.Н. Водовозовой о том, что патриотическое воспитание начинается с семьи, прежде всего, с любви к маме. Постепенно дошкольники знакомятся с детским садом, улицей, городом, в котором они проживают, и в результате со всей страной. Эти идеи нашли подтверждение в современных научных исследованиях С.А. Козловой, Л.В. Коломийченко,

Е.А. Казаевой и других ученых, разработавших парциальные программы и технологии патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Кроме того, данное направление образовательной деятельности четко обозначено в современных нормативных документах, определяющих социальный заказ. Так, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено, что «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования образовательная область «Познавательное развитие» предполагает «формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о многообразии народов мира». В соответствии со Стандартом, патриотическое воспитание происходит в разных видах детской деятельности: игровой, восприятии художественной литературы и фольклора, коммуникативной, музыкальной и других [8].

В современных авторских программах также прослеживаются педагогические идеи Е.Н. Водовозовой о патриотическом воспитании дошкольников. К примеру, в образовательной программе «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) большое внимание уделяется воспитанию в детях патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения, уверенности в том, что Россия – великая многонациональная страна с героическим прошлым и счастливым будущим. Уже в младшей группе ставится такая задача, как «формировать интерес к малой родине и первичные представления о ней», в средней группе – «рассказывать о самых красивых местах родного города, его достопримечательностях; о Российской армии, о воинах, которые охраняют нашу Родину», в старшей группе – «формировать представления о том, что Российская Федерация (Россия) – огромная, многонациональная страна, знакомить с замечательными людьми, прославивших свой край» [7].

В образовательной программе «Детство» (под редакцией Т.И. Бабаевой и А.Г. Гогоберидзе) авторский коллектив также раскрывает содержание образовательной деятельности по направлению «Формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве» в разных возрастных группах [4].

Программа «Истоки» (под редакцией Т.И. Алиевой, Т.В. Антоновой, Л.А. Парамоновой) направлена на решение таких задач, как:

- интеграция обучения и воспитания в единый образовательный процесс на основе ценностей отечественной культуры;
- приобщение в равной степени представителей всех национальностей к родным истокам в условиях многоконфессиональности и поликультурных контактов современного социума [5].

Кроме того, в современной системе дошкольного образования существует множество методик и технологий патриотического воспитания дошкольников.

Разработаны парциальные программы и пособия «Я – человек» С.А. Козловой, «Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста» М.Д. Маханеевой; «Патриотическое воспитание дошкольников средствами краеведо-туристской деятельности» Г.Н. Абросимовой; «С чего начинается Родина» Л.А. Кондрыкинской; «Патриотическое воспитание детей 4-6 и 6-7 лет» Н.Г. Комратовой, Л.Ф. Грибовой и многие другие.

Можно смело утверждать, что идеи Е.Н. Водовозовой о патриотическом воспитании развиваются в современной науке и образовательной практике. Работа по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста, по рекомендации Елизаветы Николаевны, проходит последовательно и систематично.

По результатам прохождения педагогической практики можно отметить, что воспитатели активно реализуют данное направление образовательной деятельности: организовано взаимодействие с родителями; обогащается развивающая предметно-пространственная среда; проводятся тематические занятия с детьми, беседы о родном крае, о знаменитых людях, экскурсии по родному городу, посещение выставок, чтение художественной литературы, проектная деятельность и др.

Педагоги ДОО уделяют огромное внимание развитию интереса у детей к народной культуре, приобщают к народным праздникам и традициям, что, по мнению Елизаветы Николаевны, является важным аспектом в воспитании у детей любви к родному краю. Систематически реализуют такие проекты, как «Моя малая родина», «Люби и знай родной свой край», «Наши народные праздники» и др.

Результатом педагогически правильно организованной работы по патриотическому воспитанию Е.Н. Водовозова считает сформированные у ребенка знания о родном крае и стране, в которой он живет, а также любовь и уважение к традициям и культуре своего народа, чувство ответственности и гордости за достижения страны.

Эти же результаты обозначены в современной системе дошкольного образования: дети узнают об истории и культуре своей страны, традициях и промыслах; умеют беречь и поддерживать красоту; проявляют сострадание, сочувствие, сопереживание, сорадость; верят в свои силы, имеют желание самоотверженно служить на благо Родины.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что идеи Елизаветы Николаевны Водовозовой не потеряли своей значимости в настоящее время и находят свое отражение как в нормативных документах, так и в современной науке и практике. Ее педагогическое наследие нашло свое дальнейшее развитие в трудах последующих педагогов и до настоящего времени не утратило своей ценности. Это еще раз доказывает значимость вклада Елизаветы Николаевны в русскую педагогику.

Список литературы:

1. Водовозова Е.Н. На заре жизни: в 2-х т. – Режим доступа: http://az.lib.ru/w/wodowozowa_e_n/text_0022_na_zare_zhizni-3.shtml

2. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста. – Режим доступа: <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/31884#page/0/mode/2up>
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
4. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Сост. Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе. СПб.: Детство, 2014. 352 с.
5. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Л.А. Парамонова. М.: ТЦ Сфера, 2014. 161 с.
6. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.
7. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. 368 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

*Ганина Н.О., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Шаниц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА О СТРАНАХ РАЗНЫХ КОНТИНЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Период дошкольного детства выделяется исследователями как особенно значимый для всего последующего развития ребенка, накопления ярких впечатлений, полезных и интересных сведений об окружающем, развития любознательности. По мнению ученых (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и др.), несформированный своевременно познавательный интерес может послужить причиной неуспеваемости детей в школе, привести к снижению активности мыслительной деятельности ребёнка.

Проблема развития познавательного интереса детей дошкольного возраста является одной из актуальных, так как является необходимым условием всесторонне развитой личности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на обеспечение формирования общей культуры, развития интеллектуальных личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста. Содержание основной образовательной программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности через различные образовательные области, одной из этих образовательных областей является –

познавательное развитие. Познавательное развитие предполагает «формирование первичных представлений о многообразии стран мира» [7].

В программе Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой «От рождения до школы» в разделе «Познавательное развитие» прописана задача «формирования элементарных представлений о многообразии стран и народов мира» [8].

В своей программе «Развития» Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко представили следующие задачи познавательного развития:

- Ознакомление с окружающим социальным миром, расширение кругозора детей, формирование целостной картины мира;
- Формирование элементарных представлений о планете Земля, как общем доме людей, о многообразии народов мира [3].

В программе «Детство» О.В. Акуловой, Т.И. Бабаевой, ребенок к концу дошкольного возраста проявляет интерес к национальному разнообразию людей своей страны и мира, стремление к знакомству с их культурой [4].

В программе «Радуга» не делается акцент на развитие познавательного интереса стран мира. [9]

Актуальность рассматриваемой проблемы проявляется в ее недостаточной теоретической и практической изученности. Перед нами встал вопрос: каково влияние виртуальной экскурсии на развитие познавательного интереса к странам мира разных континентов у детей старшего дошкольного возраста.

Проблему формирования и развития познавательных интересов, исследовали Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин. Особенности актуализации познавательных интересов в дошкольном возрасте изучали Ю. Ф. Змановский, Н.А. Короткова, Л.М. Маневцева, Н. Г. Морозова, Н.К. Постникова, и др.

Т.А. Куликова считала, что у детей дошкольного возраста познавательный интерес – это стремление узнать, что – то новое, выяснить неясное в предметах и явлениях окружающей действительности. Л.М. Маневцова определяла познавательный интерес как стремление к активности и самостоятельности в познании: желание ребенка вникнуть в сущность предмета, явления, в их связи и отношения.

Теоретические основы развития познавательного интереса дошкольников через экскурсию представлены в различных психолого-педагогических исследованиях (Т.М. Глушанок, М.Б. Биржаков, Н.И. Бармина).

В работах Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Т.Н. Дороновой, В.И. Атипова, С.Г. Атиповой и др. описываются модели построения образовательного процесса в условиях современных дошкольных образовательных организаций, а также современные формы и наиболее эффективные методы и технологии. Особый интерес представляют те формы работы, где в полной мере реализуются основные принципы построения педагогического процесса:

- Учет возрастных возможностей детей; опора на их интересы и потребности;
- Решение воспитательных и образовательных задач в их единстве;

- Учет положений о ведущей деятельности, о смене деятельности и компенсаторной взаимосвязи разных видов деятельности в едином педагогическом процессе;

- Осуществление взаимодействия воспитателя с детьми при руководящей роли взрослого;

- Создание естественной, непринужденной обстановки для развития свободной творческой личности;

- Стимулирование в педагогическом процессе педагога и воспитанников к взаимному уважению и соблюдению «Декларации прав человека» [5].

Исходя из этих принципов, наиболее эффективными формами организации образовательной деятельности являются виртуальные экскурсии.

Виртуальная экскурсия - это организационная форма образовательной деятельности, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов. Преимуществами являются доступность, возможность повторного просмотра, наглядность, наличие интерактивных заданий [2].

Виртуальная экскурсия в работе с дошкольниками позволяет получить визуальные сведения о местах недоступных для реального посещения, сэкономить время и средства. Достоинства данных экскурсий в том, что воспитатель сам отбирает нужный ему материал, составляет необходимый маршрут, изменяет содержание согласно поставленным целям и интересам детей.

Огромную роль в активизации деятельности детей во время виртуальных экскурсий играет поисковый метод. Дети не просто знакомятся с материалами экспозиций, но и занимаются активным поиском информации. По словам современного исследователя Ю.М. Горвицина, это достигается путём постановки проблемных вопросов перед экскурсией либо получением определённых творческих заданий.

Методика организации виртуальных экскурсий для детей рассматривается такими учеными как А. Н. Солодкина, Каунов А.М., Фетелава Т.А. они рассматривают виртуальные экскурсии, прежде всего как эффективный инновационный инструмент, с помощью которого стало возможным расширить кругозор, обогатить и углубить знания детей. Также виртуальные экскурсии способствуют воспитанию истинного гражданина, формируют познавательный интерес подрастающего поколения к окружающему мир [6].

Так, например, Н. П. Анциферов характеризовал экскурсию, как «прогулку, ставящую своей задачей изучение определенной темы на конкретном материале, доступном созерцанию». Л. Баршах считал, что экскурсия – это наглядный метод получения определенных знаний, воспитания путем посещений по заранее разработанной теме определенных объектов [3].

А. Н. Солодкина определяет виртуальные экскурсии как воображаемые посещения изучаемых объектов с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Использование виртуальных экскурсий формирует у детей потребности в получении информации при помощи доступных средств, повышает мотивацию к познанию, формирует активную личностную позицию в окружающем мире [1].

Во время виртуальных экскурсий меняется взаимодействие педагога с воспитанниками: его активность уступает место активности воспитанника, задача взрослого – создать условия для их инициативы. Воспитанники выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт взрослого, побуждает воспитанников к самостоятельному поиску, исследованию.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие исследователи занимались вопросами изучения развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста. Познавательное развитие детей - одно из важных направлений в работе с детьми дошкольного возраста. А активное применение виртуальных экскурсий активизирует познавательную активность и способствует развитию психических познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста, преодолевает интеллектуальную пассивность детей, обогащает социальный опыт.

Список литературы:

1. Ажищева, Т. А. Информационно-коммуникационные технологии в ДОУ / Т. А. Ажищева // Центр образовательного и научного консалтинга.
2. Виноградова, Н. А. Интерактивная развивающая среда детского сада / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева // М. УЦ Перспектива: 2011. – 208с.
3. Горвиц, Ю.М., Чайнова, Л.Д., Поддьяков, Н.Н., Зворыгина, Е.В. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998г.
4. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. — 280 с.
5. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СанктПетербург: Питер, 2013. – 464 с
6. Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие / Под ред. Н. В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128с.
7. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-31122015-n-1577/>
8. Примерная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» /Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
9. Радуга : программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях дет. сада / [Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьёва, С. Г. Якобсон; науч. рук. Е. В. Соловьёва]. — М. : Просвещение, 2010. — 111 с.

*Горшкова М. А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М. Н.,
канд.пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье мы подробно рассмотрим психолого-педагогические условия развития памяти детей старшего дошкольного возраста, исходя из анализа психолого-педагогической литературы. Первое педагогическое условие - применение комплекса дидактических игр, направленных на развития памяти детей.

Игру широко использовали в качестве важного средства в воспитании и обучении детей еще до того, как она стала предметом научных исследований. В любых системах обучения игре уделяется особое место. И объясняется это тем, что игра является в дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей. Главным образом жизни ребенка с рождения и до наступления самой зрелости является игра.

Игра - это активность индивида, направленная на условное моделирование некоей развернутой деятельности. Игра имеет большое значение для развития ребенка. В ней развиваются способности к воображению, произвольной регуляции действия и чувств, приобретается опыт взаимодействия и взаимопонимания.

Более того, в игровой деятельности наиболее активно развиваются психические качества и индивидуальные особенности ребенка. В игре проявляются и другие виды деятельности, в последствии приобретающие самостоятельное значение.

Игра влияет на все стороны психического развития, что неоднократно подчеркивали, как педагоги, так и психологи. Так, А.С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, как у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре. И вся история отдельного человека как деятеля или работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу».

Во время игры происходит формирование мышления, восприятия, памяти, речи - тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о развитии интеллекта ребенка. Благодаря дидактическим играм развивается, нужные для каждого ребенка интеллектуальные и индивидуальные способности, уровень развития которых, определенно, оказывает влияния на школьное обучение и имеет важное значение для дальнейшего развития личности.

Большую ценность в развитии памяти детей дошкольного возраста оказывают дидактические игры. Формирование памяти у детей происходит в

активной деятельности и в первую очередь в деятельности, в данном возрасте, являющейся ведущей, определяет его действия по отношению к окружающим людям, пробуждает его интересы и помогает строить отношения к действительности. Играя с ребенком, мы создаем удачные условия для того, чтобы у ребенка хорошо развивалась память.

По выражению С.Л. Рубинштейна, «в игре, как фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности» [3, с. 415]. О. В. Пастюк говорит, что именно при помощи игры происходит умственное, нравственное и физическое развитие. Причем все компоненты развития связаны между собой, что если один из них не сформирован, то остальные дальше просто не развиваются. [2, с.160]

Используя развивающую игру как средство умственного воспитания и форму обучения, педагог руководствуется общими дидактическими требованиями. Одним из требований является системность. Она предполагает систему игр, последовательно развивающуюся и усложняющуюся по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам. Необходимость повторности игр определяется тем, что не все дети одинаково успешно усваивают то, что составляет обучающее содержание игры, игровые действия и правила. Повторение как мнемический прием выступает у детей в разнообразных формах: это и повторное восприятие предметов, и повторное их называние, это повторение слов в процессе их восприятия, а также воспроизводящее повторение, осуществляющееся после восприятия всего материала. Во всех этих случаях ребенок не подвергает материал никаким изменениям и запечатлевает его в той последовательности элементов, которая дана ему в готовом виде.

Дидактическая игра характеризуется сочетанием наглядности, слова воспитателя и действий самих детей (с игрушками, предметами, картинками и т.д.). Наглядность в игре представлена в предметах, которыми играют дети и которые составляют материальный центр игры, в картинках, изображающих предметы, действия с ними и отчетливо выделяющих назначение, основные признаки предметов, свойства их материалов.

Таким образом, мы выяснили, что игра – ведущий вид деятельности детей. Дидактическая игра - 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. Предполагаем, что систематическое проведение дидактических игр позволит повысить уровень памяти детей старшего дошкольного возраста.

Второе педагогическое условие – использование средств и приемов мнемотехники. Память дошкольников обладает произвольным характером, следовательно, для развития и улучшения памяти нужно формировать навыки запоминания и припоминания. Этому и способствует мнемотехника. П.И Зинченко был одним из первых, кто провел экспериментальное исследование произвольного запоминания. Данные проведенных опытов доказали, что продуктивность произвольного внимания увеличивается с возрастом.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей в дошкольном возрасте запоминание является итогом деятельности и подчинена тому на что нацелена та или иная деятельность. В тех случаях, когда запоминание обусловлено специальной задачей – запомнить информацию, оно становится запоминанием и преобразуется в так называемое внутреннее (мнемоническое действие). Из этого следует, что процесс запоминания, который направлен на достижение определенной цели, специальным образом мотивированный и реализуемый с помощью определенных приемов, является мнемотехника.

Главная «тайна» мнемотехники широко распространена и известна во всем мире. Если соединить несколько зрительных образов в своем воображении, мозг зафиксирует полученную взаимосвязь. И при последующем упоминании одного из зафиксированных образов этой ассоциации наш мозг будет выстраивать целую цепочку ранее полученных образов.

Л. Ф. Жировина считает, что память детей значительно отличается от памяти взрослых. С первых лет жизни мозг ребенка имеет отличительную особенность произвольно запечатлеть обилие предметов и явлений окружающего мира. [1, с. 178] Сформировалось мнение, что в дошкольном возрасте человек накапливает не меньше знаний (в количественном отношении), чем за всю последующую жизнь. В данный период повышается значимость механического запоминания, при котором многое усваивается автоматически, иногда даже без должного понимания. Но с возрастом способность произвольного запоминания большого количества материала ослабевает (однако не исчезает совсем). В то время как произвольное и осмысленное запоминание начинает быстро развиваться.

Стоит подчеркнуть, что способы развития памяти всегда вызывали интерес у человечества. Сегодня, общество достигает все новых и новых высот в образовательном и информационном пространстве, нагрузка на мозг человека возрастает и, следовательно, мнемонические процессы приобретают важное значение в психическом развитии индивида.

Экспериментально доказано, что при регулярном выполнении упражнений по развитию памяти через некоторый промежуток времени улучшатся умственные способности - память, концентрация внимания, логическое мышление и пр.

Очень важно не просто использовать искусственные приемы мнемотехники, которые обладают второстепенным и вспомогательным значением, а формирование логически обоснованных, осмысленных взаимосвязей, которые образуются внутри запоминаемых образов, но и между запоминаемой информацией и чем-либо давно уже известным.

С каждым годом человеку надо много знать, все больше и дольше и многое помнить. Книги, записи, диктофоны, библиотечные карточки, компьютеры помогают человеку хранить необходимую информацию, но это все не может заменить его собственную память. Без памяти невозможно нормальное развитие и функционирование личности. Память - это фундамент психической сферы жизни, основа сознания. Она как волшебная шкатулка, которая помогает сохранять наше прошлое для нашего будущего.

Для поддержания и развития процессов памяти и существует мнемотехника. Главным принципом любого мнемотехнического приёма является замена абстрактных фигур понятиями, обладающими визуальным, аудиальным или иным чувственным представлением, соединение образов с уже накопленной информацией для облегчения ее запоминания. Следовательно, мнемотехника – это система внутреннего письма, которая позволяет последовательно фиксировать информацию, реорганизованную в систему зрительных образов.

Мнемотехника использует естественные процессы памяти мозга и делает процесс запоминания полностью контролируемым, сохраняя и припоминая информацию. Память человека базируется на ассоциативных связях, иными словами, работа памяти чаще всего зависит от способности выделять и фиксировать всевозможные связи между объектами и явлениями. То, что вызывает ассоциации – прочно запоминается, а то, что не образует никаких ассоциативных связей – быстро забывается. Мы даже не осознаем этот процесс, он возникает без участия нашего сознания или желания.

Объект, подлежащий запоминанию, следует воспринимать абсолютно всем набором чувств, то есть как насыщенный, яркий и всеми сторонами глубоко «прочувствованный» образ.

Стоит выделить еще один значимый фактор, на котором формируется память, это локализация (закрепление). Для того чтобы мозг удержал в памяти какую-либо информацию, должно быть определенное место, фиксированное (локализованное) относительно суммы иных фрагментов информации, находящихся в памяти.

Отталкиваясь от всего вышеперечисленного, мнемоническое запоминание состоит из следующих этапов: кодирование в образы, фиксация (соединение двух и более образов), запоминание последовательности, закрепление в памяти.

Важным аспектом в создании цепочки ассоциаций является яркий, красочный образ. Чем насыщеннее воображение, тем легче образуются связи между ними, тем больше слов и выражений вы запомните. Ассоциации должны быть нестандартными, необычными, курьезными, экспрессивными, непредсказуемыми, абсурдными, новыми.

Таким образом, мнемотехника способствует качественному запоминанию материала, поэтому необходимо применять методы мнемотехники в дошкольных образовательных организациях, чтобы стимулировать память детей дошкольного возраста. С помощью ярких образов и ассоциаций дошкольникам будет легче и быстрее запоминать изучаемый материал в детском саду, а затем и в школе, будь то лексические единицы или грамматические правила.

Список литературы:

1. Жировина, Л.Ф. Развиваем память детей / Л. Ф. Жировина // Ребенок в детском саду. / -Москва, 2012. -178 с.
2. Пастюк, О. В. Психология и педагогика: Учебное пособие / О. В. Пастюк. -Москва, НИЦ ИНФРА-М, 2013. -160 с.

З. Рубинштейн, С.Л. Память. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. – Москва «ЧеРо», 2014. - 415 с.

Граблюк М.В., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Григорьева Ю.С.,
канд.пед.наук, доцент ПГГПУ,
г. Пермь

ДИАГНОСТИКА ТЕМБРОВОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Одной из главных задач современного дошкольного образования является гармоничное развитие личности ребенка, максимальное раскрытие его способностей и возможностей. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставится задача развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного, литературного и музыкального искусства [4]. Музыка, как и любое другое искусство, способна оказывать влияние на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям. Осознанное восприятие музыкального искусства обеспечивается развитыми музыкальными способностями, то есть, совокупностью действий и операций, обеспечивающих его успешность. Структура музыкальных способностей довольно сложна, представлена разными элементами, каждый из которых находится в тесной взаимосвязи с остальными.

Наше исследование посвящено изучению способности к различению окраски музыкальных инструментов и голосов, которая традиционно рассматривается как тембровый слух. Тембр звука представляет собой качественную, неповторимую, уникальную характеристику звучания того или иного предмета, инструмента, голоса. Б.М. Теплов считает, что развитие чувствительности к свойствам звуков определяет возможность понимания сложных художественных образов музыкальных произведений; развитие тембрового слуха способствует выразительности детского исполнительства, полноте восприятия музыки, возникновению эмоционального отклика на художественные образы музыкальных произведений [3].

Анализируя изучаемую проблему, мы выяснили, что в педагогической литературе и практике большое значение придается развитию звуковысотной и ритмической сторон музыкального слуха, а разработке методов и приемов развития тембрового слуха у детей дошкольного возраста не уделяется достаточного внимания. В частности, существующие на сегодняшний день диагностические материалы для изучения развития музыкальных способностей, не позволяют провести качественную диагностику тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста. Между тем, эффективность деятельности педагога во многом зависит от организации мониторинга педагогического процесса.

Учитывая выявленное противоречие, мы разработали и апробировали двухчастную диагностическую методику для определения уровня развития тембрового слуха у детей старшего дошкольного возраста. Первую часть методики составляет беседа с детьми, составленная на основе содержания программы «От рождения до школы», с использованием стимульного материала (картинки с изображениями народных музыкальных инструментов и музыкальных инструментов симфонического оркестра), направленная на выявление уровня сформированности знаний детей о составе разных видов оркестров и хоров [2]. Необходимость проведения беседы, на наш взгляд, определяется целесообразностью учета степени ориентации ребенка в видовом разнообразии музыкальных инструментов и хоров при определении уровня развития тембрового слуха, так как низкие результаты диагностики ребенка по второй части методики (предполагающей диагностику способности различать тембровое звучание инструментов и голосов) могут быть связаны с отсутствием у ребенка, знаний, требующихся для правильного выполнения задания.

Диагностическая процедура осуществлялась по следующим показателям:

- состав симфонического оркестра,
- состав русско-народного оркестра,
- виды хоров.

Критериями оценки первых двух показателей являются правильность и осознанность выбора инструментов, правильность распределения музыкальных инструментов на группы по способу звукоизвлечения; третьего показателя – правильность называния видов и состава хоров.

В соответствии с обозначенными показателями и критериями был разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень знаний детей о составе разных видов оркестров и хоров. Ребенку предлагалось из определенного числа музыкальных инструментов, изображенных на картинках, выбрать и назвать инструмент, относящийся к симфоническому или – к русскому народному оркестру, а затем распределить эти инструменты на группы по способу звукоизвлечения (струнные, духовые, ударные, клавишные и язычково-меховые). Далее ребенку задавали вопросы о видах и составе хоров.

Возможность различных сочетаний показателей и критериев оценки знаний о составе разных видов оркестров и хоров позволила определить уровни их сформированности у детей 6-7 лет.

Высокий уровень: ребенок владеет полными представлениями о составе симфонического и русского народного оркестра, видах хоров, составе исполнителей, голосах, звучащих в хоре; самостоятельно правильно определяет принадлежность музыкального инструмента к одному из видов оркестра, распределяет инструменты на группы по способу звукоизвлечения.

Средний уровень: ребенок владеет неполными представлениями о составе симфонического и русского народного оркестра, видах хоров, составе исполнителей, голосах, звучащих в хоре; с помощью педагога определяет принадлежность музыкального инструмента к одному из видов оркестра, распределяет инструменты на группы по способу звукоизвлечения.

Низкий уровень: ребенок владеет фрагментарными представлениями о составе симфонического и русского народного оркестра, видах хоров, составе исполнителей, голосах, звучащих в хоре; затрудняется в определении принадлежности музыкального инструмента к одному из видов оркестра, распределении инструментов на группы по способу звукоизвлечения даже при помощи педагога.

Вторая часть диагностической методики разработана нами на основе методики диагностики чувства тембра В. Анисимова и направлена на определение уровня умений ребенка различать инструменты и человеческие голоса по их тембровой окраске [1].

Диагностика способности различать тембровое звучание инструментов и голосов осуществлялась нами по следующим показателям:

- способность различать звучание музыкальных инструментов по их тембровой окраске,
- способность различать тембровую окраску человеческого голоса.

Критерием оценки этих показателей является адекватность ответа.

В соответствии с обозначенными показателями и критериями был разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень развития способности различать тембровое звучание инструментов и голосов. Ребенку предлагалась поиграть в «Тембровые прятки». Первый вариант игры предполагал воспроизведение педагогом аудиозаписи одного и того же музыкального фрагмента произведения «Во поле березка стояла» на разных музыкальных инструментах. Испытуемому необходимо было определить прозвучавший музыкальный инструмент. Во втором варианте игры педагог включал аудиозапись фрагмента песни «Мама» (комп. Л. Бакалов, сл. С. Вигдорова) в исполнении мужского, женского, детского и смешанного хора; ребенку предлагалось определить, в чьем исполнении был воспроизведен фрагмент. Третий вариант игры заключался в воспроизведении музыкального фрагмента песни «Серенькая кошечка» тремя детьми из группы диагностируемого. Ребенку необходимо было назвать имена детей, голоса которых звучали во время исполнения музыкального фрагмента.

Вариативность возможного соотношения показателей и критериев позволила определить уровни развития способности различать тембровое звучание инструментов и голосов у детей 6-7 лет.

Высокий уровень: ребенок различает тембровые свойства следующих музыкальных инструментов: металлофон, гитара, балалайка, аккордеон, фортепиано, скрипка, труба, барабан, бубен; умеет определять однородные вокальные (мужской, женский, детский хор) и смешанные тембры (смешанный хор), правильно узнает голоса детей своей группы, исполняющих музыкальный фрагмент.

Средний уровень: ребенок различает тембровые свойства музыкальных инструментов при словесной помощи педагога, характеризующей звучание инструментов; испытывает трудности при определении однородных вокальных (мужской, женский, детский хор) и смешанных тембров (смешанный хор),

затрудняется в узнавании детей своей группы, исполняющих музыкальный фрагмент, прибегает к помощи педагога.

Низкий уровень: ребенок не различает тембровые свойства большинства предлагаемых музыкальных инструментов; затрудняется в определении однородных вокальных (мужской, женский, детский хор) и смешанных тембров (смешанный хор), не может узнать голоса детей своей группы, исполняющих музыкальный фрагмент даже при помощи педагога.

Диагностическая методика была апробирована на базе детского сада МАДОУ №210 (город Пермь). В эксперименте приняли участие 20 детей подготовительной группы. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком после тихого часа. Результаты диагностики знаний детей о видах оркестров и хоров, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики знаний детей 6-7 лет
о видах оркестров и хоров**

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Проценты	0	60	40

Данные, представленные в таблице, показывают, что большинство детей (11 человек) демонстрируют низкий уровень знаний о составе разных видов оркестров и хоров. Предложенные задания вызывали у детей большой интерес, но не все задания они смогли выполнить. Только некоторые дети, посещающие музыкальную школу, смогли справиться со всеми заданиями, но высокий уровень знаний не продемонстрировал ни один ребенок. Трудность у детей возникала в выборе, назывании музыкальных инструментов и отнесении их к определенному виду оркестра. С распределением инструментов на группы по способу звукоизвлечения справилось большинство детей, т.к. в качестве ориентиров были даны схематические изображения групп инструментов (духовые, струнные, ударные, клавишные).

Результаты диагностики способности различать тембровое звучание инструментов и голосов представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики уровня развития способности различать тембровое
звучание инструментов и голосов у детей 6-7 лет**

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Проценты	10	60	30

Анализ полученных результатов свидетельствует о преобладании низкого (6 детей) и среднего (12 детей) уровня развития способности различать тембровое звучание инструментов и голосов. Лишь незначительная часть детей (2 человека) выполнила задания полностью, определив тембры музыкальных инструментов и различив человеческие голоса. Наибольшие трудности у детей

возникали в узнавании тембров музыкальных инструментов, что происходило из-за отсутствия представлений о характерных свойствах звучания различных музыкальных инструментов. С различением человеческого голоса справилось большинство детей, так как они знакомы с тембровой окраской человеческого голоса и часто слышат его в повседневной жизни.

Таким образом, разработанная нами диагностическая методика позволяет выявить уровень знаний детей о составе оркестров и хоров, определить уровень развития способности различать тембровое звучание инструментов и голосов. Анализ полученных результатов позволяет предположить наличие связи между низким уровнем способности различать тембровое звучание и отсутствием у детей знаний, требующихся для правильного выполнения заданий. Низкие результаты диагностики позволили предположить, что работы, проводимой на музыкальных занятиях в ДОО недостаточно; необходимо создать условия для углубления и конкретизации у детей представлений о разновидностях хоров, составе оркестров, тембровом звучании музыкальных инструментов. Проведенный эксперимент подтвердил необходимость организации целенаправленной работы с детьми по развитию тембрового слуха в соответствии с показателями, определяемыми нами в структуре изучаемого феномена.

Список литературы:

1. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.П.Анисимов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 128 с.
2. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 304 с.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей /Б.М.Теплов. - М.: Наука, 2003. 384 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.

*Гречаная Д.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРАДИЦИЯХ НАРОДОВ ХМАО У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время остро стоит задача сохранить и приумножить национальные традиции народов Севера, передать их будущим поколениям. Ценностное отношение к традициям родного края формируется у человека с раннего детства. Этот сензитивный период является определяющим в становлении основ характера и выработке норм поведения, во многом зависящих от воспитания в дошкольной образовательной организации и семье.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО, утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013), задача формирования представлений о традициях народа ХМАО у дошкольников не представлена. Однако, в пункте 2.6., указывается, что в образовательной области «Познавательное развитие» предполагается формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках.

Ребенок на этапе завершения дошкольного образования обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, истории (характеристики возможных достижений, обозначенные в ФГОС ДО) [10].

К сожалению, в современном мире проявляется утрата традиций, когда не понятен смысл торжества и воспринимается он только с материальной стороны – вкусно поесть, получить подарки, а сам процесс с определенными ритуалами становится далеко не важным.

Представление — это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [6, с.234].

Анализ различного рода справочной и научной литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие определения понятия «традиция»:

- «элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени.» [3, с.135];
- «явление материальной и духовной культуры, социальной или семейной жизни, сознательно передающееся от поколения к поколению с целью поддержания жизни этноса.» [8];
- «прочно установившиеся, унаследованные от предшествующих поколений и поддерживаемые силой общественного мнения формы поведения людей и их взаимоотношений или принципы, по которым развивается общечеловеческая культура [11].

Традиции формируются в семьях, а каждая семья привязана к своему народу, к своей культуре и к своей земле. Мы живём в многонациональном Ханты-Мансийском автономном округе - Югре. ХМАО — Югра является исторической родиной коренного населения, которое представлено тремя небольшими по численности народностями: ханты, манси, ненцы, чей образ жизни и самобытные традиции до сих пор живы на дальних родовых угодьях, в таёжных посёлках и стойбищах.

Мы сформулировали определение понятия «Представления о традициях народов ХМАО». Представления о традициях народов ХМАО – это процесс передачи от предков к потомкам элементов социального и культурного

наследия хантов и манси, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Для изучения детьми традиций о народах ХМАО, необходимо изучить жилищные и хозяйственные постройки; средства передвижения; одежду; утварь; декоративно-прикладное искусство; религиозные мировоззрения; праздники; музыкальную культуру; устное народное творчество [2].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время нет достаточного количества методической литературы по данному вопросу. В комплексных программах не стоит задача о формировании представлений о традициях народов ХМАО у детей старшего дошкольного возраста, но проблема патриотизма в них существует. Мы рассмотрели подробнее комплексные программы воспитания и обучения дошкольников: «От рождения до школы», «Детство», «Истоки».

Таким образом, анализ программ духовно-патриотического, социально-нравственного воспитания дошкольников демонстрирует большое желание привить детям любовь к своей Родине и ее культурному наследию, к природе родного края, приобщать к прошлому и настоящему своей малой Родины.

Погружая ребенка в национальный быт, мелодику речи, песен, мы создаем естественную среду для овладения языком родного народа, его народными традициями, укладом жизни и таким образом формируем любовь к малой и большой Родине [5].

На наш взгляд, эффективными средствами, методами и формами формирования представлений о народах ХМАО у детей старшего дошкольного возраста является театрализованная игра, чтение народных сказок и просмотр народных мультфильмов.

Дошкольный возраст – самый «игровой» период детства, по мнению психологов всего мира является возрастом самого интенсивного психического развития ребенка, периодом первоначального формирования качеств личности и становления всех психических функций. Детская игра оценивается исследователями и как форма отдыха, и как обязательный этап развития, и как форма созревания ребёнка [1, с.5].

Игровая деятельность предполагает два аспекта: воспитательный и образовательный.

- Воспитательный аспект состоит в развитии у ребенка умения видеть красоту окружающей природы, чувства любви к ней и бережного отношения ко всему живому, формировании представлений детей о культуре, быте народов Севера и тем самым привитии интереса к познанию и уважению истории любой национальности, близкой пониманию ребенком.

- Образовательный аспект состоит в обогащении детских представлений о мире природы, развитии способности выделять в самых общих чертах основные закономерности природных явлений, развитии способности устанавливать взаимосвязи между явлениями природы и традиционно-бытовой культурой данных народов, а также в изучении мировоззрения и мироощущения коренных малочисленных народов

Севера. В процессе познания у ребенка вырабатывается способность творчески мыслить, желание приобретать новые знания о природе, истории Югорского края.

Проанализировав различные классификации детских игр, мы посчитали, что театрализованная игра представляет большее влияние на формирование представлений о традициях народов ХМАО, чем другие виды игровой деятельности.

В психолого-педагогической литературе отсутствует обобщенное определение театрализованной игры.

- Л.С. Выготский детское театральное творчество рассматривает как драматизацию;
- Е.Л. Трусова применяет как синонимы понятия «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество» и «игра-драматизация»;
- В.Н. Всеволодский-Генгросс - драматические игры, которые характеризуются «наличием художественного образа и драматического действия».

Под театрализованными играми ученые понимают «игры в театр», «сюжетами которых служат хорошо известные сказки или театральные представления по готовым сценариям» [4, с.3].

Детская игра – это не уход от мира взрослых, а способ вхождения в него. В ролевой игре выражается стремление ребёнка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребёнка. [7, с.204]. На наш взгляд, театрализованная игра также выражает стремление ребёнка к участию жизни своего народа и влияет на формирование представлений о традициях народов ХМАО.

Методика руководства театрализованной игрой состоит из 3 этапов:

1. Освоение литературного текста.
2. Реализация в общей системе воспитания и обучения.
3. Проведение самой театрализованной игры.

В нашем исследовании мы решали такую задачу, как: выявить критерии, показатели и уровни сформированности представлений о традициях народов ХМАО у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления исходного уровня сформированности представлений о традициях народов ХМАО у детей старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ №40 «Снегурочка» г. Сургута Тюменской области ХМАО-Югры. В исследование приняли участие 21 ребенок старшего дошкольного возраста (подготовительная группа), 10 педагогов и 15 родителей. Эксперимент проходил, не нарушая образовательного процесса в ДОО.

Для выявления уровня сформированности представлений о традициях народов ХМАО у детей старшего дошкольного возраста нами были выделены следующие критерии и показатели на основе исследования программы

П.П. Ушаковой «Югра – наш общий дом» и модифицированы к нашему исследованию [9].

В нашем исследовании мы выделили когнитивный компонент (знания и представления о традициях народов ХМАО), который включает следующие показатели. имеет представления о традиционных занятиях народов ХМАО; имеет представления о декоративно-прикладном искусстве народных умельцев ханты и манси, традиционных средствах передвижения, традиционной утвари и традиционных музыкальных инструментах; имеет представления о традиционных праздниках; имеет представления о традиционной одежде народов ХМАО и значении орнаментов; Показателем являются: умение оперировать представлениями о традиционных праздниках; имеет представления о традиционном фольклоре: народные сказки и их герои» Показателями сформированности представлений являются: полнота представлений, системность, потребность в получении новых представлений.

Методами исследования являются беседа с детьми на тему: «Традиционные занятия», диагностическое задание с детьми на тему: «Назови, что видишь», диагностическое задание с детьми на тему: «Выбери картинку», беседа о народных сказках с детьми.

В результате проделанной работы, можно сделать вывод, что среди детей группы, имеющих высокий уровень сформированности представлений о традициях народов ХМАО - 6%. Детей со средним уровнем сформированности представлений о традициях народов ХМАО - 35%, с низким уровнем - 59%. Большая часть детей имеют недостаточно сформированный уровень представлений о традициях народов ХМАО.

Для решения следующей задачи констатирующего эксперимента мы провели анкетирование педагогов, цель которого было выявление уровня их компетентности в процессе формирования представлений о традициях народов ХМАО у детей старшего дошкольного возраста. В анкетировании приняли участие 10 педагогов. Им было задано 9 вопросов. Проанализировав полученные ответы, мы пришли к выводу, что педагоги планируют образовательную деятельность по формированию представлений о традициях народов ХМАО у детей старшего дошкольного возраста. К представлениям они относят праздники («Вороний день», «Медвежий праздник»), традиционные занятия (охота, рыболовство, оленеводство и собирательство ягод), декоративно-прикладное искусство, быт, одежда и орнамент. Педагоги используют чаще такие формы работы, как НОД, просмотр видеоархивов, презентации, беседы, чтение художественной литературы, дидактические игры, фотовыставки, продуктивную деятельность, и самостоятельную деятельность. Почти единогласно педагоги считают, что детям нравятся занятия по ознакомлению с традициями народов ХМАО. У педагогов есть пособия по ознакомлению с традициями народов ХМАО: альбомы, книжки, журналы, картотеки игр, цикл бесед, конспекты НОД, предметы декоративно-прикладного искусства, презентации. Единогласно педагоги высказались, что театрализованные игры являются эффективным средством формирования представлений о традициях народов ХМАО, пример такого утверждения

«принимая на себя определённую роль, ребёнок учится понимать, оценивать поведение героев, обстановку. Обогащать опыт». Многие педагоги хотели бы получить консультацию и методические рекомендации. Эффективными формами взаимодействия с родителями, по мнению педагогов, являются: консультации, выставки, совместные экскурсии, домашние детско-родительские проекты, мастер-классы, посещение праздников народов, посещение музеев и проектная деятельность.

Также нами было проведено анкетирование родителей с целью заинтересованности их в процессе формирования представлений о традициях народов ХМАО у детей. В анкетировании принимали участие 15 родителей. Им было задано 6 вопросов. Проанализировав полученные ответы, мы пришли к выводу, что большинство родителей осознают важность проблемы формирования представлений о традициях народов ХМАО у детей. 73% родителей не знакомы с традициями народов ХМАО и все родители хотели бы узнать о традициях. 30% родителей знают такие традиции народов ХМАО, как «традиционные праздники», «обычаи», «ловля рыбы», «оленоводство», «народные костюмы», «езда на оленях и собаках», «сбор ягод» и т.д. 87% родителей не посещали мероприятия вместе с ребёнком. В большинстве анкет, родители знают такие праздники, как «Вороник день», «Праздник оленевода, охотника и рыбака», «Медвежий праздник». 93% родителей хотели бы принять участие в совместных с детьми мероприятиях. Родители могут оказать помощь в поиски информации, буклеты по данной теме, организации мероприятия. Родители хотели бы получить помощь в выезде на экскурсию в деревню «Русскинская», совместные мероприятия, познакомиться с традициями.

Нами было проанализировано комплексно-тематическое планирование и перспективный план группы, для того, чтобы определить наличие форм работы педагогов ДОО с детьми и родителями по формированию представлений о традициях народов ХМАО и сроков их реализации. Мы выяснили, что дошкольная образовательная организация работает по основной общеобразовательной программе, разработанной на основе общеобразовательной программы «От рождения до школы». Тем, связанных с традициями народов ХМАО, нет, но работа по ознакомлению с традициями проходит.

Таким образом, в результате проделанной работы, можно сделались выводы, что детям в дошкольном возрасте необходимо как можно больше уделять внимание работе по формированию представлений о традициях народов ХМАО. Важно также родителям не быть в стороне от процесса воспитания своих детей, а активно дома знакомить их с традициями северных народов через произведения устного народного творчества.

Список литературы:

1. Авдулова, Т.П. Психология игры: современный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 208
2. Белошапка, Г.И. Этнокультурные традиции народов Севера: учеб. - метод. пособие. Направление подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность (уровень бакалавриата) / Г.И. Белошапка; Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. Округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2017. – С. 94

3. Большая советская энциклопедия. Том 26. Тихорецк-Ульяново. 3-е изд. / Глав. ред. А. М. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1977. — 624 стр.
 4. Бочкарева, Л.П. Театрально-игровая деятельность дошкольников. Методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию. - Ульяновск, ИПКПРО, 1993.
 5. Мой родной дом. Программа нравственно-патриотического воспитания дошкольников" /Н. Арапова-Пискарева. - Литагент «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», - 2004.
 6. Общая психология /А.Г. Маклаков. - СПб.: 2008 - 583 с.
 7. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2016. -304 с.
 8. Токарев, С.А. К методике этнографического изучения материальной культуры /С.А. Токарев // Токарев С.А. Избранное: Теоретические и историографические статьи по этнографии и религиям народов мира. — Москва: ИЭА РАН, 1999. — С. 355–402
 9. Ушакова, П.П. Программа формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений об этнокультурных традициях ХМАО Югры «Югра – наш общий дом». Россия, гп. Белый Яр, 2017 год – 170 с.
 10. Федеральный закон от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/2974>
- Федорова, С. Этнокультурная компетентность педагога / С. Федорова //Дошкольное образование. – 2012. – № 20 (16 - 31 октября 2002 г.).

Гулак А.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА»

Организационная культура является предметом исследования многих зарубежных и отечественных учёных. Она рассматривается как совокупность общественно-прогрессивных формальных и неформальных правил и норм деятельности, перспектив развития, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения персонала данной организации, стиля руководства, уровня взаимного сотрудничества и совместимости работников между собой и с организацией, показателей удовлетворённости работников условиями труда.

В современных условиях функционирования любого профессионального коллектива организационная культура является достаточно мощным источником развития организации. Особо значимым становится осмысление опыта управления организацией посредством управления её культурой. Оказывая большое влияние на деятельность организации, организационная культура выполняет различные функции: интегрирующую, нормативно-регулирующую, смыслообразующую, мотивирующую, адаптационную, охранную, инновационную.

Недостаточное применение организационной теории в педагогической практике, недооценка роли организационной культуры в управлении

образовательной организацией приводят к обострению противоречий в теории и практике организационной деятельности педагогического коллектива.

Определение понятия «организационная культура» в литературе появилось сравнительно недавно, в начале 50-х гг. XX века и постепенно наполнялось всё более полным содержанием. Как и многие другие понятия управленческих дисциплин, таких как экономика, менеджмент, социология, социальная психология, антропология, культурология, демография, общепринятого определения понятия организационной культуры ещё нет. Разные учёные, рассуждая об организационной культуре, характеризуют её различные аспекты, в зависимости от того, что конкретно интересует того или иного исследователя.

Систематизируя существующие работы по организационной культуре можно выделить три подхода, согласно которым её можно рассматривать как: независимую внешнюю составляющую, внесённую в организацию извне; внутреннюю составляющую организации; суть организации.

В первом подходе организационная культура рассматривается как очень широкая категория. Культура есть совокупность представлений и ценностей, которые формируют в человеке общество и социальные взаимодействия. Этот подход рассматривает организацию лишь как контекст, в котором проявляются переменные национальных культур.

По мнению М. Лоуиса, С. Сиела и Дж. Мартина, М. Пауэрса, Т. Дила и А. Кеннеди, второй подход основан на том, что организации сами создают свои культуры [5]. Представители этого подхода сосредотачивают своё внимание на уникальной внутренней среде организации, которую создаёт её руководителем. При этом авторы данного подхода признают, что в коллективе может существовать как доминирующая культура, так и субкультуры, между которыми могут существовать противоречия.

Третий подход рассматривает организационную культуру как суть организации, её основное отличительное качество. Учёные этого направления считают, что «организацию следует рассматривать как культуру» то есть организация и есть культура.

Существует определённая классификация определений организационной культуры. Их можно разделить на группы:

- группа А: сущность понятия организационной культуры трактуется как набор определённых ценностных представлений, характеристик.

В. Сате (1982г.) в своих исследованиях пишет, что культура представляет собой набор важных установок (часто не формулируемых), разделяемых членами того или иного общества. [56, с. 243]

Распространённое в современной литературе определение понятия организационной культуры охватывается большая часть явлений духовной и материальной жизни коллектива организации: доминирующие в нём моральные нормы и ценности, принятый кодекс поведения, манера одеваться и стандарты качества выпускаемого продукта.

Организационная культура определяется как принимаемые большей частью организации философия и идеология управления, ценностные ориентиры, установки, верования, ожидания, нормы, лежащие в основе отношений коллектива и взаимодействия как внутри организации, так и за её пределами.[57, с. 105]

В исследованиях З.П. Румянцевой организационная культура, вырабатываемая организацией, это совместные ценности, социальные нормы, установки поведения, которые регламентируют действия личности. [45, с. 256]

Э. Шейн в своих работах пишет: «Глубинный уровень основополагающих предположений и убеждений, разделяемых членами организации, которые действуют бессознательно и определяют в основном «приняты без оснований» привычный способ воспринимать и оценивать себя и среду. При этом Э. Шейн связывает их с прежним опытом организации. [57, с.24]

- Группа Б: авторы данной группы исследуют факторы, влияющие на организационную культуру и воздействующие на жизнь организации. В данной группе кроме определения культуры через составляющие её части подчёркивается её способность содействовать решению проблем организации, достигать поставленных целей и продвигаться к успеху.

С.В. Шешкня в своих исследованиях пишет, что организационная культура - это ценности, отношения, поведенческие нормы, характерные для данной организации. Организационная культура показывает типичный для данной организации подход к решению проблем. [59, с. 106]

По мнению Э. Шейна организационная культура – это комплекс базовых предположений, изобретённый, обнаруженный или разработанный группой того, чтобы научиться справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции. Необходимо, чтобы этот комплекс функционировал достаточно долго, подтвердил свою самостоятельность, и потому он должен передаваться новым членам организации как «правильный» образ мышления и чувств относительно упомянутых проблем. Следовательно, новых членов группы следует обучать этим правилам как единственно правильному способу постигать что-либо, думать и чувствовать в ситуациях, связанных с решением подобных проблем.

Такое же определение даёт Е.Н. Штейн: «организационная культура есть набор приёмов и правил решения проблем внешней адаптации и внутренней интеграции работников, правил, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность». [57, с.34]

- Группа В: в этой группе авторы определяют организационную культуру как модель, манеру или способ деятельности, поведения и мышления.

С точки зрения К.М. Ушакова организационная культура организации представляет собой совокупность традиций и определённые основы поведения, в которых воплощаются основные ценности организации, её кадрового состава. [51]

Д. Олдхэм в своих работах утверждает, что, чтобы определить, понятие культуры организации, необходимо рассмотреть совокупность методов

выполнения работы и то, как взаимодействуют с работниками в этой организации. [24, с. 37]

Организационная культура как социальный механизм организации имеет свою структуру и процессы в ней происходящие. Анализ структурных составляющих организационной культуры, представленных учеными А.Н. Занковским, О.С. Виханским, А.И. Наумовым, М.Х. Мескон, Е.Г. Молл, В.В. Томиловыне имеют единых составляющих, но их можно классифицировать по блокам:

- организационное сознание - мировоззрение, ценности, ценности руководителя, миссия организации;

- организационное мышление - цели, стратегия, тактика, нормы, правила, организационные решения. Соблюдение ритуалов, церемоний, символов организации;

- социально - психологический - мотивация сотрудников, социально - психологический климат, субкультуры;

- обратной связи - диагностика организационной культуры, рефлексия, обучающая организация, обучение организационной культуре, систематическое отслеживание уровня сформированности организационной культуры.

Приведенный выше перечень характеристик организационной культуры не окончательный, но наличие характеристик из выделенных блоков, присутствуют у всех ученых (А.Н. Занковский, Е.Г. Молл, В.А. Спивак и др). Каждая из них может являться объектом для исследования.[27, с. 533]

На основании этого, можно выделить типы организационной культуры. Под понятием тип организационной культуры мы будем понимать - образ, содержащий характерные, обобщенные черты организационно-управленческих отношений между руководителем и сотрудниками образовательной организации.

Список литературы:

1. Акинфиева, Н.В. Организационная культура образовательных систем: обоснование необходимости и определение направлений изменений /Н.В. Акинфиева// Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании». – Новосибирск, 2017. – 250 с.
2. Алямовская, В.П. Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива // Первое сентября. Дошкольное образование. – 2015. – № 17. С. 54-58.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. – М.: АПК и ПРО. - 2014. 124 с.
4. Самодурова, В.С. Организационная культура современной школы // Первое сентября. Управление школой. – 2013. – № 16. – С. 25-32.
5. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: «Просвещение», 2013. – 118 с.

*Гутман Ю.Э., магистрант УрГПУ
Научный руководитель: Адушкина К.В.,
канд. пс. наук, доцент УрГПУ
г. Екатеринбург*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Речь ребенка возникает под воздействием речи взрослых и зависит от хорошей речевой практики, естественного речевого окружения и от обучения и воспитания, которые присутствуют в начале жизни ребенка. Речь не врожденная способность, она проходит развитие в онтогенезе параллельно с умственным и физическим развитием ребенка, является показателем его общего развития.

Важным условием для развития общения является сюжетно-ролевая игра ребенка. Это когда дети примеряют на себя роли взрослых людей, и в специально создаваемых ими игровых воображаемых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Для дошкольников сюжетная игра является одной из самых увлекательных, так как в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, власть над предметами и действиями [3, с.78]. Ведь в обычной деятельности ребенку не позволяют таких свобод в действиях. В сюжетно-ролевой игре создается условная ситуация в мире взрослых, в которой ребенок берет на себя его роль [4, с.96]. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого «Я - космонавт», «Я - доктор», но, что самое главное, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним.

С точки зрения Д. Б. Эльконина, игра – это способ освоения социальной действительности, в котором выражается связь ребенка с обществом [2, с.55]. Так как дети подражают взрослым, в играх воспитывается уважение к труду, полезному для общества. Выполняя игровую роль, ребёнок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого [4, с.101]. И конечно, сюжетные игры могут оказывать влияние на рост коммуникативных навыков, эмоциональное понимание, принятие социальной перспективы и развитие сопереживания.

Игровая деятельность влияет и на формирование произвольности поведения [2, с.63]. Это еще одно условие для развития общения. Сюда же можно отнести способность понимать чувства и желания другого человека. Скорее всего, это связано с преодолением эгоцентризма.

Начиная с 4-х лет, у ребенка появляется и увеличивается значимость сверстника, а значит, идет расширение границ своего социального пространства. Как известно, самосознание в дошкольном возрасте формируется через сравнение себя со сверстниками. Также можно сказать и о развитии адекватной самооценки ребенка в процессе общения [1, с.67].

А.Н. Леонтьев установил четыре этапа в развитии речи детей. Первый этап подготовительный (от рождения ребенка до года). В этот период важным являются условия, в которых происходит формирование речи ребенка (правильная речь близкого окружения, воспроизведение взрослыми и др.).

Второй этап преддошкольный (от одного года до трех лет). Наступает этап возникновения активной речи. На данном этапе у детей накапливается словарь. В этот период больше понимания речи взрослого, чем произносительные возможности детей.

Третий этап дошкольный (от трех лет до семи лет). В этом периоде продолжает увеличиваться словарный запас. В течение этого периода поэтапно развивается контекстная (обобщенная, отвлеченная, лишенная наглядной опоры) речь. К семи годам завершается формирование безошибочного звукопроизношения, и ребенок разговаривает безошибочно.

Четвертый этап школьный (от семи до семнадцати лет). Главная роль отводится другому виду речи письменной

Таким образом, появившись в начале третьего года жизни, коммуникативная деятельность ребенка в последующем периоде изменяется. Общение дошкольников со сверстниками имеет свои особенности, например:

- первая особенность: коммуникативные действия разнообразны. Собственно в процессе общения возникают такие формы поведения, как притворство, выразить обиду, кокетство;
- вторая особенность: общение эмоционально насыщено;
- третья особенность: контакты детей нестандартные и нерегламентированные;
- четвертая особенность: в процессе общения преобладают инициативные действия над ответными действиями.

А. Г. Рузская выделяет 3 формы общения: эмоционально-практическая форма у детей 2-4 лет, ситуативно-деловая форма, характерная для дошкольников 4-6 лет и внеситуативно – деловая, которая складывается к 6-7 годам [1, с.107]. Рассмотрим каждую форму немного подробнее.

Эмоционально-практическое общение формируется у детей 2-4 лет. Общение строится на стремлении сообща выполнять определенные практические действия. Например, манипуляции с игрушками, переодевание или лазанье. Основная цель коммуникативной потребности – это привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям. Смотря на взаимодействие детей этого возраста, можно охарактеризовать его как «рядом, а не вместе». Плюсы этой формы общения очевидны: развитие инициативы детей, расширение диапазона эмоций, становление самосознания через возможность увидеть свои возможности.

Следующая форма общения – ситуативно-деловая. Она свойственна детям 4-6 лет. Дети предпочитают общение со сверстниками, нежели со взрослыми. Причиной этому является смена ведущего вида деятельности: сюжетно-ролевая игра, как было сказано выше, основана на моделировании взрослых отношений. А для этого необходимо сотрудничество между другими

детьми. Основное содержание их коммуникативной потребности – стремление получить признание и уважение ровесника[3, с.80].

Третья форма общения: внеситуативно-деловая. Такое общение формируется к 6-7 годам и внешне его можно заметить с проявлением избирательных привязанностей и дружбы. Дети рассказывают друг другу о событиях своей жизни, обсуждают планы совместной деятельности, свои и чужие поступки. В сюжетно-ролевой игре в первую очередь смотрят на соблюдение правил, а иначе возникнет конфликт между детьми. Ролевое общение уходит на второй план. Образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от ситуации

М. И. Лисина отмечает важную роль и воздействия взрослого, выделяя две формы общения: внеситуативно познавательную и внеситуативно личностную[1, с.79]. Первая форма общения имеет познавательный мотив, иными словами дошкольник 3-5 лет воспринимает взрослого как возможность познать окружающую действительность. Ведущей потребностью для ребенка будет являться необходимость в уважении взрослого.

В 6-7 лет для ребенка потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной. В этом и заключается личностный мотив общения. Взаимоотношения, нормы и правила сосуществования людей становятся сущностью этой формы общения.

Если обобщить, то взрослый при тесном общении помогает ребенку увидеть в ровеснике равноправного члена общества, научает уважению к другим детям.

В целом, результатом общения со сверстниками и взрослыми будет являться взаимоотношения их между собой и образ самого себя [6, с.23].

Хузеева выделяет три формы выражения коммуникативной компетентности [5, с.214]. А именно способы ее проявления.

Во-первых, это ситуация для достижения своих собственных целей общения: когда ребенок что-то просит, узнает, договаривается. Это взаимодействие между детьми, когда ни один из них не испытывает отрицательного отношения друг к другу. Когда каждый учитывает личностные особенности другого ребенка.

Во-вторых, коммуникативная компетентность проявляется в ситуациях, когда надо приложить совместные усилия для достижения общей цели, например, выполнение заданий для всех детей, организация и проведение групповых игр.

Третья ситуация проявления коммуникативной компетентности, это оказание просоциальных форм поведения, а именно содействие, сочувствие, бескорыстная помощь и взаимовыручка.

Исходя из этого, выделим составляющие коммуникативной компетентности в дошкольном возрасте.

Раз сам процесс реального взаимодействия играет огромную роль в развитии коммуникативной компетентности, то можно увидеть корреляцию между успешностью ребенка в общении и его активностью, чувствительности к партнеру. Это выражается в желании помочь и поделиться. Первой

составляющей коммуникативной компетентности мы хотим выделить именно чувствительность к сверстнику.

Т.Е. Наливайко и М.В.Шинкорук при выборе структурных элементов коммуникативной компетентности делают акцент на когнитивном, поведенческом и эмоциональном компонентах. Исходя из этого подхода, мы выделяем вторую составляющую - сформированность адекватного образа сверстника, который включает в себя эти компоненты.

Рассматривая познавательную сторону образа сверстника, мы подразумеваем, что ребенок дошкольного возраста знает общепризнанные правила и нормы общения, понимает эмоции ровесника. Также осознает различия между детьми, а именно внешние и внутренние особенности сверстника. Сюда можно добавить и знания, как предотвратить конфликт или выйти из него с наименьшими потерями.

Эмоциональный аспект содержит в себе положительное отношение дошкольника к своему собеседнику и превалирование чувства вовлеченности и единства над конкурентным отношением к сверстнику.

В поведенческом аспекте можно выделить 5 пунктов. Два из них связаны с умением применить знания на практике, то есть познавательный аспект перетекает в поведенческий. А именно, уметь разрешать конфликтные ситуации и контролировать процесс общения, исходя из правил и норм поведения. Также сюда можно добавить способность к сотрудничеству и умение выражать и показывать свои цели общения, учитывая интересы сверстника. И последнее, это способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками, то есть такое поведение, которое может принести пользу.

Подведем итоги. На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно меняется по всем параметрам: содержанию потребности, мотивам и средствам общения.

Межличностные отношения к сверстнику претерпевают существенные изменения. От индифферентного отношения в младшем возрасте к формированию предметного, конкурентного отношения к сверстнику в среднем возрасте и становлению личностного типа отношения в старшем дошкольном возрасте, где формируется чувство общности со сверстниками и наблюдается преобладание бескорыстного типа отношения к другому. На основе данных закономерностей к концу дошкольного возраста формируется коммуникативная компетентность дошкольника.

Таким образом, коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности.

Список литературы:

1. Авдулова Т., Хузеева Г. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника. – Litres, 2017.
2. Дорогова М. В. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста посредством игр, способствующих развитию эмоциональной сферы //Ответственный и научный редактор. – 2016. – С. 129.

3. Зотова И. В., Фирюлина О. Г. Особенности развития социально-коммуникативной компетентности у дошкольников //Проблемы современной науки и образования. – 2017. – №. 18 (100).
4. Левшина Н. И., Градусова Л. В. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности //Детский сад: теория и практика. – 2014. – №. 6. – С. 94-103.
5. Привалова С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства //Педагогическое образование в России. – 2015. – №. 7.
6. Рудакова Н. Н. Коммуникативная компетентность как показатель речевого развития детей дошкольного возраста //Детский сад: теория и практика. – 2013. – №. 3. – С. 20-25.

Денисенко И.Д., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Инновационная деятельность для педагога довольно простой и сложный вопрос одновременно. Практически все педагоги видят в данном понятии две основные составляющие: это что-то новое по сравнению с предыдущим, и это новое направлено на повышение качества образования. В целом суть определения обозначена достаточно верно. В современном понимании инновация - это «проявление новых форм или элементов чего-либо, а также вновь образовавшаяся форма, элемент». Синонимом инновации является понятие «новшество»[3, с.10].

В педагогике понятие «инновационная деятельность» рассматривается несколько глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. Современный словарь по педагогике так трактует этот термин: «Педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности» [5, с.34].

М.В. Кларин, например, в понятие «инновация» вкладывает следующий смысл: «Инновация относится не только к созданию и распространению

новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан».

Авторы работ по педагогической инноватике М.С. Бургин, В.И. Загвязинский, С.Д. Поляков, В.М. Полонский, М.М. Поташник, Н.Р. Юсуфбекова и другие понятие «новое в педагогике» соотносят с такими характеристиками, как полезное, прогрессивное, положительное, современное, передовое.

Не смотря на различные трактовки понятия, главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии образовательной организации по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога. Поэтому есть необходимость рассмотреть эту категорию.

Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное - проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;
- культурно-эстетическая развитость и образованность;
- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;
- развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения) [4, с.125]..

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности личностных (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству) и специальных качеств (знание новых технологий, овладение новыми методами обучения, умение разрабатывать проекты, умение анализировать и выявлять причины недостатков).

Инновационная деятельность преподавателей имеет свою специфику. Она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов. В силу специфики новаторской, поисковой работы она осуществляется очень часто на ощупь, за пределами существующего опыта и лишь частично может регулироваться и контролироваться действующими институтами. Поэтому общество вынуждено доверять исследователю, новатору, полагая, что в процессе свободного поиска истины, новых решений и способов реализации стоящих перед обществом задач он не предпримет действий, способных в дальнейшем нанести ущерб интересам общества. Следовательно, свобода творчества должна сопрягаться с высочайшей личной ответственностью субъекта инновационного поиска.

Необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности педагога являются умения принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьер

Что в работе педагога является инновационной деятельностью?

С одной стороны, мы легко перечисляем то, что считаем инновационным в своей работе: содержание, технологии, методики, подходы, которые, действительно, являются инновационными в современных условиях. С другой стороны, доказать (обосновать), а тем более описать (представить) свою инновационную деятельность вряд ли под силу каждому из нас. Поскольку инновация – это не просто фиксация факта, это целая система в работе педагога, в описании которой должны быть указаны содержание, цель, сроки реализации, проблемы, на решение которых направлена инновация, способы диагностики результатов инновационной практики, формы представления опыта[5, с.166]..

Рассмотрим сущность инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации в современных условиях.

Целью инновационной деятельности в дошкольном учреждении является повышение эффективности процесса обучения и получение более качественных результатов.

При осуществлении инновационной деятельности перед педагогом ДОО ставятся следующие задачи:

- развитие индивидуальности воспитанников;
- развитие инициативности детей, их самостоятельности, способности к творческому самовыражению;
- повышение любознательности и интереса к исследовательской деятельности;
- стимулирование различных видов активности воспитанников (игровой, познавательной и т. д.);
- повышение интеллектуального уровня детей;
- развитие креативности и нестандартности мышления.

Важным отличием инновационной деятельности от традиционной является то, что воспитатель выполняет роль не наставника, а соучастника процесса и придерживается положения «не рядом, не над, а вместе». Тем самым ребёнок чувствует больше свободы, что побуждает к большей творческой активности. А также знание даётся воспитаннику не в готовом виде, как раньше, а добывается ребёнком самим в ходе своей исследовательской деятельности.

К инновационным педагогическим технологиям, используемым в современных ДОО можно отнести:

- здоровьесберегающие;
- технологии проектной и исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные;
- технологии «лэпбук»;
- личностно-ориентированные;

- игровые технологии;
- технологии проблемного обучения и др.

Итак, мы рассмотрели вопрос об инновационной деятельности для педагогов дошкольных организаций. Можно сделать вывод, что инновационная деятельность это сложный и в тоже время увлекательный процесс. Каждый педагог должен понимать, что именно вкладывается в данное понятие и тогда инновационная деятельность в ДОО не будет пугать своей неизвестностью.

Список литературы:

1. Головей Л. А., Данилова М. В., Рыкман Л. В., Петраш М. Д., Манукян В. Р., Леонтьева М. Ю., Александрова Н. А. Профессиональное развитие личности: начало пути. Эмпирическое исследование / Л. А. Головей, М. В. Данилова, Л. В. Рыкман, М. Д. Петраш, В. Р. Манукян, М. Ю. Леонтьева, Н. А. Александрова.-М., Издательство «Нестор-История», 2015.
2. Микляева, Н.В. Правовые основы управления дошкольной образовательной организации: практич.пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева.-М., 2008.
3. Некрасова, Г. Н. Инновационная деятельность педагогов по созданию информационной среды образовательного учреждения (из опыта работы МОАУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества «Лабиринт» г. Кирова) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 68–75.
4. Панкова, Г. В., Лузан, М. М., Сергеева, М. А. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта). // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 231–235.
5. Гончарова, О.В. Инновационные технологии организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в образовательном учреждении // Современные проблемы науки и образования. –2014.

*Дряба И.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ДЕТСКИЙ ОРКЕСТР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность нашей темы обусловлена тем, что нравственное развитие детей вызывает серьезную тревогу. Каждая современная образовательная программа для детей дошкольного возраста содержит раздел «социально-коммуникативное развитие», в рамках которого необходимо воспитать и сформировать в детях понятия совести и морали, нравственные чувства, такие как: сопереживание, взаимопомощь, сострадание, и, конечно, формировать у детей положительное отношение к другим людям. Эта проблема становится актуальной, так как в дошкольном возрасте у ребенка закладываются основы этических инстанций, формируются и закрепляются индивидуальные варианты отношений к себе и другим людям.

Проблема воспитания дружеских взаимоотношений находит отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного

образования, в требованиях к результатам основной образовательной программы дошкольного образования, где обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: «ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены» [1].

В связи с этим, в нашем исследовании мы поставили перед собою цель: теоретическое обоснование проблемы формирования дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста и разработка методических рекомендаций по ее решению посредством создания детского оркестра. В нашем исследовании мы решали следующие задачи:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскроем проблему формирования дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста;
2. Выявить возможности детского оркестра в формировании дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста;
3. Выявить уровень сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста;
4. Разработать методические рекомендации по формированию дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста посредством детского оркестра.

Для решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую литературу и выявили, что под дружескими взаимоотношениями, по мнению Я.Л. Коломинского, понимаются отношения, основанные на взаимной симпатии, привязанности. Проблемой формирования дружеских взаимоотношений занимались А.А. Аржанова, А.В. Булатова, В.П. Залогина, Е.И. Кльчицкая, Я.Л. Коломенский, В.К. Котырло, Т.А. Маркова, С.В. Петерина, Р.А. Репина Е.И. Щербакова и др. Формировать дружеские взаимоотношения необходимо, так как в дальнейшем, он будет строить взаимоотношения с окружающими детьми и взрослыми. Поэтому, необходимо воспитывать у детей умение замечать затруднения товарища, его потребность в помощи, развивать эмоционально-положительную направленность на сверстника [2; с.124].

Одним из эффективных средств для формирования дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста является детский оркестр, который, безусловно, дает возможность эффективного взаимодействия ребёнка со сверстниками, а также он является игровой основой положительных взаимоотношений, формирующихся в детском коллективе. Помимо этого, детский оркестр сплачивает детский коллектив, повышает ответственность каждого ребенка за правильное исполнение своей партии, помогает преодолеть неуверенность, робость [3;с.211].

Некоторыми авторами подчёркиваются большие возможности игры в детском оркестре для обогащения социального опыта и развития личностных качеств дошкольников (К. Орф, Н.А. Ветлугина, Н.Г. Кононова, Т. Тютюнникова) [3;с.209].

Для решения третьей задачи мы провели опытно-экспериментальную работу на базе МБДОУ ДС № 40 «Снегурочка» г. Сургута, ХМАО-Югры, в котором приняло участие 18 детей, 10 родителей и 10 педагогов. На этапе констатирующего эксперимента мы решали следующие задачи:

1. Выявить критерии, показатели и уровни сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.
2. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровней сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.
3. Изучить состояние работы ДОО по изучаемой проблеме. Выявить заинтересованность родителей к данной проблеме и определить уровень знаний педагогов о проблеме формирования дружеских взаимоотношения у детей старшего дошкольного возраста.

Для диагностики исходного уровня сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста мы выделили следующие критерии и показатели на основе исследования А.Г. Гогоберидзе и модифицировали их к нашему исследованию.

1. Когнитивный: – представления о дружбе: друг, дружба, товарищ; – представления о нормах и правилах дружеских взаимоотношений: поступать правильно, быть внимательным и заботливым по отношению к окружающим тебя людям, владеет речевым этикетом; – представления о способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности: слова, мимика, жесты, поступки; (Беседа о дружбе; Экспериментальное задание «Сюжетные картинки» (Р.М.Калинина); Диагностическая Ситуация «Листопад»);).

2. Эмоционально-оценочный: – оценка собственного поведения; – оценка дошкольником поведения другого человека с точки зрения норм и правил дружеских взаимоотношений; – умение объяснять и оценивать поступки сверстников и других людей в дружеских взаимоотношениях; – понимает эмоциональное состояние сверстников (Экспериментальная методика «Лесенка» (Я.Л.Коломинского, М.И.Лисиной); Диагностическая ситуация «Мы вместе»);).

3. Поведенческий: – умение соблюдать нормы и правила дружеских взаимоотношений, способов взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности; – умения самостоятельно договариваться, помогать и проникнуться интересами товарищей; – в своих поступках следовать положительному примеру; – внимательный к настроению и заботливый к состоянию товарища (Наблюдение за проявлениями эмпатии детей старшего дошкольного возраста в ситуациях взаимодействия со сверстниками).

На основе выделенных критериев и показателей, нами были выделены уровни сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.

– Высокий: Наличие у ребенка достаточно полных и конкретных представлений о дружбе, о нормах и правилах дружеских взаимоотношений, способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной

деятельности, свободным оперированием понятиями «дружба», «друзья», «доброта», «сочувствие». Ребенок осознает необходимость этих знаний, проявляет интерес к их усвоению, его представления точны и конкретны. Дошкольник умеет объяснить и адекватно оценить свои поступки во взаимоотношении со сверстниками и поступки сверстников и других людей в дружеских взаимоотношениях. Умеет создавать эмоционально-положительную атмосферу в группе, поддерживает радостное настроение товарищей, охотно помогает всем, кто нуждается в его помощи, проявляет сочувствие и сопереживание, заботу. Охотно проявляет дружелюбие и внимание к сверстникам. Учитывает в общении эмоции и чувства других детей, проявляет участие к проблемам сверстника. Соблюдает нормы и правила положительных дружеских взаимоотношений, способы взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности.

– Средний: Наличие у ребенка относительно полных и конкретных представлений о дружбе, о нормах и правилах дружеских взаимоотношений, способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности, но недостаточно устойчивых. Ребенок затрудняется в определении понятий «дружба», «друзья», «доброта», «сочувствие». Он способен с помощью педагога воспроизвести значительную часть этих представлений, но они недостаточно полны и конкретны, отрывочны, интерес к ним поддерживается взрослым. Дошкольник затрудняется в адекватной оценке своего поступка и поступков других людей в дружеских взаимоотношениях, испытывает потребность в помощи взрослого, отличается несформированностью оценочных суждений. Умение создавать радостное настроение проявляется, если в этом помогает взрослый. Осознаёт соблюдение норм и правил дружеских взаимоотношений, способов взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности, знает о необходимости выполнения данных норм и правил, но эти представления не всегда детерминируют поведение ребёнка. Самостоятельно проявляет доброжелательность избирательно – по отношению к близким друзьям и тем, к кому в настоящее время испытывает интерес и симпатию. По отношению к остальным детям допускает отдельные негативные действия, но понимает неоправданность таких действий, прислушивается к советам воспитателя и стремится к примирению. В ситуациях выбора делает справедливый выбор, следуя примеру других детей.

– Низкий: Наличие у ребёнка фрагментарных, отрывочных представлений о дружбе, о нормах и правилах дружеских взаимоотношений, способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности. Дошкольник затрудняется в дифференциации понятий «дружба» и «друзья», «доброта», «сочувствие», не проявляет активности в их усвоении. Ребенок не может или отказывается объяснить или оценить свой поступок или поступки других людей. Эмоциональное отношение носит нейтральный характер (равнодушие, безразличие). Дошкольник не осознаёт соблюдение норм и правил дружеских взаимоотношений, способов взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности, не оценивает

деятельность других людей. Оказывает помощь взрослым и сверстникам в зависимости от настроения. У детей проявляется неустойчивость доброжелательного отношения к сверстникам, выраженные эгоистические тенденции и нежеланием учитывать интересы других детей. В ситуациях выбора преобладает личный интерес, неумение поставить себя на место сверстника, понять его проблемы. Наблюдаются частая конфликтность, отсутствие самостоятельности и инициативы в проявлении участия и помощи сверстникам (только напоминания и побуждения воспитателя).

Суммировав результаты всех диагностических заданий, мы получили общий уровень сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. Высокий – 26%. Средний – 41%. Низкий – 33%.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента мы выявили уровни сформированности дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста и констатируем, что большую часть составляет средний уровень сформированности дружеских взаимоотношений. У детей отрывочное представление о том, что такое дружба, друзья, доброта, о нормах и правилах дружеских взаимоотношений, способах взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности; лишь с помощью педагога способны воспроизвести небольшую часть этих представлений, но они недостаточно полны и конкретны; затрудняется в адекватной оценке своего поступка и поступков других людей в дружеских взаимоотношениях; осознает соблюдение норм и правил дружеских взаимоотношений, способов взаимодействия со сверстниками в общении и совместной деятельности, но эти представления не всегда детерминируют поведение детей; по отношению к остальным детям допускают отдельные негативные действия, но понимают неоправданность таких действий; в ситуациях выбора делает справедливый выбор, следуя примеру других людей.

Список литературы:

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. - Москва: 2013г.
2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013 — 464 с.
3. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.: Академия Москва, 1998. - 240 с.
4. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. - СПб.: «Издательство «Детство Пресс», - 2010. – 592 с.

*Едукова Н.Л., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Гурылёва Л.В.,
канд.пс.наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В Российской Федерации согласно ФГОС признан приоритет формирования личностной позиции обучающегося, которая выступает в качестве важнейшего компонента школьного обучения. Проблема заключается в том, что наличие личностной позиции обучающегося невозможна без сформированных мотивационной и личностной готовности к школьному обучению. Отсутствие мотивационной и личностной готовности не позволит реализоваться потенциалу в новой социальной ситуации развития, в результате чего будет проявляться мотивация ребёнка к игровой деятельности, несмотря на достаточный для школьного обучения уровень сформированности когнитивной сферы психики старшего дошкольника.

Проблему формирования мотивационно-личностной готовности к школе изучали с разных сторон в отечественной психологии (Л.С.Выготский, А. И. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович). Согласно Л. С. Выготскому, готовность к школьному обучению предусматривает способность к дифференциации и обобщению предметов и явлений окружающего мира в различные категории [2].

Согласно подходу, продолжающему идею Л. С. Выготского, особенности психического развития определяются при помощи характеристики деятельности, являющейся ведущей. Если наличие готовности к школьному обучению является следствием нормального развития детей в дошкольном детстве при ведущей игровой деятельности, то сформированность игровой деятельности необходимо рассматривать в качестве компонента готовности ребёнка к школьному обучению.

А. И. Запорожцем были указаны компоненты личностного развития: уровень произвольности, мотивационная сфера психики, наличие развитой способности к самоконтролю и регулированию собственной психической активности.

Согласно Д. Б. Эльконину, готовность к школьному обучению включает в себя характеристики, относящиеся к кризисному развитию, а также комплекс новообразований психики в стабильном и кризисном периодах.

По Л. И. Божович, готовность к школьному обучению есть слагаемое уровня развития гностико-мнестической сферы психики ребёнка, готовности к произвольному регулированию познавательной активности, а также к социальной позиции школьника.

Рассмотрим структуру готовности к школе:

1. Психомоторная (функциональная готовность) – преобразования, способствующие повышению его работоспособности и выносливости, а также функциональному созреванию.

2. Интеллектуальная готовность – навыки ребенка по выделению существенного в явлениях и объектах окружающего мира, а также его навыки по обобщению и анализу, ориентировка в окружающем, запас знаний, уровень развития восприятия и наглядно - образного мышления.

3. Эмоционально-волевая готовность включает в себя:

- Произвольность поведения
- Формирование основных элементов волевого действия: постановка цели, принятие решения, построения плана действия, выполнение его, проявление определенного усилия в случае преодоления препятствия, оценка результатов своего действия.
- Позитивный эмоциональный настрой, положительное отношение к школе, учению, самому себе.

4. Личностная готовность. Ее можно описать через анализ мотивационно - потребностной сферы и сферы самосознания личности.

5. Социально-коммуникативная готовность. Этот компонент предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возрастного периода форм общения: внеситуативно- личностное общение с взрослым и общение с детьми.

7. Моторно-двигательная готовность [1,3,5].

Наибольшее внимание сейчас чаще всего уделяется готовности интеллекта к обучению в школе, которая тесно связана с развитием мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация). Ребёнок должен обладать широтой представлений (пространственных, образных), также должна быть на высоком уровне познавательная активность и речевое развитие. Важно наличие у ребенка максимально широкого кругозора и запаса знаний конкретного характера. Необходимо наличие дифференцированного восприятия, а также присутствие элементов теоретического отношения к изучаемому материалу. Важны способности детей к обобщению и базовым логическим операциям. Мышление старшего дошкольника имеет образный характер, опирающийся на конкретные операции с предметами и их заместителями. Интеллектуальная готовность к школьному обучению предполагает наличие у ребенка начальных умений в области учебной деятельности (умение выделить учебную задачу с преобразованием её в целевой компонент деятельности).

Важным признаком интеллектуальной готовности к школе являются наличие не фрагментарных знаний и представлений об объектах и предметах, их свойствах, а, умение осознать связи между ними, закономерности, им присущие, а также желание ребенка понять каузальную сторону явлений.

Дети, посещающие детский сад, получают необходимую интеллектуальную подготовку на специально организованных занятиях.

Чтобы ребенок успешно учился он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным»

поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими.

Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции. Л.И. Божович характеризует это как центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям.

Следовательно, наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к школьно-учебной деятельности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Такая положительная направленность ребенка на школу как на собственно учебное заведение - важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, т.е. принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс. Формируется внутренняя позиция школьника в детском саду и в семье.

Однако опрос детей подготовительной группы показывает, что меньше половины ребят испытывает стойкое желание идти в школу, стать учеником. Так как большинство детей в этот период уже ходит на различные занятия при школах и кружках, они понимают, что деятельность ученика сложна, им придется меньше играть, они часто выражают нежелание идти на дополнительные «уроки». Следовательно, необходимо вести работу со взрослыми, в первую очередь с родителями, чтобы акцентировать их внимание не на интеллектуальной готовности, а скорее на формировании волевого поведения, ощущение позиции ученика без потери статуса «ребёнка». Кроме того, многие школы проводят так или иначе собеседование с будущими первоклассниками для выявления их уровня развития, что является серьезной стрессовой ситуацией для детей и их родителей. В качестве методики оценивания и педагогами, и дома родителями отношения к будущему школьному обучению, можно использовать методику «Беседа о школе» (в обработке Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера) [4], которая позволит обратить внимание на те или иные стороны в психологической готовности ребёнка.

Таким образом, задача дошкольного воспитания состоит не в максимальном ускорении развития ребёнка, а прежде всего в создании каждому дошкольнику условий для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей.

Список литературы:

1. Архипова, И. А. Подготовка ребенка к школе /И.А. Архипова.- Екатеринбург: Лотос, 2004. 292 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология /Л.С.Выготский. - М.: Просвещение. 2001. 592 с.
3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е.Кравцова. - М.: Просвещение. 1991. 174 с.
4. Методика «Беседа о школе» (Т. А. Нежнова). URL: <http://psychology.com.ua/metodika-beseda-o-shkole-modificirovannyj-variant-t-a-nezhnovoj-d-b-elkonina-a-l-vengera/> (дата обращения 09.06.2018)
5. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей /Л.Ф.Тихомирова. – Екатеринбург. 2003.

*Ещиганова О.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА – ПРОДОЛЖЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ

Предпосылки создания системы экологического воспитания в Российской Федерации были основаны на утверждении закона «Об образовании в РФ» и закона «Об охране окружающей среды». Так, например, в законе «Об охране окружающей среды» в ст. 3 «Основные принципы охраны окружающей среды» один из принципов - организация и развитие системы экологического образования, воспитание и формирование экологической культуры. Данные документы способствовали созданию системы экологического воспитания в регионах страны, начиная с дошкольного уровня [5,6].

Именно с дошкольного возраста необходимо начинать воспитание экологической культуры ребенка, ведь дошкольное детство – это период бурного роста и интенсивного развития ребёнка, начало становления личности, ребенок выделяет себя из предметного мира и начинает осознанно ориентироваться в окружающем мире, вычленять его ценности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [2] говорится о том, что образовательная область «Познавательное развитие» подразумевает формирование представлений об особенностях природы, что подчеркивает важность данной проблемы в современной трактовке образовательного процесса условиях ДОО (п. 2.6).

Проблема экологического воспитания детей волновала ученых задолго до появления ФГОС ДО. Именно Елизавета Николаевна Водовозова уделила данной проблеме большое внимание. В своей книге «Умственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста» автор подчеркивала необходимость развития наблюдательности в окружающей природе. Она разработала программу наблюдений для детей (разбила материал по возрастам), отобрав определенный круг явлений и предметов природы, с которыми следует знакомить ребенка при наблюдении во время прогулок и экскурсий [1, с.233].

Данная разработка Е.Н. Водовозовой находит свое отражение в современной экологической тропе, так как она имеет широкий спектр возможностей в экологическом воспитании дошкольников.

Рассмотрим содержание экологической тропы в современных педагогических исследованиях. По мнению Н.Н. Кондратьевой, экологическая тропа – это «специально оборудованный и тщательно изученный путь, в местах, где окружающая живая природа позволяет передавать знания о естественных явлениях и объектах, создавать предпосылки для развития экологического мышления, экологически целесообразного поведения в природе» [3, с.228].

В.В. Смирнова говорит о том, что экологическая тропа является специально разработанными оборудованным маршрутом в природу, который позволяет заниматься практической, познавательной, двигательной деятельностью [4, с.5].

В дошкольных образовательных организациях экологические тропы выполняют познавательную, развивающую, эстетическую, оздоровительную функции. Данные функции экологической тропы помогают решить следующие задачи:

1. Формировать у детей дошкольного возраста знания и представления об объектах, процессах и явлениях окружающей природы.
2. Воспитать экологическую культуру поведения ребенка в природе.
3. Формировать умения и навыки по уходу за объектами живой природы.
4. Воспитать эстетические чувства.
5. Воспитать любовь к малой Родине.

Реализация экологической тропы в ДОО подразумевает разнообразие объектов растительного и животного мира, видовые ландшафтные композиции, малые архитектурные формы, которые ребенок может изучать непосредственно при наблюдении. Именно поэтому Е.Н. Водовозова выделяла важным условием формирование экологических представлений у детей дошкольного возраста – наличие природного объекта в поле зрения ребенка, что помогает впоследствии сформировать более конкретные знания о данном природном явлении или предмете.

Также Елизавета Николаевна Водовозова говорила о том, что ребенку необходимо раскрывать те стороны объекта, которые он способен понять и рассмотреть, а также скрывать то, что ребенку познать не удастся в силу возрастных особенностей. Например, не нужно младшим дошкольникам указывать на детали предмета. Для первичного ознакомления необходимо выстроить целостную картину предмета в сознании ребенка и только потом делать акценты на его детали. Данное условие реализуется на экологической тропе с помощью построения последовательной образовательной работы с детьми – серии занятий на тропе по изучению определенного объекта. Организация деятельности на экологической тропе позволит детям увидеть, а затем осознать способность живых организмов приспосабливаться к природным условиям, рост живых организмов и их

развитие, взаимосвязь развития мира природы и деятельности человека, необходимость природоохранной деятельности.

Работа на экологической тропе способствует воспитанию у детей трудолюбия и уважения к труду, укрепляет связь обучения с жизнью, с трудом людей. Дошкольники расширяют свои естественнонаучные знания, а также получают представление об отношении человека к окружающей среде в процессе труда и отдыха, а также получают практический опыт, который необходим для формирования ценностного отношения к природе. Они развивают в себе способность комплексно оценивать результаты труда друг друга, делать прогнозы касательно экологических последствий деятельности человека.

Организуя экскурсии, наблюдения за природой на экологической тропе дети учатся выделять особенности природы, растений и явлений, выражая свои впечатления от увиденного на занятиях музыкой, художественной и театрализованной деятельностью.

Таким образом, создание экологической тропы помогает гуманизировать образование. Все знания, умения, навыки, убеждения, чувства, формируемые в ходе разнообразных форм на экологической тропе, направлены на решение главной задачи – формирование экологической культуры дошкольника. Это обуславливает содержание, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса на тропе.

Список литературы:

1. Водовозова, Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Книга для воспитателей - 7-е изд., перераб. и доп. /Е.Н. Водовозова. - СПб.: Детство-Пресс, 2012. - 392 с.
2. Приказ Минобрнауки России "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" от 17.10.2013 № 1155 // Собрание законодательства Российской Федерации, 2014. – 29 с.
3. Программа экологического образования детей "Мы": Азбука экологии / Кондратьева Н. Н. - СПб., 1996 (1997). - 104 с.
4. Смирнова, В.В., Балугева, Н.И., Парфенова, Г.М. Тропинка в природу. Экологическое образование в детском саду. программа и конспекты занятий /В.В. Смирнова, Н.И. Балугева, Г.М. Парфенова. - СПб.: Изд. РПГУ им. А.И.Герцена, 2001. - 208 с.
5. Федеральный закон от 10 января 2002 г. №7-ФЗ «Об охране окружающей среды» // Собрание законодательства Российской Федерации – 14.01.2002.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Рос. газ. – 2012. – 31 декабря

*Жеенкулова К.Т., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,
докт.пед.наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО

В современных условиях рыночной экономики одной из актуальных проблем является становление ценностных ориентаций подрастающего поколения, поиск путей, методов воспитания у детей нравственно-ценностного отношения к рукотворному миру, формированию нравственно-экономических качеств личности [1]. В ФГОС ДО предусмотрено формирование нравственных качеств дошкольника. В пункте 1.6. одна из задач «формирования общей культуры личности детей развития их социальных, нравственных, ... качеств» [11].

Формирование бережливости, экономности, рациональности, деловитости, расчетливости, по мнению А.Д. Шатовой, является одним из важнейших условий становления ценностных ориентаций ребенка, начал его экономической социализации. Формирование нравственно-экономических ценностей необходимо начинать уже с пяти лет, то есть со старшего дошкольного возраста (Л.А. Венгер, Н.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, Т.А. Репина и др.).

Исследования показывают, что у детей старшего дошкольного возраста появляются зачатки дедуктивного мышления, адаптация к социальной реальности, умение решать задачи в умственном плане, общение становится внеситуативно-личностным, возникает сопереживание и взаимопонимание, появляется способность воспроизводить не только мир взрослых, но и отношения между ними, складывается истинная самооценка, критическое отношение к себе и результатам своей деятельности, появляются мотивы рассудочного характера; дети начинают осознавать и оценивать такие экономические понятия, как «выгодно – не выгодно», «дорого – дешево», «честно – не честно». В то же время могут проявляться и такие качества, как хитрость, выгадывание, обманывание. Все перечисленные характеристики свидетельствуют о том, что старший дошкольный возраст является благоприятным для развития нравственно-экономических качеств [10].

На современном этапе данная проблема рассматривается в трудах Л.М. Клариной, Е.А. Курак, А.Д. Шатовой, А.А. Смоленцевой. Данные педагоги указывают на роль и значимость знакомства детей с окружающей действительностью, в основе которой лежат рыночные отношения. В этих исследованиях поднимаются вопросы формирования у детей экономических представлений (о труде, о деньгах, о профессиях, о бюджете семьи, о качествах человека – хозяина). Показано, что старшие дошкольники учатся оперировать экономическими понятиями (категориями), непосредственно применять их в различных видах деятельности [4].

Наиболее глубоко проблемами взаимосвязи экономического и нравственного воспитания ребенка занимаются исследователи под руководством А.Д. Шатовой. Изучая данную проблему в течение многих лет, А.Д. Шатова и ее ученики пришли к выводу о том, что качества, связанные с правилами рациональности, с разумным расходованием средств, времени, материалов носят нравственно-экономический характер [9].

Как утверждает Н.П. Рябинина: «бережливость, экономность, деловитость, расчётливость, предприимчивость и другие качества человека как носителя экономических отношений и производительной силы должны трансформироваться в социально – психологические и нравственные качества [6].

О необходимости воспитания детей в труде, приучении детей к бережливости высказывался Я.А. Коменский в книге «Материнская школа». Экономическое (трудовое) воспитание он видел только в связи с нравственным и рекомендовал воспитывать трудолюбие, умеренность, щедрость. Приветствуя трудолюбие, бережливость, экономию в хозяйстве, он предупреждал о необходимости «быть щедрым, а не скупым и завистливым».

Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталотци рекомендовали обучение детей практическим навыкам, умению трудиться, которые дают человеку независимость, жизнестойкость, экономическую самостоятельность, позволяющую добиваться достатка и почёта в жизни [1].

А.С. Макаренко в своей работе «Семейное хозяйство» говорил о том, что каждый ребенок должен приобщаться к хозяйственным делам, подчеркивал необходимость воспитания бережливости, ответственности, разумного пользования вещами, деньгами. Такие качества, как бережливость, точность, оперативность, деловитость А.С. Макаренко связывал с характеристикой «хозяина-гражданина», что является целью экономического воспитания.

Современные психолого – педагогические исследования А.Ф. Аменда, Ю.К. Васильева, Н.П. Рябининой, И.А. Сасовой, Н.Н. Гордеевой и др. свидетельствуют о связи экономического и нравственного воспитания [1].

По мнению А.А. Смоленцевой, ребенок, прежде всего познает азы семейной экономики, поскольку именно в семье он делает свои первые шаги в мир экономической действительности, получает о ней первые представления. Дошкольник узнает о труде, профессиях родных и близких, о финансовом положении семьи. Воспитание в семье правильного взгляда на роль денег состоит в том, чтобы дать детям возможность понять истинное их значение, показать место в ряду основных жизненных ценностей [8].

Традиционно одной из основных задач семьи является ее хозяйственно – экономическая деятельность, что является необходимым условием жизни и развития семейных отношений. Повседневный учет расходов и доходов, правильное использование каждого трудового рубля, бережное отношение к продуктам питания и вещам – все это представляет большие возможности для формирования ценностного отношения к экономике. В этой связи Л.Н. Галкина среди ценностей, которые закладываются у детей дошкольного возраста в семье выделяет:

- воспитание добросовестного отношения к хозяйственно-бытовому и посильному труду;
- бережное отношение к семейному и общественному достоянию;
- формирование современного экономического предпринимательского мышления;
- формирование убеждения о единстве экономических интересов семьи и общества;
- умение рационально организовывать трудовую деятельность;
- ведение домашнего хозяйства и распределение денежных средств;
- воспитание коллективизма в быту, которое предполагает взаимопомощь между членами семьи, товарищами, соседями;
- бережливое и экономное отношения к личной и общественной собственности;
- формирование нравственно-экономических и предпринимательских качеств [2].

Процесс познания экономики не прост для дошкольников. Пониманию многих экономических понятий, развитию познавательного интереса к экономическим явлениям, созданию положительной мотивации к их изучению, в значительной степени зависит от взрослого, который играет роль «социального проводника» определяет, чему, как и когда учить ребенка.

Педагоги, работающие с детьми старшего дошкольного возраста по освоению основ финансовой грамотности, должны обладать необходимыми знаниями, умениями в области экономики и методикой преподавания базовых знаний в сфере управления личными финансами.

Эффективная педагогическая деятельность ДОО по формированию нравственно-экономических качеств детей дошкольного возраста возможна только в том случае, если будут подобраны целесообразные методы (А.Д. Шатовой, А.А. Смоленцевой, Е.В. Смирновой, М.И. Милевской, О.В. Дыбиной и др.):

- чтение художественной литературы, в частности – народных и авторских сказок, которые дают возможность выказать положительное отношение к смекалке, изобретательству, щедрости, и в то же время осудить расточительность и жадность. Чтение подобных сказок способствует воспитанию уважения к труду, бережливости, экономности, расчетливости, предприимчивости («Морозко», «Крошечка – Хаврошечка», «Сказка о рыбаке и золотой рыбке», «Как солдат из топора кашу варил», «Дюймовочка», «Дядя Федор, пес и кот» Э. Успенского и др.);
- просмотр мультипликационных фильмов, диафильмов, видеофильмов («Лето в Простоквашино», «Дядюшка Скрудж», «Утиные истории», «Винни – Пух и все – все – все» и др.);
- анализ пословиц и поговорок, выражающих коллективный ум, опыт, народную мудрость, которые содержат в обобщенной форме идеи экономической целесообразности, нравственных ценностей («Семь раз

отмерь, один раз отрежь», «Без ума торговать – только деньги терять», «Без расчета жить – себя погубить», «Чтобы хорошо торговать – надо уметь рассуждать», «Всякое суждение любит рассуждение» – расчетливость; «Копейка рубль бережет», «Копейку сберег – рубль получил, рубль сберег – капитал нажил» – экономность; «Не деньги богатство – а бережливость и разум» – бережливость; «Неправедно нажитое боком выйдет» – честность; «Под лежащий камень вода не течет» – трудолюбие и др.);

- этические беседы на тему полезности, необходимости, преимущества владения тем или иным нравственно-экономическим, предпринимательским качеством («Хорошо или плохо быть расчетливым», «Почему нужно быть бережливым», «Что я могу экономить в детском саду, дома?» и др.);
- задания на определение нравственно-экономического, предпринимательского качества («барсук носил несколько лет свои башмачки, а выглядели они как новые» бережливость; «зайчики выключали воду и электротерки, как только заканчивали обработку овощей» – экономность; «Михаил Потапович так хорошо продумал свою работу, рассчитал необходимые материалы, затраты, что получил в два раза больше мебели за одно и то же время» – расчетливость);
- игры – путешествия в прошлое предметов, в ходе которых детям раскрывают многообразие рукотворного мира, творческой деятельности человека, бережливого и экономного использования продуктов труда (происхождение лампочек, карандашей, бумаги, одежды, кукол и др.);
- сюжетно-дидактические игры производственной тематики, в ходе которых дети изготавливают реальный продукт, вступают в «экономические отношения», проявляют в элементарной форме бережливое отношение к продуктам труда, экономное расходование материалов, умение планировать свою работу, достигать положительного результата с наименьшими затратами сил, времени, средств («Аукцион», «Бюро добрых услуг», «Прачечная», «Кондитерская», «Зеленая помощь», «Няня» и др.);
- собственная деятельность детей – игра, труд, художественная деятельность, которые свидетельствуют о проявлении сформированных качеств в поведении детей [1].

Таким образом, мы убеждаемся, в том, что необходимо формировать основы финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста только в системе нравственно – трудового воспитания. Обращать внимание на становление экономической социализации ребенка, ведь она направлена на то, чтобы научить детей с детских лет ценить, те ценности, которые созданы трудом взрослых для них и для счастливой жизни каждой семьи, каждого взрослого и ребенка.

Список литературы:

1. Галкина, Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 89 с.
2. Галкина, Л.Н. Формирование экономических ценностей у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – №2. С. 120 – 125. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>
3. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе; под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцево. – СПб: Питер, 2013. – 464 с.
4. Курак Е.А. Экономическое воспитание дошкольников / Е.А. Курак. - М.: ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.
5. Нугманова, А.Е. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с основами экономики – одно из направлений нравственно - патриотического воспитания в дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – №11. – С. 63 – 66. – Режим доступа: <https://elibrary.ru>
6. Рябинина, Н.П. Педагогические условия экономического воспитания учащихся старших классов: Дисс.канд.пед.наук [Электронный ресурс] / Н.П. Рябинина. – Челябинск, 1984. – 296с. – Режим доступа: <http://libadmin.csu.ru:4444/ru/>
7. Сасова, И.А. Экономическое воспитание детей в семье [Электронный ресурс] / И.А. Сасова. – М., 1989. – 45 с. – Режим доступа: <https://www.litmir.me>
8. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А.А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.
9. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие / А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 255 С.
10. . Шатова, А.Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание [Электронный ресурс] // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24. – Режим доступа: https://dovosp.ru/j_dv
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

*Зайнутдинова Ю.К., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,
канд.пед.наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЧЕЛОВЕКА С ПРИРОДОЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологические представления закладывают основу мировоззрения человека, формируется его отношение к окружающему миру, одним из компонентов экологических представлений является взаимодействие человека с природой. Именно поэтому так важно уже на этапе дошкольного детства воспитать правильное восприятие природы, ценностное, бережное, заботливое отношение к ее объектам, развить потребность в познавательном общении с природным окружением [8].

Подтверждение этому факту имеется в нормативных документах, в частности, в ФГОС дошкольного образования. В образовательной области

«познавательное развитие» одной из задач является формирование «представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы». Однако на практике существуют трудности решения данной задачи в силу недостаточного количества методических разработок, позволяющих решить данную проблему, а так же недостаточного внимания педагогов к решению данной проблемы в условиях детского сада [7].

Исследованиями в области формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста занимались С.Н Николаева, П.Г Саморукова, Н.А Рыжова, Н.Н Кондратьева, Н.В Волкова, Г.А Фадеева, Е.Ф.Терентьева, А.М.Федотова, И.А. Хайдурова и другие. Так, в частности, экологические представления Н.А. Волкова рассматривает как сведения о взаимосвязи растений и животных со средой обитания, их приспособленности к ней; о человеке как части природы; об использовании природных богатств [4].

С.Н Николаева понимает под экологическими представлениями «обобщенное отражение определенных объектов и явлений природы, сложных связей, существующих внутри экосистем, характеризующих сообщества в целом» [1].

Мы пришли к выводу, что процесс формирования представлений о взаимодействии человека с природой направлен на формирование представлений о том, что человек и природа взаимосвязаны; что природа – это среда обитания человека, которую нужно беречь и оберегать; что человек – живое существо которому необходимы природные факторы (вода, воздух, солнце).

Решая вторую задачу исследования, мы охарактеризовали влияние экологической сказки на формирование представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста. Экологическая сказка является эффективным средством формирования у детей дошкольного возраста экологических представлений, поскольку они развивают умение мыслить системно с пониманием происходящих закономерностей.

Л.В. Рыжова отмечает, что «если в сказку привнести биологические знания и понятия об отношениях живых организмов между собой и с окружающей их средой, то сказка станет основой для формирования элементарных экологических представлений» [6]. На примере сказочных персонажей, в доступной для детей форме становится возможным объяснить такие сложные вещи, как бережное отношение к природе, сострадание к ней, сформировать экологически грамотное поведение.

Мы установили, что на всех этапах работы над экологической сказкой целесообразно использовать разнообразные методы, формы и приемы организации деятельности детей. Одной из форм организации образовательной деятельности является создание собственных сказок. Также мы выделили этапы работы с экологической сказкой, рекомендации по ее выбору, примерные темы, проанализировали авторские экологические сказки.

Для изучения уровня сформированности представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста,

мы выделили критерии, показатели и уровни по трем компонентам, модифицировали их к нашему исследованию.

Критериями сформированности представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста являются следующий круг представлений: человек – живое существо, часть природы; представления о том, как человек использует природное богатство в жизни; представления о том, как человек охраняет природу [2].

В качестве показателей сформированности выделенных критериев мы выделили следующие: полнота представлений – многообразие объектов и сторон познаваемого объекта; осмысленность – выражается в понимании связей и путей получения, умения их доказывать, понимания принципа связей; системность – познание совокупности объективных существенных связей.

Обработка результатов исследования и выявление количественных показателей проводилась по оценочной шкале, соответствующей трем уровням сформированности представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

Нами были проведены три диагностические методики. Первая - индивидуальная беседа с целью выявления характера представлений ребенка о признаках живого и целостности как важнейшем условии жизни организма (на основе исследований П.Г. Саморуковой, Н.Н. Кондратьевой). Целью которой было - выявить характер представлений ребенка о признаках живого и целостности как важнейшем условии жизни организма. Проводилась индивидуальная беседа с ребенком. Ребенку предлагалось из набора картинок выбрать объекты живой природы. После этого задавались вопросы: Как ты узнал, что все это живое? Почему ты считаешь, что это... (*называется конкретное животное, растение*) живое? Расскажи, что есть, какие части или органы у... (*называется конкретное животное, растение*)? Зачем нужны... (*называются части и органы*)? Сможет ли... (*называется объект*) жить без... (*называются части и органы*)? Почему? Как ты думаешь, что нужно животным (растениям), чтобы жить и хорошо себя чувствовать? По твоему мнению, человек является частью природы? [5].

Анализируя полученные данные об уровне представлений о том, что человек живое существо, часть природы можно сделать вывод, что у детей сформированы следующие уровни развития представлений о том, что человек живое существо, часть природы: высокий уровень выявлен у 6 детей (40%); средний уровень выявлен у 10 детей (50%); низкий уровень выявлен у 4 детей (10%). Большинство детей допускают ошибки при выборе объектов живой природы, не всегда аргументируют свой выбор. На поставленные вопросы отвечают последовательно, но иногда ответы бывают слишком короткими.

Второе задание - беседа «Как человек использует природное богатство». Целью беседы было - выявление у детей уровня представлений о значении природных богатств в жизни человека. Каждому ребенку задавался вопрос «Какие природные богатства ты знаешь?». После чего задавались уточняющие вопросы: Почему ты назвал (*называется конкретное природное богатство*)? Как (*называется конкретное природное богатство*) человек использует это богатство

в жизни? Человек сможет жить без (называется конкретное природное богатство)? А представь себе, что случится, если исчезнут все леса? Что тогда произойдет?

Проанализировав полученные данные об уровне сформированности представлений можно сделать вывод, что в основном дети с помощью картинок назвали природные богатства, иногда затруднялись объяснить их значение. На поставленные вопросы отвечали последовательно, но иногда ответы были слишком короткими. По результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что у детей сформированы следующие уровни развития представлений о том, как человек использует природное богатство: высокий уровень у 4 детей (20%); средний уровень у 13 детей (65%); низкий уровень у 3 детей (15%).

Следующее диагностическое задание - «Экологический светофор» (Модификация методики Цветковой И. В.). Целью которого было выявить у детей уровень представлений о рациональном взаимодействии человека с природой: о допустимых и недопустимых действиях на природе, природоохранительной деятельности; умения оценивать результаты взаимодействия людей с природой (взаимодействие приносит вред природе, безобидно, полезно). Мы сделали вывод, что у детей сформированы следующие уровни развития представлений о том, что человек охраняет природу: высокий уровень выявлен у 3 детей (15%); средний уровень выявлен у 10 детей (50%); низкий уровень у 7 детей (35%). Большинство детей допустили одну-две ошибки в оценке поступков по отношению к природе. Иногда совершали ошибки при ответе на вопросы.

Таким образом, мы выявили уровни сформированности представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста: 20 % детей показали низкий уровень развития представлений о том, что человек живое существо, часть природы, 15% детей о том, как человек использует природное богатство в жизни и 35% детей о том, что человек охраняет природу. Исходя из этого существует необходимость направленной работы по развитию представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование родителей, целью которого являлось выявление отношения к проблеме формирования экологических представлений у детей. Анализ показал, что все родители, участвующие в анкетировании считают необходимым развивать экологические представления у детей дошкольного возраста. По результатам анализа 90% родителей знакомят детей с правилами поведения на природе (не ломать ветки деревьев, не сорить, не срывать, не жечь костры). 10% родителей ответили, что не знакомят, 80% родителей отметили, что поддерживают проводимую в ДОО работу по экологическому образованию детей дошкольного возраста.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что все родители считают важным экологическое образование детей дошкольного

возраста, а также большая часть родителей самостоятельно занимаются экологическим образованием детей и заинтересованы в помощи педагога.

Анализ профессиональной деятельности педагогов показал, что вопрос экологического образования актуален. Большинство педагогов указали, что в работе с детьми по формированию представлений о взаимодействии человека с природой используют беседы, чтение художественной литературы и просмотр видеофильмов. 90% педагогов ответили, что используют экологические сказки для формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста. 50% педагогов отметили, что составляли экологические сказки совместно с детьми.

Из результатов констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод, что развитие представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне. И перед нами встает задача повысить уровень развития представлений о взаимодействии человека с природой у детей с помощью экологических сказок. Исходя из этого, мы разработали методические рекомендации по формированию представлений о взаимодействии человека с природой, основу которых составляет картотека экологических сказок. Картотеку экологических сказок мы условно разделили на два раздела: сказки об охране природы, сказки о том, как человек использует природное богатство в жизни. В последующем картотека пополнится экологическими сказками, составленными совместно с детьми. Сказки могут быть рекомендованы педагогам дошкольных образовательных учреждений для формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о взаимодействии человека с природой.

При выборе произведений о природе мы соблюдали некоторые правила:

- 1) по ходу повествования не должны нарушаться экологические правила (Волк может съесть бабушку и Красную Шапочку, но никогда не будет пить чай с вареньем);
- 2) свойства и действия сказочного персонажа не должны искажаться (персонажа можно по-разному приодеть – на Пчелу можно надеть и шапочку, и штанишки – что угодно, но конечностей у нее должно быть шесть).
- 3) сообщаемые автором сведения о природе должны быть правильными, реалистичными;
- 4) связи и закономерности природы раскрыты в доступной детям степени;
- 5) произведение должно быть занимательным (интересная фабула, четкая сюжетная линия);
- 6) оно должно быть эмоциональным, насыщенным поэтическими оборотами, выразительными средствами [6].

Для привлечения внимания и развития интереса детей к объектам природы были подобраны экологические сказки, которые смогут сделать экологическое воспитание дошкольников более занимательным и разнообразным, так как дети дошкольного возраста, в силу своих возрастных особенностей, легче запоминают материал, когда он подается в разнообразных формах, исключающих сухость и монотонность. Одной из таких форм является

создание собственных экологических сказок совместно с детьми. Сказки, написанные самими детьми, занимают особое место в экологическом воспитании. Они помогают глубже понять детские интересы и их направленность. В.А Сухомлинский не представлял «обучение в школе не только без слушания, но и без создания сказки». Сказка, по его словам, - это радость мышления: создавая сказку, ребенок утверждает свою способность к творческому мышлению. Можно сказать, что, придумывая собственные экологические сказки, дети упражняют свою способность к экологическому мышлению, уясняют для себя природные взаимосвязи и связи человека с окружающей средой [3].

Учитывая все вышесказанное, считаем возможным предположить, что использование экологической сказки в процессе формирования представлений о взаимодействии человека с природой у детей старшего дошкольного возраста может выступать в качестве эффективного метода развития экологических представлений.

Список литературы:

1. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей/ С.Н. Николаева. - Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 336 с.
2. Николаева С.Н Юный эколог: Программа экологического воспитания дошкольников. – М.:Мозайка - Синтез, 2004. – 128 с.
3. Рыжова Н.А Не просто сказки.. Экологические рассказы, сказки и праздники – М., Линка-Пресс, 2002 г. – 192 с.
4. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению 540600 (050700) - Педагогика / Т. А. Серебрякова. - М. : Академия, 2006. - 205 с.
5. Мир природы и ребенок: методика экологического воспитания дошкольников / под ред. Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой. - 3-е изд., стер. - СПб. : Детство-Пресс, 2003. - 319 с.
6. Рыжова, Л.В. Методика работы со сказкой [Текст]: Методическое пособие / Л.В.Рыжова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО» ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2012.-160
7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования / Утвержден Советом Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным стандартам 28 августа 2013 г.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - М.: Академия, 2004.- 362 с. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - М.: Академия, 2004. - 362 с.

*Зеркалий Н.Г., магистрант УрГПУ
Научный руководитель: Братчикова Ю.В.,
канд. пед. наук, доцент УрГПУ
г. Екатеринбург*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема, связанная с одаренностью детей и особенностями их воспитания в семье широко обсуждается учеными психологами и педагогами.

Актуальность темы обоснована тем, что поддержка и развитие одаренности детей, как часть более широкой проблемы – реализации творческого потенциала личности, является необходимым условием для сохранения и преумножения интеллектуального и творческого потенциала страны. В современном обществе разносторонне одаренный ребенок очень нуждается в родительской поддержке. Эффективность решения данной проблемы зависит не только от мастерства и усилий педагогов, но и от семьи.

Вместе с тем, родители, не владея системой педагогических знаний и умений, испытывают затруднения во взаимодействии с одаренным ребенком и нуждаются в психолого-педагогической помощи и поддержке. Поэтому особую актуальность приобретает проблема подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком, что особо значимо в работе с родителями дошкольников. Во-первых, дошкольный возраст – сензитивный период для развития способностей и одаренности ребенка. Во-вторых, именно для этого возраста характерно наличие проблем выявления, развития и угасания детской одаренности.

Родители чаще всего первыми обнаруживают признаки одарённости ребенка, первыми же сталкиваются и с трудностями в ее развитии. Взрослым бывает очень сложно адекватно воспринимать эти трудности, но именно от их реакции и выбора последующих воспитательных воздействий во многом зависит судьба одаренного ребенка.

Рассмотрим часто встречающиеся проблемы и трудности, которые возникают у одаренных детей [1, с. 147, 2, с. 92].:

1. Неравномерность развития. У одаренного ребенка некоторые стороны психики «вырываются вперед», в то время как другие запаздывают. Так у одаренных детей может быть отлично развито творческое и абстрактное мышление, но наблюдаться и слабые стороны: трудности в развитии речи, пространственной ориентации, концентрации внимания, кратковременной памяти, небрежность при выполнении заданий и др.

2. Повышенная ранимость и чувствительность. Увлеченность одаренного ребенка интересным ему занятием может приводить к повышенной требовательности к себе и стремлению сделать всё максимально отлично. Это может обернуться переутомлением, перенапряжением сил, всплеском эмоций, болезненной реакцией на неудачи.

3. Трудности социальной адаптации ребенка. Одаренные дети часто имеют трудности общения со сверстниками: реальный уровень способностей одаренных не понимается окружающими, и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе.

4. Склонность к сверхвозбудимости. Она проявляется всплеском энергии, интенсивном сенсорном и чувственном выражении эмоционального напряжения, напряженной умственной деятельностью, страстью к решению проблем, спонтанном воображении, в интенсивных чувствах и эмоциях (как положительных, так и отрицательных). Трудности со сверхвозбудимостью усугубляются еще и тем, что эти проявления глубоко переживаются и самим

ребенком, поскольку со стороны он кажется раздражительным, агрессивным и гиперактивным.

5. Тревожность и страхи. Одаренные маленькие дети более чувствительны к проблемам, чем их сверстники, из-за этого они часто испытывают чувство страха и беспомощности, так как не могут решить глобальных проблем взрослого мира.

Так как одаренные дети сталкиваются с достаточно весомыми трудностями, то они в большей степени нуждаются в помощи взрослых для их преодоления. В.В. Коробкова и Ю.И. Якина выделяют важные принципы построения отношений в семье, которые необходимо соблюдать для развития одаренности и преодоления трудностей [3, с. 107-108]:

1) Принцип безусловного принятия ребенка. Данный принцип требует безусловной любви к детям; признания индивидуальности и уникальности ребенка; признания личности ребенка с его достоинством и потенциалом в качестве самоцели; истинного уважения к личности и интересам ребенка. Суть этого принципа заключается в том, что родителю следует принимать ребенка таким, каков он есть, а отношения «родитель – ребенок» строятся по логике субъект-субъектного взаимодействия, где ребенок и родитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров. Данный принцип является базовым принципом педагогической поддержки детской одаренности в условиях семейного воспитания.

2) Принцип доверия к ребенку. Согласно этому принципу, родителям необходимо верить в возможности каждого ребенка и поддерживать его собственную веру в свои возможности; признавать права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; не проявлять жесткого контроля за ребенком. Принцип доверия к ребенку убедительно демонстрирует решительный отказ от авторитарного по характеру воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Исходя из рассматриваемого принципа вера родителя в здравый смысл ребенка, доверие и поддержка его устремлений к самореализации должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля.

3) Принцип создания ситуации выбора. Данный принцип обуславливает поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности ребенка; побуждение к самостоятельному поиску, принятию решений и ответственности за их последствия; доверие к ребенку в выборе средств и способов достижения поставленной цели. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка. Целесообразно, чтобы ребенок обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации собственной деятельности. Согласно этому принципу, родителям необходимо развивать в детях привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки.

4) Принцип доброжелательности и безоценочности. Согласно этому принципу, от взрослых по отношению к ребенку требуется наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с ребенком; отсутствие

сравнения с другими. В процессе взаимодействия родитель идет «от ребенка», не сравнивает его с другими, пытается услышать и понять мотивы поведения и чувств, причины его трудностей и проблем. В данном случае поддержка детской одаренности наиболее действенна.

5) Принцип коллегиальности, демократичности общения, означающий признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы, умение слушать, слышать и услышать. Согласно данному принципу, общение родителя и ребенка характеризуется приверженностью к диалоговым формам на основе взаимного уважения. Коллегиальный, демократический стиль общения с ребенком создает именно те условия, которые необходимы для развития творческих способностей. Кроме того, данный принцип способствует развитию у детей умения находить общий язык и радость общения с людьми всех возрастов, рас и социоэкономических и образовательных уровней; предоставлению возможности поделиться обретенными знаниями и опытом с другими людьми.

6) Принцип создания атмосферы творчества в семье. Данный принцип требует создания дома обстановки, содействующей проявлению и развитию творческих способностей ребенка; неустанной заботы о том, чтобы увлечь творчеством ребенка, сделать творчество его внутренней потребностью; быть творческим самому и вдохновлять детей своей любовью к творчеству; поощрения инициативы детей во всех видах деятельности. Умелая родительская поддержка творческих устремлений детей будет способствовать формированию у них уникальных черт и качеств личности, индивидуального стиля деятельности, творческого отношения к своему внутреннему и окружающему внешнему миру.

7) Принцип согласованности в воспитании. Согласно этому принципу, от членов семьи требуется активное участие всей семьи: поддержание способностей ребенка не только родителями, но и бабушками, дедушками, братьями, сестрами и т. д.; согласованность требований, предъявляемых к детям, не только среди родителей и родственников, но и с преподавателями, осуществляющими учебно-воспитательную деятельность с детьми. Согласно этому принципу, все члены семьи не только поддерживают способности ребенка, но и прилагают совместные значительные усилия к дальнейшему его продвижению, контролю и руководству социальными аспектами жизни с учетом особенностей, потребностей и возможностей самого ребенка. Кроме того, данный принцип предполагает создание единой системы воспитания ребенка в школе и семье, где педагоги и родители выступают в роли единомышленников.

Таким образом, знание родителями способов создания благоприятных психологических условий поддержки одаренного ребенка и опора на вышеизложенные принципы при осуществлении семейного воспитания, будет способствовать не только развитию личности ребенка, но и позволит актуализировать и развить детскую одаренность гармоничного типа. Однако исследования показывают, что современная семья не всегда максимально использует свой потенциал для развития ребенка. Нередко совместная

деятельность родителей и дошкольника сводится к выполнению режимных моментов, связанных с уходом за ребенком, тогда как редко родители прилагают достаточные усилия для его познавательного развития. Например, в исследовании Е.В. Мелентьевой было выявлено, что взаимодействие современных родителей с дошкольниками характеризуется неумением сотрудничать с ребенком, сопереживать ему и учитывать детское эмоциональное состояние. В частности, матери стремятся к близкому контакту с ребенком, но не всегда способны действовать вместе с ним, лишь изредка склонны сотрудничать с детьми и стимулировать их самостоятельность [4, с. 259-262]. Поэтому для наиболее благоприятного развития дошкольника детско-родительские отношения нуждаются в сопровождении.

Н.А. Дубровина и Е.С. Набойченко указывают на принципиальное отличие сопровождения от других форм психологической работы с семьей. По их мнению, в нашей стране практикуют две основные модели такой работы: модель «поддержки» и «сопровождения». С одной стороны, эти модели можно рассматривать как взаимосвязанные, так как цели их определены едиными законами психического развития человека и обе модели «ожидают полноценного психического развития и успешности воспитательно-образовательного процесса в семье». С другой стороны, существует их принципиальное различие в методах и средствах применения: модель «поддержки» достигает цели за счет «работы со свершившимся неблагополучием», а модель «сопровождения» – за счет «создания условий, предотвращающих появление проблем» [5, с. 212].

Учитывая это принципиальное отличие, процесс сопровождения должен основываться на следующих принципах:

- рекомендательный характер;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность процесса сопровождения;
- мультидисциплинарный характер сопровождения;
- стремление к автономизации [6, с. 161].

Психологическое сопровождение семьи может проводиться по разным направлениям и реализовываться в различных формах, основные из которых рассмотрим в таблице 1.

Таблица 1

Направления и формы психологического сопровождения семьи

Направление работы	Цель	Формы работы
Диагностическая	Получения информации о запросе родителей, выявите наиболее эффективных форм организации занятий, определение уровне заинтересованности родителей	Наблюдение, опросы, анкетирование, тесты, родительские сочинения и др.
Консультативная	Установление доверительных отношений, сплочение на основе общих интересов и решение проблемных ситуаций, расширение взглядов родителей, поиск самостоятельных путей решения психолого-педагогических и	Индивидуальная или групповая беседа с психологом

	личностных проблем	
Просветительская	Повышение социальной и психолого-педагогической компетентности родителей	Информационные стенды, собрания с родителями, лекции, семинары.
Тренинговая	сплочение родительского коллектива, установление доверительных отношений, расширение педагогических позиций и взглядов родителей, оснащение родителей стереотипами поведения в конкретной ситуации	Деловая игра, моделирования ситуаций с элементами игротерапии, сказкотерапии и др.

Учитывая сам характер сопровождения, направленного на создание благоприятных условий для достижения цели, его главным направлением выступает обучение родителей. Так, по мнению Васягиной Н.Н., в современных условиях, требующих переосмысления ценностей и смыслов родительства, принятие воспитательных функций и субъектных характеристик родителями, задача психологического сопровождения семьи решается преимущественно посредством обучения [7, с. 127]. Подобного мнения придерживаются и Братчикова Ю.В., Водяха Ю.Е., указывая, что очень эффективной является получившая в последнее время широкое распространение просветительская работа с родителями: использование средств массовой информации для освещения проблем воспитания и обучения детей, организация родительского всеобуча, выпуск информационных бюллетеней, оформление стендов для родителей, а также организация работы родительских групп [8, с. 69].

Сопровождение семьи, воспитывающей одаренного ребенка, включает в себя несколько направлений [9, с. 185-186]:

1) Анализ и обсуждение особенностей развития дошкольника с обязательным рассмотрением его способностей и дарований, а также трудностей. Как правило, первый аспект обсуждается большинством родителей с большим интересом и желанием, тогда как второй аспект вызывает настороженность, эмоциональность с негативным оттенком, в том числе может наблюдаться искажения в оценке действий, поведения ребёнка. Но обсуждение трудностей помогает в дальнейшем выбирать родителям эффективную стратегию воспитания одаренного ребенка, подразумевающую не только развитие сильных сторон, но и преодоление трудностей. Значительно облегчает эту работу составление классификации трудностей с определением области развития (физическая, эмоционально-личностная, когнитивная, социальная); вида трудностей (формы проявления в каждой сфере); сопряженности (взаимосвязи с другими трудностями); времени, частоты и силы проявления и др.

2) Достижения принятия родителями: ребенка с его особенностями, себя как родителей одаренного ребенка, своего опыта воспитания. Этот этап крайне важен, так как позволяет вскрыть и исцелить «болевы точки» взаимоотношений родителей и ребенка. Иногда взрослые связывают с начинающей проявляться его одаренностью большие надежды, ждут быстрых

успехов, и, сталкиваясь с трудностями, испытывают разочарования, а иногда и чувствуют обиду на себя, как плохих родителей и/или ребенка. Если ситуация с неординарным ребенком имеет сходство с детскими впечатлениями родителей, особенно опытом, сохраняющим обиды и травмы из детства, часто возникают проекции собственных страхов родителей на ребёнка, искажается оценка ситуации, идёт навязывание негативных сценариев. На этом этапе родителям также нужно помочь избавиться от стереотипов, мифов, негативных переживаний и прийти к осознанию важности понимания ребенком, что он любим родителями, независимо от интеллектуальных, творческих успехов и трудностей в развитии.

3) Создание условий для дальнейшего раскрытия одаренности и гармонизации развития. Психологическое сопровождение должно помочь родителям определить эффективную стратегию взаимодействия с одарённым ребенком, выявить ресурсы семьи для его успешного развития. Родителям требуется помощь в выборе развивающих занятий, игрушек, игр, материалов для творчества с учётом возрастных и индивидуальных особенностей малыша. Полезно обсудить значение и формы их личного активного участия в детских играх, занятиях; варианты совместного досуга вне дома (посещение театров, библиотек, стадионов и др.). Также важным является и помощь родителям в формировании стратегии борьбы с трудностями, чтобы они могли понимать особенности пытливого и способного ребенка, терпеливо и спокойно реагировать на эмоциональные перепады, поддерживать в минуты разочарований и временных неудач.

Таким образом, психологическое сопровождение семьи, воспитывающей одаренного ребенка, необходимо для максимальной реализации потенциала одаренности, с одной стороны, и сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности ребенка, с другой. Такая работа может проводиться по различным направлениям, в разных формах, как отдельно для детей или родителей, так и совместно. Психологическое сопровождение принципиально отличается от других форм работы рекомендательным характером, направленностью на создание благоприятных для достижения целей условий.

Список литературы:

1. Белова, Е.С. Трудности в развитии детей с высоким творческим потенциалом на этапе дошкольного возраста / Е.С. Белова // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: материалы XI Международной научно-практической конференции. – М., СПб: Нестор-История, 2015. – С.161-165.
2. Гали, Г.Ф. Особенности работы педагога с одаренными детьми / Г.Ф. Гали // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. С. 90-92.
3. Коробкова, В.В., Якина, Ю.И. Педагогическая поддержка детской одаренности в условиях семейного воспитания / В.В. Коробкова, Ю.И. Якина // Педагогическое образование и наука, 2009. № 6. С. 105-108.
4. Мелентьева, Е. В. Психологические особенности взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста в современной семье / Е.В. Мелентьева // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки), 2014. №4. С. 259-262.

5. Дубровина, Н.А., Набойченко, Е.С. Анализ методологических подходов в организации психолого-педагогического сопровождения семьи / Н.А. Дубровина, Е.С. Набойченко // Педагогическое образование в России, 2016. № 11. С. 211-215.
6. Гусева, Г.Д., Караваева, О.С., Ушакова, М.И., Чевтайкина, В.П. Взаимодействие семьи и ДОУ как особая культура психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением зрения / Г.Д. Гусева и др. // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 160-167.
7. Васягина, Н.Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей / Васягина Н.Н. // Педагогическое образование в России, 2011. №3. С. 126-132.
8. Братчикова, Ю.В., Водяха, Ю.Е. Взаимодействие семьи и школы в условиях модернизации системы образования / Ю.В. Братчикова, Ю.Е. Водяха // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 56-60.
9. Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели: коллективная монография / Ответ. редактор М.Р. Арпентьева – Калуга: Эйдос, 2016. – 340 с.

*Зотикова А.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

О РАЗРАБОТКЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема развития мелкой моторики руки не теряет своей актуальности на протяжении длительного времени. Особую значимость она стала приобретать в XX веке ввиду значительных изменений в общем уровне развития сложно – координированных движений ведущей руки ребенка. У современных дошкольников недостаточно развиты умения держать пишущий предмет в руке как рабочий инструмент. [6] Многие исследователи напрямую связывают это явление с тем, какими видами деятельности занят современный ребенок и какими игрушками он играет. Преобладание электронных устройств и игрушек в жизни современного ребенка пагубно влияет на многие стороны его развития, но, в первую очередь, на уровень развития его мелкой моторики.

Проблемой развития мелкой моторики занимались такие психологи, как В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.П. Дудьев, В.А. Жмуров Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. М. Монтессори. М.С. Певзнер, А.А. Реан , Г.Е. Сухарева и др. И педагоги Л.В. Антакова–Фомина, М.М. Кольцова, Б.И.Пинский, Е.А. Флерица и др.

Развитие мелкой моторики ребенка связано с его общим физическим развитием. Исследования учёных доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Двигательная активность ребенка, его предметно-манипулятивная

деятельность, способствующая развитию тонких движений кистей и пальцев рук, оказывает стимулирующее влияние на речевую функцию ребенка, на развитие у него сенсорной и моторной сторон речи. Благодаря развитию пальцев в мозгу формируется проекция «схемы человеческого тела», а речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренированности пальцев рук. Параллельно с развитием моторики развиваются и все виды восприятия, например зрение, осязание, чувство мускулов и суставов. Это является условием того, что ребенок будет в состоянии понять, что находится у него в руках. Навыки тонкой моторики помогают ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи, и тем самым позволяют ему лучше понять мир, в котором он живет.

Уровень развития мелкой моторики один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать: у него достаточно развиты память и внимание, связная речь[4]. Все эти показатели связаны с физиологией и развитием нервной системы в дошкольном возрасте. И.М.Сеченов [5] был одним из первых ученых, который рассмотрел развитие движений ребенка как результат созревания определенных нервных структур. Он писал, что «движения руки человека наследственно не предопределены, а возникают в процессе воспитания и обучения, как результат ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой».

После изучения теоретических аспектов процесса развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста, возникает вопрос о подборе диагностических методик и проведении диагностики.

На основании исследований: В.А. Артемьевой, С.В. Гавриной, Н.Е.Вераксы, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой и С.В. Щериной. Мы составили критериальный аппарат.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня развития мелкой моторики руки у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Критерии	Показатели	Уровни сформированности	Используемые методики
1.	Ориентировка в пространстве	Умение ориентироваться на листе бумаги	3-балла– Линия прочерчена в нужном месте и ровно. 2- балла – 1–2 ошибки (ошибкой считается не прямая линия или непопадание линии в кеглю). 1-балл нарисовано не ровно или не в положенном месте. 0-баллов – с заданием не справился.	Диагностика «Линии» Цель: выявить умение ориентироваться на листе бумаги по словесной инструкции.

2.	Качество выполнения рисунка	Умение проводить прямые линии. Умение воспроизводить по образцу	3-балла – все линии прямые и попадают точно в кеглю. 2-балла – 1–2 ошибки (ошибкой считается не прямая линия или непопадание линии в кеглю). 1-балл – 3 и более ошибок. 0-баллов – с заданием не справился. 3-балла – перерисовал близко к образцу. 2-балла – перерисовал с незначительным отклонением 1-балл – рисунок мало соответствует.	Диагностики «Дорожки» Приложение 21, «Фигуры» Приложение 20, Цель: выявить умение работать с карандашом и воспроизводить рисунок по примеру. Диагностика «Паровозик» Приложение 19, Цель: выявить умение ориентироваться на листе бумаги и нарисовать паровозик по заданному образцу.
3.	Содружества обеих рук	Умение вырезать геометрические фигуры (квадрат и круг), умение сгибать лист бумаги пополам, умение работать с ножницами.	2 - балла и ниже – низкий уровень; 2,5 баллов – средний уровень; 3-4 баллов – высокий уровень;	Вырезывание по линии фигур (квадрат и круг), сгибание листа бумаги форматом А5. Цель: выявить содружество и скоординированность работы обеих рук.

Опишем более подробно используемые нами методики для изучения уровня развития мелкой моторики рук и скоординированности движений у детей старшего дошкольного возраста.

Диагностика «Линии»

Инструкция: «Возьми в руку карандаш. Внимательно слушай и рисуй узор от точки: поставь карандаш на точку, рисуй линию – две клетки вверх, одна клетка направо, две клетки вниз, одна клетка направо, две клетки вверх, одна клетка направо. Дальше продолжай такой узор самостоятельно».

Оценка задания:

3-й балл – без ошибок.

2-й балл – 1 ошибка.

1-й балл – 2 ошибки и более.

0-й балл – с заданием не справился.

Диагностика «Вырезывание по линии фигур (квадрат и круг), сгибание листа бумаги форматом А5»

- ☐ Вырезание ножницами 2 фигур;
- ☐ Сгибание листа бумаги пополам форматом А5.

Инструкция: перед тобой лежат ножницы и 2 листочка бумаги с нарисованными на них геометрическими фигурами. Вырежи фигуры по контуру фигуры. Перед тобой лист бумаги сложи его аккуратно, ровно пополам.

При вырезывании учитывается какая рука у ребенка ведущая или наличие амбидекстрии.

Диагностика проведения обследования развития мелкой моторики.

(+) – 1 балл – с заданием справился;

(-) – 0 баллов – с заданием не справился;

(=) – 0,5 баллов – справился с помощью взрослого;

2 - балла и ниже – низкий уровень;

2-2,5 баллов – средний уровень;

3-4 баллов – высокий уровень;

2 балла и ниже (низкий уровень) – у таких детей мелкая моторика очень отстаёт от возрастной нормы. Движения скованные, содружество пальцев, ловкость не наблюдаются. Координация движений рук нарушена. Дети затрудняются выполнять работу с ножницами; сгибать лист пополам; не умеют держать правильно карандаш, линии при рисовании прерывистые, ломаные. Нарушена общая координация движений, их целенаправленность, точность. Дети затрудняются в подражательных движениях, в выполнении действий по образцу, упускают их элементы.

2-2,5 баллов (средний уровень) – у детей общая и мелкая моторика развита достаточно хорошо. Но бывает, что дети испытывают не большие трудности при быстрой смене упражнений из пальчиков, при вырезании, конструировании из бумаги.

3-4 балла (высокий уровень) – у детей общая и мелкая моторика сформированы хорошо. Хорошо развита отчётливость и координация движений. Движения пальцев и кистей рук точные, ловкие, со всеми заданиями справляются быстро и легко.

Диагностика «Дорожки»

Цель: выявить умение работать с карандашом и воспроизводить рисунок по примеру.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и посмотри на лежащий перед тобой лист бумаги. На нем есть дорожки. Продолжи их рисовать.»

Оценка заданий:

3 балл – все линии прямые и попадают точно в кеглю.

2 балла – 1–2 ошибки (ошибкой считается не прямая линия или непопадание линии в кеглю).

1 балл – 3 и более ошибок.

0-баллов – с заданием не справился.

Диагностика «Фигуры»

Цель: выявить умение работать с карандашом и воспроизводить рисунок по примеру.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и нарисуй рядом точно такую же фигурку».

Оценка задания:

- 3 балла – без ошибок.
- 2 балла – ошибки в 1 фигуре.
- 1 балл – ошибки в 2 фигурах.
- 0 баллов – с заданием не справился

Диагностика «Паровозик»

Цель: выявить умение ориентироваться на листе бумаги и нарисовать паровозик по заданному образцу.

Инструкция: «Возьми в руку карандаш и посмотри на лежащий перед тобой лист бумаги. На нем есть паровозик. Под паровозиком есть свободное место. Нарисуй точно такой же снизу. Работай быстро и внимательно».

Оценка задания:

- 3 балла – перерисовал близко к образцу.
- 2 балла – перерисовал с незначительным отклонением
- 1 балл – рисунок мало соответствует.

Таким образом, представленные нами критерии, а также подобранные в соответствии с ними диагностические методики позволят основательно подойти к выявлению уровня развития мелкой моторики руки у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Артемьева В.А. Развитие мелкой моторики у детей 3-5 лет/ В.А. Артемова, - М: ТЦ Сфера, 2017. -64с.
2. Большая книга тестов 5-6 лет: для педагогов и психологов / С.В. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щерина, - М: ЗАО "РОСМЭН-ПРЕСС" , 2008. - 138 с.
3. Диагностика готовности ребенка к школе / Под ред. Вераксы Н.Е. - М.: Мозайка – Синтез, 2007. - 96 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А Тишков.-М.: Просвещение,2011.
5. Сомкова, О.Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста /О.Н. Сомкова //Детский сад: теория и практика. – 2012, №3, С.6-17.
6. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников/Ф.А. Сохин. -М.: МПСИ, 2005, 224 с.

Зубко О.П., студентка БарГУ
Научный руководитель: Кондратюк С.В.,
старший преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь

НРАВСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ЭТИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Одной из актуальных проблем настоящего времени является проблема нравственного развития личности, формирование ее нравственного сознания.

Современная педагогика рассматривает нравственное воспитание как активный целенаправленный процесс формирования морального сознания,

нравственных чувств и привычек нравственного поведения с первых лет жизни ребёнка.

Дошкольный возраст – это период первоначального становления личности. К семи годам уже достаточно четко прослеживается направленность личности ребенка как показатель уровня его нравственного развития.

Согласно Л. Е. Трубеко, нравственное сознание — один из составных элементов морали, представляющий собой ее идеальную, субъективную сторону. В нравственном сознании в виде определенных понятий и представлений отражаются нравственные отношения общества и регулируемая посредством них нравственная деятельность людей [7, с. 63].

По мнению И. С. Марьенко, нравственное сознание — одна из форм общественного сознания, являющаяся, как и другие его формы, отражением общественного бытия. Оно содержит в себе исторически изменяющиеся нравственные отношения, представляющие собой субъективную сторону морали. В основе нравственного сознания находится категория нравственности. Нравственность - это понятие, которое является синонимом морали, хотя в теории этики существуют и различные трактовки этих терминов [3, с. 16].

Нравственное сознание пронизывает все сферы деятельности человека. Можно выделить профессиональную мораль, бытовую мораль и мораль семейную. Нравственные представления вырабатываются обществом и могут изменяться по мере его развития и изменения. Основной функцией морали является регулирование взаимоотношений всех членов общества и социальных групп.

Нравственное сознание, как и сознание в целом, представляет собой сложную многоуровневую и полиструктурную систему.

С точки зрения С.А. Козловой, в структуре нравственного сознания можно выделить два уровня: обыденный и теоретический, которые неправомерно противопоставлять, ибо, поднимаясь до уровня теоретического сознания, человек не оставляет свои чувства у его порога, они также поднимаются на новый уровень, преобразовываясь в этом движении [1, с. 17].

Обыденный уровень нравственного сознания можно определить, как представленный в виде нравственных норм, оценок, обычаев, способ освоения мира, отражающий будничные, изо дня в день повторяющиеся отношения между людьми.

Теоретический — как представленный в виде нравственных понятий, концепций способ освоения мира, отражающий глобальные нравственные проблемы [1, с. 21].

На сегодняшний день нет единого мнения в отношении структуры нравственного сознания. Во-первых, в имеющихся по этому вопросу работах изучаются лишь отдельные его элементы; во-вторых, отсутствует научная строгость в отнесении этих элементов к обыденному или теоретическому уровню нравственного сознания; в-третьих, нередко происходит отождествление отдельных элементов в структуре нравственного сознания.

Все это не дает достаточно полного представления как в целом о нравственном сознании, так и о его структуре, изучая которую Б.Т. Лихачев довольно точно заметил: «Структура нравственного сознания — это не только

система уровней, но это целостность, где все взаимосвязано и где каждый элемент получает смысл лишь в особой связи с другими элементами» [2, с. 64].

Следуя данному положению, а также исходя из конкретно исторического подхода в исследовании нравственного сознания, анализ этого сложного феномена следует начать с обыденного уровня.

Обыденный уровень нравственного сознания может быть представлен такими структурными компонентами, как обычаи, традиции, нормы и оценки.

Обычай — это устойчивый элемент обыденного нравственного сознания, отражающий реальную действительность в виде системы повторяющихся действий, регулирующий общественные отношения с позиций добра и зла в непроизводственной сфере, опирающийся на силу общественного мнения, тесно связанный с обрядом. [4, с. 28]

Традиция — это исторически сложившийся прочный и долговечный элемент обыденного нравственного сознания, активно отражающий общественную жизнь в различных ее областях, направляющий поведение человека на развитие и упрочение гуманных нравственных отношений между людьми, тесно связанный с эмоциональной стороной его деятельности [5, с. 10].

Нравственная норма — это структурный элемент нравственного сознания, являющийся своеобразной мерой допустимых и обязательных вариантов поведения людей, на основе которого осуществляется регуляция деятельности и отношений индивидов с позиции добра и зла [2, с. 69].

Нравственная оценка — это структурный элемент нравственного сознания, с помощью которого устанавливается соответствие или несоответствие поведения человека моральным нормам [6, с. 41].

Все вышепредставленные структурные элементы тесно связаны между собой, но основу данного уровня составляют нравственные нормы, поскольку с помощью них становится возможным согласование интересов людей, организация процесса общения, сохранение и воспроизводство того минимума гуманности в отношениях, без которого немислимо вообще взаимодействие субъектов общения.

Список литературы:

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студентов сред. Проф. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 416 с.
2. Лихачев, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т. Лихачёв. — Самара, 1997. — 364 с.
3. Марьенко, И. С. Нравственное становление личности дошкольника / И.С. Марьенко. — М.: Педагогика, 1995. — 368 с.
4. Мереное, А. Формирование нравственных отношений в игровой деятельности / А. Мереное, Л. Буилова, Н. Кленова // Дошкольное воспитание. — 2001. — №8. — С. 27-34.
5. Пономаренко, Т. О. О взаимосвязи этических представлений и поступков детей / Т.О. Пономаренко // Дошкольное воспитание. — 2002. — №4. — С. 10-14.
6. Рубинштейн, С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания дошкольников и младших школьников / С. Л. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 1981. — 412с.
7. Трубеко, Л. Е. Практика нравственного воспитания / Л. Е. Трубеко // Проблемы выхавання. — 2003. — №1. — С. 63-71.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ

В современном мире существенно вырос научный интерес к проблемам детской агрессивности. Педагоги и психологи детских садов отмечают, что с каждым годом агрессивных детей становится больше. Зачастую с ними трудно работать, а родители и педагоги не знают, как справиться.

Агрессия – это не просто игровые толчки или импульсы, о которых большинство детей забывают, когда вырастают. Неконтролируемое поведение в дошкольном возрасте может перерасти в поведение с отрицательными тенденциями в подростковом возрасте.

Отечественные ученые рассматривают агрессию как результат отрицательных качеств личности, сама агрессивность определяется как свойство человека (В.А. Аверин, В.П. Зинченко, Н.Д. Левитов, Л.М. Семенюк и др.).

По Бассу, агрессия – это такое поведение, которое содержит угрозу или причиняет ущерб другим [1, с. 117]. Другое определение, предложенное исследователями Л. Берковицем и Фешбахом, содержит следующее определение: для того чтобы те или иные действия были приняты как агрессия, они должны включать в себя намерения обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким плачевным последствиям. Н. Зильманн же ограничивается употреблением термина агрессия как попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений [3, с. 74].

Агрессия, в каких бы формах она не проявлялась, оказывает большое влияние взаимоотношение людей, приносит боль и непонимание, а зачастую ведет к драматическим последствиям.

Агрессивность ребенка может быть физически и психически обусловленной: агрессивные реакции характерны для детей младенческого и раннего возраста; агрессивность нельзя воспринимать однозначно отрицательно, так как она выполняет еще и защитную функцию самосохранения, как физического, так и эмоционального.

Таким образом, среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение детей, обычно выделяют следующие причины: недостаточное развитие коммуникативных навыков; нарушения в отношениях со сверстниками; сниженную самооценку и др. В современном мире в качестве одной из причин агрессии ребенка дошкольного возраста все чаще становится неправильный стиль воспитания в семье. И для решения этой проблемы необходимо просвещать родителей, предоставлять им необходимую литературу, познакомить с методиками арт-терапии, приглашать их на различные мастер-классы, консультировать и т.д.

Для снижения детской агрессивности в отечественной и зарубежной педагогике и психологии очень активно используют такой подход как арт-терапия. Этот подход является инновационным и здоровьесберегающим.

В арт-терапии выделяют два механизма психологического коррекционного воздействия:

- 1) Механизм состоит в том, что искусство реконструирует конфликтную травмирующую ситуацию и помогает найти разрешение через способности субъекта;
- 2) Механизм связан с природно-эстетической реакцией, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение».

Использование элементов арт-терапии помогает разрешить внешние и внутренние конфликты, дает выход сильным эмоциям, помогает интерпретировать свои внутренние переживания, способствует повышению самооценки, осознание своих ощущений, чувств, развивает художественные способности.

Арт-терапия имеет и образовательную ценность, так как способствует развитию познавательных и созидательных навыков. Существуют две формы арт-терапии: пассивная и активная. При пассивной форме ребенок «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми, рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения.

При активной форме арт-терапии ребенок сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д.

Арттерапевты О.А. Карабанова, А. И. Копытин считали, что художественные таланты и специальная подготовка воспитанников не играют роли при использовании изобразительного искусства в качестве коррекционно-терапевтического средства. При проведении арт-терапии важен творческий акт, а также особенности внутреннего мира творца, которые проявляются осуществление этого акта.

Таким образом, мы можем сказать, что арт-терапия очень благоприятно сказывается на ребенке дошкольного возраста, помогает снизить уровень агрессивности, стать более уверенным в своих силах, способностях, становится менее раздражительным и тревожным. Методы арт-терапии выступают как один из факторов по сохранению психического здоровья обучающихся и педагогического коллектива. Так отмечали А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская, обосновывая тем, что происходит успешная психосоциальная адаптация, корректирует поведенческую и эмоциональное расстройство у детей, для педагогов в целях профилактики синдрома эмоционального выгорания [2].

Список литературы:

1. Ениколопов, С.Н. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С.Н.Ениколопов // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 115-124.
2. Копытин, А.И. Свистовская, Е.Е. Арт-терапия детей и подростков / под ред. Ключкова И. – изд. Когито-Центр, 2017

3. Пашина, Л.А. Психоаналитическая интерпретация феномена социальной агрессивности /Л.А.Пашина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 25. – С. 72-77.

*Иноземцева И.В., студентка ОГПУ,
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд.пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 7-ГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА

Современное общество предъявляет высокие требования к личности. Грамматически правильная и богатая речь является одним из главных показателей всесторонне развитой и полноценной личности. В зависимости от того, как ребенок овладел правильной, связной, чистой речью, зависит его социализация в обществе. Согласитесь, человек, который говорит четко, убедительно, без ошибок, способен много добиться в жизни. Ребенок, да даже взрослый, с неясной, неубедительной речью испытывает трудности в общении с окружающими людьми, это негативно сказывается и на характере человека. Связная речь ребенка является главным механизмом, при помощи которого ребенок адаптируется в современном обществе [1].

Речь ребенка развивается с самого рождения. В период дошкольного возраста огромную роль в развитии связной речи играет дошкольное образовательное учреждение. Государственные образовательные стандарты дошкольного образования одним из требований речевого развития дошкольников выдвигают развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества.

Речь детей дошкольного возраста характеризуется наличием тех единиц, которые отсутствуют в языке, но созданы ребенком по правилам русского языка, основываясь на речь взрослого. Процесс создания новых слов на основе лексического, грамматического и фонетического материала родного языка носит название «словотворчество».

К.И. Чуковский отмечал, что творческая сила детей, их чуткое отношение к языку проявляются в словотворчестве. Словотворчество детей широко и разнопланово представлено в современной науке о детской речи.

О.С. Ушакова отмечает, что «словесное творчество – это деятельность, которая возникает в процессе восприятия искусства, произведений литературы и окружающей жизни и находит выражение в сказках, загадках, стихах, рассказах-сочинениях».

Проблема формирования связной речи с помощью словесного творчества отражена в работах педагогов, однако многие аспекты данного вопроса остаются не изученными.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования задача развития связной, грамматически правильной монологической речи, а также речевого творчества детей входит в состав образовательной области «Речевое развитие». Рассмотрим, как раскрываются понятие «связная речь» в работах и отечественных, и современных исследователей.

Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значимые части, связанные между собой [2].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина определяют связную речь как нечто целое, которое имеет свою структуру и смысл, а также включает в себя отрезки, которые связаны между собой, закончены и объединены по теме. С.Л. Рубинштейн отмечал, что связная речь понятна для слушающих на основе ее предметного содержания.

Связная речь характеризуется следующими качествами:

- речь содержательна, т.е. знанием особенностей объекта, о котором говорится;
- речь точна, т.е. речь об объекте соответствует окружающей действительности, художественные средства точно отражают сущность;
- речь логична, т.е. мысли излагаются в правильном логическом порядке;
- речь ясна и понятна для окружающих;
- речь отличается богатством, правильностью и чистотой [3].

Детское творчество начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период у детей есть необходимый запас об окружающем ребенке, что является содержанием словотворчества. У детей появляются новые формы связной речи, развивается словарь. Л.С. Выготский отмечает, что репродуктивное воображение заменяется творческим.

Проблеме детского словесного творчества посвящены исследования таких педагогов, как Е.А. Флерина, О. С. Ушакова, А. Е. Шибицкая, Е. И. Тихеева, Н. А. Орланова, М.М. Кониная и другие. Ими разработана методика обучения творческому рассказыванию, его тематика, виды. Творческим рассказыванием считается такая деятельность, в которой активно работают все стороны личности: и воображение, и мышление, и речь, и волевые усилия.

Словесное творчество можно рассматривать с двух позиций: словотворчества и творческого пересказывания. Оно может проявляться не только в самостоятельной деятельности ребенка, но и во время общения со сверстниками, взрослыми, окружающим миром.

Словесным творчеством называют один из сложных видов творческой деятельности детей. Творческим рассказом является любой детский рассказ, который дети сами придумывают. Ребенку при творческом рассказывании необходимо придумать сюжет, роли, а также завязку, кульминацию, развязку.

При этом он опирается на свой опыт, на знания об окружающем мире. Все это ребенок облекает в форму связного рассказа.

О.С. Ушакова считает, что основу словесного творчества составляет восприятие художественной литературы и фольклора, в том числе сказок, пословиц, загадок в единстве содержания и художественной формы. Словесное творчество она рассматривает как деятельность, возникающую под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающуюся в создании устных сочинений-рассказов, сказок, стихов.

Словесное творчество ребенка может быть выражено в следующих формах:

- сочинение стихотворений,
- сочинение загадок и небылиц,
- сочинение рассказов, сказок, а также описания,
- в создании новых слов, новообразований[3].

Словесное творчество может появиться как в процессе размышлений в течение длительного времени, так и неожиданно. Чтобы у детей был интерес к словесному творчеству, необходимо использование литературы, фольклора.

Этому способствуют творческие задания, которые направлены на уточнение понимания ребенком образных слов, включение в диалог разных интонаций, придумывание своего окончания к уже знакомым сказкам, соединение отрывков произведений разных жанров, подбор антонимов, синонимов при характеристике героев, их действий и настроения, драматизацию понравившихся отрывков из произведения.

Таким образом, словесное творчество детей одно из сложнейших видов творческой деятельности. Чтобы процесс формирования словесного творчества был эффективным необходимо соблюдение ряда условий и применения педагогом методов и приемов, которые способствуют повышению интереса детей к словесному творчеству. В ходе изучения словесного творчества мы выявили, что она представляет собой сложное педагогическое явление, так как является выражением детского опыта, а также речевое творчество приводит к созданию нового речевого продукта. В процессе составления сказки у ребенка развивается связная речь, поскольку ему необходимо соблюдать структурную целостность, связность высказываний.

Список литературы:

1. Бизинова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников / О.А.Бизинова.– Нижневартовск: Изд-во Нижневарт.гос.ун-та. 2014 – 235 с.
2. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С.Ушакова, Е.М.Струнина. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
3. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.

*Исмагилова А.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Якоб С.А.,
преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БОДРЯЩЕЙ ГИМНАСТИКИ

Дошкольный возраст является важным периодом в жизни человека. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, так же формируется интерес к физической культуре и спорту.

Актуальность выбранной нами темы заключается в том, основой формирования личности служит полноценное физическое развитие ребенка-дошкольника и его здоровье. Здоровье, в свою очередь, является главной ценностью в жизни человека, без которой мы не сможем жить полноценной жизнью. Но чтобы сохранить здоровье важно сформировать ценностное отношение к нему, сформировать основы здорового образа жизни, дать базу знаний и практических умений в этой области, развить осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования одной из задач является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия». Также одна из реализуемых областей ФГОС ДО «Физическое развитие» включает в себя такую задачу как «становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)». [12]

В связи с этим, мы определили аппарат нашего исследования:

-цель: теоретически обосновать влияние бодрящей гимнастики на формирование основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста и разработать методические рекомендации по проблеме исследования.

-объект исследования: процесс формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

-предмет исследования: бодрящая гимнастика, как средство формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью, были определены следующие задачи исследования:

1. Рассмотреть особенности формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста
2. Раскрыть специфику организации образовательной деятельности в ДООУ с использованием бодрящей гимнастики
3. Охарактеризовать влияние бодрящей гимнастики на формирование основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

4. Выявить уровень сформированных основ здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста.

5. Разработать методические рекомендации по формированию основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках реализации первой задачи нами были изучены подходы ученых к вопросам формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. С некоторыми из авторов Вы можете познакомиться на слайде. Проблемой сохранения и улучшения здоровья детей и формирования у них здорового образа жизни занимались выдающиеся авторы Н.Н. Авдеева, В.К. Бальсевич, В.А. Деркунская, Ю.Ф. Змановский, О.Л. Князева, Л.И. Лубышева, А.В. Мартыненко, И.М. Новикова, Б.Я. Солопов, А.Г. Сухарев. [7]

Над необходимостью формирования здорового образа жизни дошкольников педагоги-валеологи и физиологи И.В. Вершинина, О.Н. Волкова, С.П. Голышенкова, М.А. Якуничева, Л.Г. Касьянова и др.

Педагогические аспекты проблемы сохранения и укрепления здоровья представлены в работах А.А. Алексеевой, Л.Д. Глазыриной, Б.С. Ерасовой, А.Ю. Коджаспировой, Ю.П. Лисицыной, П.И. Мельниченко Н.В. Нежиной, Н.В. Потехиной и др.)

Также, мы рассмотрели понятия здоровый образ жизни. Бальсевич Вадим Константинович, определяет ЗОЖ как образ жизни, способ существования, направленный на укрепление здоровья и профилактику болезней; - это реализация комплекса действий во всех основных формах жизнедеятельности человека: трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой. Выделили основные его компоненты:

1. Полноценная физическая активность;
2. Соблюдение режима дня;
3. Рациональное питание;
4. Соблюдение правил личной гигиены;
5. Занятия спортом.

В рамках второй задачи мы рассмотрели понятия бодрящей гимнастики, ее влияние на формирование основ ЗОЖ у дошкольников. Существует множество различных средств и технологий для общеукрепляющего воздействия на организм ребенка дошкольника. В частности, гимнастика после дневного сна. Гимнастика после дневного сна – это комплекс мероприятий облегчающих переход от сна к бодрствованию, стимулирует деятельность внутренних органов, оказывает общеукрепляющее воздействие. [10]

Далее, в рамках четвертой задачи, нами была проведена опытно-поисковая деятельность, цель которой выявить уровень сформированности представлений здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 43 "Лесная сказка" г.Сургута, в котором приняло участие 20 детей, 20 родителей, 10 педагогов. Для выявления уровня сформированности основ здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста, мы взяли за основу критерии и показатели которые были выделены в работах Г. А. Хакимовой, Г. .Н. Гребенюк, И.М. Новиковой и В. А. Деркунской. К данным критериям мы отнесли:

1. уровень сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о понятиях «здоровье», «здоровый человек», «здоровый образ жизни»;

2. уровень сформированности поведенческого компонента ценностного отношения к здоровью у детей 5-7 лет;

3. выявление места «здоровья» в системе ценностей ребенка 5-7 лет.

Чтобы выявить уровень сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о понятиях «здоровье», «здоровый человек», «здоровый образ жизни», мы использовали беседу "Здоровье и здоровый образ жизни" Г.А. Хакимовой, которая состояла из пяти ключевых вопросов.

При ответе на вопросы "Что такое здоровый образ жизни?" и "Что делает человек, который соблюдает здоровый образ жизни?" большая часть детей затруднялась ответить. Некоторые отвечали, но называли всего 1-2 ведущий компонента ЗОЖ, а именно такие как "правильное питание" и "спорт".

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что в данной группе понятия "Здоровье", "Здоровый человек" и "здоровый образ жизни" сформированы на среднем уровне. 13 детей показали средний уровень сформированности понятий, что составляет 65% от общего количества, остальные 7 детей - 35% - показали низкий уровень. Чтобы определить уровень сформированности поведенческого компонента ценностного отношения к здоровью у детей 5-7 лет, мы подобрали две диагностики - 1. Совместное составление рассказа «Один день из жизни Маши» / «Один день из жизни Димы» по Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной; 2. Наблюдение за детьми во время режимных моментов и в свободном общении по И.М. Новиковой.

Первое диагностическое задание проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенку зачитывался рассказ, где ему необходимо было закончить фразу от своего имени. На первый вопрос лишь трое детей ответили, что утром сразу идут "умываться и чистить зубы", большинство отвечали "умываться", и двое начинают свой день с того, что идут играть.

Абсолютное большинство начинают свой день именно с каши, это значит, что дети понимают, что им нужно правильно питаться, чтобы быть здоровым. В ситуации с выбором товарища по игре, большая часть детей выбирает товарища с мячом, обосновывая тем, что "с мячом играть интереснее".

Подводя итог, можно отметить, что данная диагностика была наиболее показательна. Уровень сформированности поведенческого компонента ценностного отношения к здоровью у большей части детей - средний. Всего 5% - высокий уровень, 70% - средний уровень и 25% - низкий уровень.

Для выявления места «здоровья» в системе ценностей ребенка 5-7 лет было проведено диагностическое задание «Паровозик ценностей» О.А. Ореховой. Диагностическое задание проводилось индивидуально с каждым ребенком. Перед детьми лежала картинка паровоза и картинки с "ценностями", которыми ему необходимо было заполнить вагоны. Начиная от самого важного, нужно было "рассадить" с первого по пятый вагоны.

Проводя данную диагностику, дети шли на контакт быстрее, им было очень интересно "рассадить картинки по вагонам". Семь детей карточку с обозначением "здоровья" как ценность "посадили" в 1-2 вагон, а это значит, что 35% детей осознают, что здоровье является самым главным в жизни и без чего не может обойтись каждый из нас.

С целью выявления уровня заинтересованности родителей к проблеме формирования основ ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста проведено анкетирование, в котором приняло участие 20 родителей. В первом вопросе, мы попытались выяснить, что относят родители к понятию "здоровый образ жизни" 85% опрошенных отметили, что к данному понятию относится "соблюдение режима дня, правильное питание" и "регулярные занятия спортом, закаливание". 65% родителей ответили, что считают необходимым соблюдать здоровый образ жизни, и что это важно. Остальные ответили, что ЗОЖ не первостепенное в жизни человека.

Результат исследования показал, что родители в недостаточной степени осведомлены о составляющих здорового образа жизни, в недостаточной мере знают как вести его и в некоторых случаях не придают должного значения ведению здорового образа своей жизни и жизни своего ребенка.

В рамках пятой задачи, мы будем разрабатывать методические рекомендации по формированию основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Айзман Р.И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни [Электронный ресурс]: учебное пособие / Р.И. Айзман, В.Б. Рубанович, М.А. Суботялов. — электрон. текстовые данные. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2017. — 214 с. — 978-5-379-02007-1. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/65284.html>
2. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 160 с.
3. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для бакалавров по направлению подготовки 050100 "Педагогика" / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. - СПб. [и др.] : Питер, 2013. - 464 с. : ил. - (Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения). - Гриф УМО. - ISBN 978-5-496-00013-0 : 353-60.
4. Зимонина, В. Н. Воспитание ребенка-дошкольника. Расту здоровым: программно-метод. пособие для педагогов дошкол. образовательных учреждений / В. Н. Зимонина. - М. : Владос, 2003. - 304 с. - (Росинка). - Гриф МО. - ISBN 5-691-00930-3.
5. Использование современных образовательных технологий в воспитании и обучении детей дошкольного возраста: методические рекомендации для специалистов дошкольного образования [Текст]/ под ред. М.Л. Семеновой. — Челябинск : ЧИППКРО, 2013. — 76 с.
6. Кожухова, Н. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : схемы и таблицы / Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Борисова. - М. : Владос, 2003. - 192 с. - (Схемы). - ISBN 5-691-00862-5.
7. Крылова, Н. М. Детский сад - Дом радости : примерная основная общеобразоват. прогр. дошкол. образования / Н. М. Крылова. - [М.] : Сфера, [2013]. - 240 с. - (Дом радости). - ISBN 978-5-9949-0750-4 : 300-10.
8. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену : [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / [Н. А. Виноградова и др.] ; под ред. Н. В. Микляевой. - М. : Форум, 2012. - 255, [1] с. - ISBN 978-5-91134-579-2 : 252-89

9. Образовательная деятельность в семье (из опыта работы) / под ред. Г.Н. Кузнецовой, Ю.В. Наймиллер, Т.А. Киселевой. – Челябинск: МБОУ ДПО УМЦ, 2013. – 108 с.
10. Реализация образовательной области "Физическое развитие": [пособие] / авт.-сост.: Г. Ю. Байкова, В. А. Моргачева, Т. М. Пересыпкина. - Волгоград : [Учитель], 2015. - 171, [1] с. - (ФГОС ДО: практика реализации. Планирование образовательной деятельности) (ДОУ: Федеральный государственный образовательный стандарт). - ISBN 978-5-7057-3906-6 : 50-00.
11. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
12. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.r>

Ишмухаметова Э.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В каждый исторический период социальные условия приобретают особое направление развития, что и определяет новые тенденции социального становления личности. Современные кризисные условия имеют свою специфику, где стрессовые, социальные, экологические и психические нагрузки все чаще приводят к отклонениям нравственного и физического здоровья подрастающего поколения. В силу этого особую актуальность приобретает процесс целенаправленного становления личности, обладающей индивидуальной адаптацией в сосуществовании с "неустойчивым" обществом. Именно поэтому в последние годы медики, философы, психологи, педагоги уделяют более пристальное внимание воспитанию общей культуры личности, которая включает в себя, наряду с другими, и умения человека защищать себя и свое здоровье от вредных воздействий окружающей среды.

Современные представления о здоровье, здравствовании человека соотносятся, прежде всего, с адаптивными возможностями его организма находиться в состоянии устойчивого равновесия со средой жизни.

Значение валеологической культуры заключается в понимании личностью необходимости бережного отношения человека к человеку, здоровых отношений с окружающим миром и удовлетворенности этими отношениями, которые человек строит на протяжении всей жизни.

Впервые о необходимости валеологической культуры, о ее сущности высказался крупнейший отечественный микробиолог, врач И.И. Мечников. Он

считал, что самое главное – это научить человека правильному, безошибочному выбору в любой ситуации только полезного, содействующего здоровью и отказу от всего вредного.[3]

По определению В.В. Колбанова, понятие валеологической культуры также относится к духовной сфере жизни человека. Под валеологической культурой понимается динамический стереотип поведения личности, способствующий здоровому образу жизни и определяющий бережное отношение к здоровью окружающих людей.

Итак, важным звеном в работе детского сада является воспитание валеологической культуры детей дошкольного возраста. Под валеологической культурой здоровья ребенка понимается совокупность трех компонентов:

1. Осознанное отношение к здоровью и жизни человека;
2. Знание о здоровье и умение оберегать, поддерживать и сохранять его;
3. Валеологическая компетентность, позволяющая детям дошкольного возраста самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

Данные компоненты составляют валеологическую компетентность, позволяющую ребенку дошкольного возраста самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

Валеологическая культура человека зависит от уровня его духовной культуры, включающей сложившуюся у него систему знаний, способностей, взглядов, нравственных норм, духовных ценностей. В конечном итоге через валеологические ценности физической культуры, элементы спорта создаются возможности формирования у ребенка потребности в бережном отношении к своему здоровью и здоровью окружающих.[2]

Валеологическая культура выполняет в развитии ребенка дошкольного возраста разнообразные функции:

- помогает усвоить знания об условиях окружающей среды, способы и образцы социального поведения, ориентирует в ценностях группы, коллектива, общности, в которые попадает малыш. Такими ценностями для ребенка становятся жизнь человека, его здоровье и здоровое существование, свобода и полнота проявления его индивидуальности;
 - дает возможность понять и принять особенности взаимодействия, общения со сверстниками и взрослыми через призму здорового существования;
 - обеспечивает становление субъектной позиции в деятельности и общении, так как валеологическая культура инициирует детскую активность;
 - позволяет творить самого себя в той деятельности, которая приносит наибольшее удовлетворение, удовольствие;
- гармонизирует процессы социализации и индивидуализации.[5]

Важность образа жизни для охраны и укрепления здоровья - очевидная аксиома. Однако, несмотря на многочисленные исследования, проводимые в этой области, значимость указанной сферы жизнедеятельности ставит всё

новые вопросы и противоречия, выдвигает новые требования и подходы для их решения.

Приоритетными направлениями деятельности дошкольных учреждений страны на современном этапе развития образования являются: обеспечение благополучия и комфортного пребывания ребенка; ориентация на успешность обучения; охрана жизни и здоровья, физическое и психическое развитие детей; формирование с раннего возраста основ здорового образа жизни.

Здоровьесберегающий процесс в учреждениях дошкольного образования направлен на сохранение, укрепление физического, психического и социального благополучия всех участников образовательного процесса: детей, педагогов и родителей.

По отношению к ребенку он обеспечивает формирование необходимых знаний о здоровом образе жизни, осознанного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, позволяет эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения. Применительно к взрослым — это содействие становлению культуры здоровья, в том числе потребности к здоровому образу жизни, формирование культуры профессионального здоровья педагогов учреждений дошкольного образования, валеологическое просвещение родителей.

Особое место должно уделяться работе с родителями. Семья играет важную роль, она совместно с ДОО является основной социальной структурой, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья детей, приобщение их к ценностям здорового образа жизни. Известно, что ни одна даже самая лучшая программа и методика не могут гарантировать полноценного результата, если ее задачи не решаются совместно с семьей, если не создано детско-взрослое сообщество (дети – родители – педагоги), для которого характерно содействие друг другу [6, с. 63].

Семья в данном случае, не может выступать простым созерцателем и должна быть непременно подключена к пропаганде валеологической культуры. Важность такого сотрудничества логически вытекает из основного требования в данной работе — не допустить снижения имеющегося уровня здоровья детей, способствовать его повышению, путём чётко продуманной системы работы, включающей, физкультурно- оздоровительные мероприятия, гигиенический режим, психологический климат, индивидуализацию всех режимных моментов и, самое главное, при тесном сотрудничестве и взаимодействии специалистов дошкольного учреждения и родителей.

Привычка к здоровому образу жизни - это главная, основная, жизненно важная привычка; она аккумулирует в себе результат использования, имеющихся средств физического воспитания детей дошкольного возраста в целях решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

Поэтому дошкольная организация и семья призваны в дошкольном детстве заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы. И именно в семье, в детском образовательном учреждении на ранней стадии развития ребенку должны помочь, как можно раньше понять непреходящую ценность здоровья, осознать цель его жизни, побудить малыша

самостоятельно и активно формировать, сохранять и приумножать свое здоровье.

Таким образом, валеологизация образовательной среды предполагает преобразование педагогической системы в направлении, способствующем сохранению здоровья детей и включающем, прежде всего смену ценностных ориентаций и смысловых установок участников образовательного процесса в отношении здоровья. Здесь проблемы валеологии рассматриваются именно с точки зрения валеологизации целостной образовательной среды, вбирающей в себя и валеологическое образование, и физическое воспитание, и всю жизнедеятельность обучаемого в образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — М.: Наука, 2010. — 208 с.
2. Деркунская, В. Как воспитать ребенка валеологически культурным? / В. Деркунская, Н. Поведенок, Н. Тимофеева // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 11. — С. 12–15
3. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология. Уч. пособие для студентов пед.вузов [Текст] / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушкин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушкина – Ростов н/Д., Изд. Центр «Март», 2005. – 528с.
4. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века / сост. Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецова [и др.]. – М.: Гардарики, 2008. – 164с.
5. Ислямова, У. С. Система работы по формированию валеологической культуры детей старшего дошкольного возраста / У. С. Ислямова // Молодой ученый. — 2016. — №5. — С. 684–686.
6. Колбанов, В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2001. – 256с.

*Камерцель И.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Микерина А.С.,
канд.пед.наук ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема познавательного развития детей старшего дошкольного возраста особенно актуальна в настоящее время: в период научно-технического прогресса и введения инноваций в сферу образования. На сегодняшний день, в связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), вопросам познавательного развития детей уделяется особое внимание. Основным принципом ФГОС ДО является развитие познавательной активности и познавательных действий детей в различных видах деятельности [4].

Опираясь на особенности развития детей старшего дошкольного возраста (любопытность, заинтересованность в познании окружающего мира,

познавательную активность и т.д.) можно заключить, что познавательная деятельность наряду с игровой деятельностью является ведущим средством познавательного развития.

В научной литературе понятие «познавательное развитие» рассматривается как сложный, многогранный процесс, в результате которого происходят количественные и качественные изменения на психическом уровне.

Изучением проблемы познавательного развития детей занимались как зарубежные учёные (М. Монтессори, В. Штерн, Ж. Ж. Пиаже и др.), так и отечественные (С.Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин, и др.). Исследования, проводимые отечественными психологами (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), доказывают, что познание окружающего мира может происходить только в комплексе познавательных и практических действий [1].

В своей работе А.С. Микерина определяет, что «...познавательное развитие – это целенаправленный процесс раскрытия в ребенке познавательных возможностей с целью познания окружающего мира в процессе организованной значимым взрослым познавательной деятельности» [2].

Актуальность обозначенной проблемы направляет нас на поиск педагогических условий организации познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. В научной литературе термин «условие» трактуется неоднозначно: это обстановка, в которой осуществляется какой-либо вид деятельности, либо обстоятельства, от которого что-то зависит. С педагогической точки зрения, условие – это состояние окружающей среды, сознательно созданной педагогом ДОО, которое оказывает непосредственное влияние на прохождение педагогического процесса, подразумевающее на стартовой позиции достижение определённого результата.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были определены педагогические условия познавательного развития детей старшего дошкольного возраста:

- Применение разных методов и форм познавательной деятельности (развивающие игры; экспериментирование; проектная деятельность и т.д.) с целью активизации познавательного интереса детей к окружающему миру;
- Использование проблемных ситуаций с целью формирования мотивации детей к познанию окружающего мира;
- Организация взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями (законными представителями).

Рассмотрим содержание выявленных педагогических условий. Как показывает опыт исследования, в дошкольных образовательных организациях используют разнообразные развивающие игры: Б.П. и Е.А. Никитиных («Уникуб», «Кубики для всех» и т. д.), М. Монтессори («Арифметический счёт», «Звуковые цилиндры» и т. д.), А.А. Смоленцевой и др. Все они позволяют активизировать интерес ребенка к познанию окружающего мира.

В свою очередь, организации детского экспериментирования в ДОО принадлежит особая роль. Экспериментирование направлено на формирование и расширение представлений детей об объектах живой и неживой природы

через практическое самостоятельное познание. Начиная с раннего возраста у детей наблюдается произвольное экспериментирование (посолить воду и попробовать её на вкус; лопнуть шар и послушать, как громко он хлопнет; растворить краски в воде и пронаблюдать за изменением цвета воды и т.д.). По мере взросления ребёнка меняется и характер экспериментальной деятельности. Дети старшего дошкольного возраста способны проводить эксперименты самостоятельно [5]. Важным и необходимым условием развития детского экспериментирования является создание мини-лаборатории, уголка «Юного исследователя» и т.п.

Проектная деятельность старших дошкольников также занимает одно из ведущих мест в познавательном развитии. Под методом проектов понимается совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить поставленную проблему в процессе самостоятельных действий воспитанников с обязательной презентацией этих результатов. Целью данного метода является развитие творческих и исследовательских способностей детей. В старшем дошкольном возрасте могут иметь место следующие темы исследовательских проектов: «Как устроены часы?», «Дельфин – доктор?!», «Почему меняется цвет листьев?», «Зачем деревьям кора?» и др.

М.И. Махмутов определяет проблемную ситуацию как интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Своеобразие проблемной ситуации заключается в том, что она позволяет вызывать у ребенка познавательное затруднение, интерес, побуждает детей к активной познавательной деятельности. Проблемная ситуация является мотивом для получения новых знаний, следовательно, является мотивом для самостоятельного познавательного поиска детей. Например, можно предложить детям решить проблемную ситуацию из цикла «Свойства металлов»: Дед Мороз хочет открыть сундук с подарками, но ключ на дне колодца. Как Деду Морозу достать деревянный ключ?

Современное дошкольное образование направлено на обеспечение педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития детей дошкольного возраста. В практике детских садов применяются традиционные (презентация, родительские собрания, консультации, информационные стенды и др.) и нетрадиционные (родительская гостиная, родительский клуб и др.) формы сотрудничества с родителями воспитанников. В процессе познавательного развития детей старшего дошкольного возраста цель взаимодействия заключается в ознакомлении родителей со способами организации познавательной деятельности детей в домашних условиях (буклет с описанием домашних опытов «Хрупкие мыльные пузыри», «Вулкан» и т.д.), вовлечении родителей в образовательную деятельность детского сада (участие родителей в проектной деятельности, подбор материалов для экспериментирования и т.д.).

На основе теоретического анализа изучаемой проблемы было проведено исследование уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. Нами были выделены следующие критерии познавательного развития: когнитивный, деятельностный и эмоционально-волевой. Для определения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста был использован диагностический инструментарий: методика «Дерево желаний» В.С. Юркевич; ситуация «Выбор деятельности» Л.Н. Прохоровой; экспериментальные ситуации Т.И. Бабаевой, О.В. Киреевой «Кораблекрушение» и «Перевертыши»; методика выявления эмоциональной вовлеченности ребенка в деятельность Е.Л. Виноградовой [3].

Результаты исследования позволили сделать вывод о недостаточном уровне познавательного развития детей старшего дошкольного возраста: 50 % детей имеют низкий уровень; 38 % – средний уровень; 12 % – высокий уровень. В рамках исследования было установлено, что дети удовлетворяются односложной информацией, часто обращаются за помощью к воспитателю в решении проблемной ситуации, неярко выражают эмоции в процессе решения познавательных задач, неохотно включаются в проектную деятельность, отсутствует нацеленность на результат. Для обоснования целесообразности реализации третьего педагогического условия нами было проведено анкетирование родителей на предмет их заинтересованности и участия в организации познавательного развития детей в детском саду и дома. Результаты анкетирования родителей позволили определить общие проблемы: незнание способов организации познавательного развития детей в домашних условиях; редкое участие в образовательной деятельности ДОО.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что выявленные нами педагогические условия (применение разных методов и форм познавательной деятельности с целью активизации познавательного интереса детей к окружающему миру; использование проблемных ситуаций с целью формирования мотивации детей к познанию окружающего мира; организация взаимодействия педагогов детского сада с родителями) обоснованно могут иметь место в практике работы дошкольной образовательной организации по познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Крашенинников, Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников. Для работы с детьми 4-7 лет /Е.Е. Крашенинников, О.Л. Холодова. – М.: Мозаика-синтез, 2012. – 58 с.
2. Микерина, А.С. Методика познавательного развития детей старшего дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе: учебно-методическое пособие / А.С. Микерина. – 2017. – № 10. – С. 56-61.
3. Микерина, А.С. Развитие исследовательских способностей детей дошкольного возраста / А.С. Микерина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2013. – 114 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
5. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.

*Камерцель И.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М.Н.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

Креативность – это свойство умственной деятельности человека, направленное на создание непосредственно нового продукта, а также на нахождение нестандартных путей решения проблемных ситуаций.

Проблема развития креативности в дошкольном возрасте является чрезвычайно актуальной. Внимание исследователей к данной проблеме начало привлекать лишь в середине XX века. Причиной этому послужило стремительное появление творчески одарённых лиц, они стихийно осуществляли открытия, и это вполне отвечало темпам развития общества и науки, пока не возникла острая нужда в исследованиях эффективности научного творчества.

На современном этапе развития нашего общества стали необходимыми существенные сдвиги в познании закономерностей творческой деятельности, а креативность стала непрямым условием дальнейшего социально – экономического прогресса. Однако этот прогресс невозможен без существенного развития креативности дошкольников.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к вопросам креативности как в отечественной, так и зарубежной психологии. Это объясняется назревшей социальной необходимостью в носителях новых, креативных идей и в креативной продукции. От уровня развития креативности зависят также удовлетворённость трудом, рациональное использование свободного времени, и оптимальные семейные отношения.

Актуальность данной проблемы обусловлена также введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), согласно которому необходимо обеспечить условия для развития креативности всех категорий воспитанников, а также возможности самовыражения детей [6].

Согласно теории Дж. Гилфорда, креативность – это совокупность оригинальности, беглости и гибкости. Под последним Д. Гилфорд понимал способность к переосмыслению функций объекта, возможность использования его в различных качествах. Гибкость мышления позволяет обнаруживать ранее не используемые признаки объекта и, анализируя их, решать возникшие проблемы [3].

Психологи Д.Б. Богоявленская, Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, А.М. Матюшкин, Н.Н. Поддьяков трактуют определение креативности как общую творческую способность. Они утверждают, что креативность связана с развитием воображения, фантазии, порождением гипотез. Основными предпосылками и основаниями, характерные для проявления креативности, по мнению отечественных психологов являются

перцептивные особенности творческой личности: необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, а также восприимчивость. К числу интеллектуальных проявлений относят интуицию, фантазию, выдумку, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей выделяют следующие показатели: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, самоорганизацию, повышенную работоспособность. Особенности мотивации деятельности наблюдаются в том, что креативная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе [1, 4].

Дошкольный возраст — самый благоприятный период для развития креативности. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение), активно развиваются личностные качества, а на их основе — способности и склонности.

Развитие личности и её достижения на жизненном пути тесно связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями человека, как способности, склонности, дарования. Детство — это период интенсивного развития, изменения и обучения, парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить процесс становления личности. Наиболее ярко это проявляется в творческой деятельности, позволяющей полно раскрыть свой внутренний мир.

В отечественных исследованиях креативность чаще всего заменяется понятием «творчество». Выготский Л.С., изучая данный процесс, указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового [2]. В своих работах Пономарёв Я.А. пишет, что человек, имеющий внутренний план действий способен к полноценной творческой деятельности [5]. Это позволяет ему использовать сумму специальных знаний из разных областей деятельности.

Творчество все чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др. показывают, что именно в старшем дошкольном возрасте появляется новый тип деятельности как творческий. Своеобразие данного процесса состоит в том, что он рождает возможность идти от мысли к ситуации, а не наоборот, как было в раннем дошкольном возрасте. Однако, характеризуя особенности творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста, педагоги и психологи подчеркивают ее специфичность. Так, многие из компонентов творчества в этом возрасте только начинают развиваться, хотя субъективно ребенок регулярно открывает что-то новое. Н.Н. Поддьяков отмечал, что в детском возрасте творчество следует понимать как механизм развития разнообразных деятельностей ребенка, накопления опыта, личностного роста [4].

В работах, посвященных проблемам развития детского творчества, отмечается, что в дошкольном возрасте у ребенка появляется ряд черт, характеризующих его как творца. Это проявление активности и инициативы в

применении уже освоенных приемов работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения поставленных задач, использование разных видов преобразований и т.п.

Ребенок-дошкольник имеет очень маленький опыт в освоении образного языка искусства, его необходимо многому научить: умению наблюдать, использовать в своей деятельности разнообразные материалы и выражать свои мысли через них. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы сформировать у детей навыки работы с различными материалами, используя различные техники и нетрадиционные формы, способствующих развитию креативности детей. Чтобы запустить этот механизм, активизировать внутренние ресурсы развития, не подавляя и не разрушая личность ребенка, необходимо создать в ДОО такую развивающую среду, которая стимулировала бы инициативу, активность ребенка, приводила бы его в движение. Создавая предметно – пространственную среду ребёнка, педагогам необходимо решать множество творческих задач, становись при этом и дизайнером, декоратором, кукольником, портным, конструктором, психологом и мастеровым.

Для того чтобы узнать уровень развития креативности детей старшего дошкольного возраста в условиях современных ДОО, мы провели экспериментальную работу на базе дошкольного образовательного учреждения города Челябинска, где приняли участие 25 детей (16 мальчиков и 9 девочек). В своём исследовании мы использовали методику «Солнце в комнате» (В. Синельников, В. Кудрявцев). Данная методика направлена на выявление способностей ребенка к преобразованию "нереального" в "реальное" в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты: 58% детей дали конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации) – «Дорисовать окошко», «Дорисовать рамку от картины и поместить туда солнышко» и т.д. 36% испытуемых предлагали содержательное устранение несоответствия, а именно - «Изобразить в другом месте», "Нарисовать солнышко на улице" или же изменяли рисунок - "Сделать из солнышка светильник", что также свидетельствует о достаточном уровне развития креативности. И только 6% детей давали формальное устранение несоответствия – «Стереть солнце», «Зарисовать солнышко» и т.д. или же ответ вовсе отсутствовал – «Я не знаю», «Картинку не нужно исправлять, пусть останется так как есть» и т.д.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить, что задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребёнку дошкольного возраста развить деятельность, которой он начинает интересоваться. В самостоятельной деятельности ребёнок откроет для себя лишь базовые (примитивные) средства развития креативности, что отрицательно скажется на самом процессе развития креативности старшего дошкольника, а впоследствии и к снижению данного показателя.

Список литературы:

1. Богоявленская, Д.Б. Измерение креативности - описание индивидуальности / Д.Б. Богоявленская. М., 2006.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк: Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж.Гилфорд // Психология мышления. М.: Прогресс, 2000.
4. Поддьяков, Н.Н., Говоркова А. Ф. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника /Н.Н. Поддьяков.- М.: Педагогика, 1985.
5. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. - М.: Педагогика, 1976. - 280 с.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Кобелева Я. А., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Прокументик О. В.,
канд.пс.наук,доцент ПГГПУ
г. Пермь

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛЬЧИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ: МУЖСКОЙ КЛУБ В ДЕТСКОМ САДУ

С момента рождения каждый человек развивается в соответствии с особенностями своего пола. Проблема гендерной социализации детей имеет достаточно обостренный характер в современном обществе. Но еще напряженной складывается ситуация в семьях, где отсутствует один из родителей. В отечественной психологии изучением личностных особенностей детей из неполных семей занимались Л.И. Захаров, И.С. Кон, А.С. Спиваковская, В.С. Собкин и др.

В исследованиях Т.А. Репиной и ее учеников показано, что гендерная социализация как процесс приобщения к гендерной культуре общества активно протекает в дошкольном детстве, и к 6–7 годам ребенок осваивает половую роль-идентичность на всех личностных уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом [4]. В дошкольном возрасте приобретаются базовые гендерные представления, вырабатывается отношение к себе и другим как представителям пола, осваиваются способы маскулинного / фемининного поведения и модели межполовых отношений (В.Е. Каган, Л. Колберг, Т.А. Репина, Прокументик О.В. и др.). Содержание гендерных ролей, культурные ожидания воспитывающих взрослых, представленные в практике воспитания, освоение стандартов и правил мужского и женского поведения способствуют формированию у ребенка представлений о его половой принадлежности и развитию половой идентичности, с которой соотносятся самосознание личности и все свойства его поведения (Е.П. Ильин, Л.В. Ильченко, Н.В. Плисенко и др.)

На процессе и результат гендерной социализации ребенка непосредственное влияние оказывают социальные группы: семья, сверстники, институт образования, СМИ и т. д. Семья как первичный институт социальных

отношений и воспитания имеет приоритетное значение для ребенка, так как в условиях семейного воспитания дети получают первый опыт эмоционального реагирования на различные ситуации, проявления различных чувств и социально одобряемого поведения, учатся познанию социального мира и эффективно участвовать в межличностном и межполовом общении [2, 3]. Гендерное воспитание в семье осуществляется в процессе освоения ребенком способов поведения и видов деятельности, характерных для пола и т.д. Родители являются для ребенка первыми образцами моделей маскулинного и феминного поведения. Поэтому позиция, установленная в семье по отношению к полу, гендерным ролям и межполовым отношениям влияет на гармоничное развитие когнитивной, поведенческой и эмоциональной сфер гендерной социализации ребенка (В.Е. Каган, Д.Н. Исаев, Л.А. Арутюнова и др.).

Эффективность становления половой идентичности ребенка во многом зависит от состава семьи, которая может быть полной или неполной. По определению В.М. Целуйко, неполной называется семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. При этом понятие неполной семьи чаще всего ассоциируют с отсутствием отца. Различают следующие разновидности таких семей: внебрачная, осиротевшая, распавшаяся, разведенная. В зависимости от того, кто из родителей занимается воспитанием ребенка, выделяют материнские и отцовские семьи [5].

В работе Р.В. Овчаровой показана роль мужских и женских образов для гармоничной социализации детей [5]. Образцы и модели гендерного поведения для подражания и идентификации мальчиков и девочек отличаются друг от друга. Девочка выстраивает свой образ от матери, а мальчик – от отца. Благоприятные условия для формирования маскулинных качеств обеспечиваются заботливым отцом, который является для сына эталоном гендерного поведения и задает образцы отношений с противоположным полом. Нехватка отца как модели мужского поведения, размытость образа мужчины негативно влияет на становление гендерной идентичности ребенка и, как следствие, приводит к искаженному представлению об отношениях между мужчиной и женщиной.

Ключевая роль отца заключается в «разрыве» привязанности между сыном и матерью, что способствует ускорению социализации ребенка (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Я. Райгородский). Отсутствие же члена семьи, способного «оторвать» ребенка приводит к формированию избыточной привязанности. У мальчиков, воспитанных только матерью, можно наблюдать либо развитие женских черт характера, таких, как предпочтение занятий, свойственных девочкам, либо, напротив, развитие гротескной маскулинности, для которой характерно преувеличенно мужское поведение, которое выстраивается не в подражании образцу, а основывается на его отрицании и строится противоположно женскому (В.М. Целуйко, Ю.Е. Алешина, А.С. Волович).

У мальчиков в «материнских семьях» за счет более интенсивного развития вербальных способностей можно наблюдать отклонения в психическом развитии, снижение аналитических, математических,

пространственных способностей. В семьях, где нет отца, дети более зависимы от мнения других, у них медленнее возникают мужские черты, особенно сильно это сказывается на детях до 4 лет (Х. Биллер). В неполной семье отсутствует пример межличностных отношений, которые напрямую связаны с ролевой структурой. Дети, не имея базовых представлений о построении взаимоотношений с другим полом, затрудняются в определении характерных назначений мужчин и женщин [3]. В этой связи встает вопрос о создании условий для освоения образа мужчины, способствующего развитию гендерной идентичности мальчика в ходе его социализации.

Одним из вариантов компенсации отсутствия мужского образца в семье может стать замещение его другим авторитетным мужчиной. Родственники, друзья семьи, педагоги дополнительного образования (одного пола с ребенком) могут стать для мальчика людьми, восполняющими дефицит общения с мужчинами и примерами для подражания и построения половой идентичности. В тоже время такой вариант, во-первых, будет носить преимущественно ситуативный характер, во-вторых, может быть реализован не в каждом случае в силу отсутствия замещающего взрослого мужского пола.

В ряде исследований доказано, что для разрешения возникшей проблемной ситуации гендерной социализации в неполной семье и восполнения образа мужчины для мальчика (идеалы, стереотипы, роли) возможно использовать различные средства социальной культуры – изобразительное искусство, мультипликационные и художественные фильмы, книги (обобщены в работе Е.Н. Ильина [1]), а также разнообразные методы воспитания – сюжетно-ролевые и дидактические игры, этические беседы, проблемные ситуации (Л.А. Арутюнова, Л.В. Градусова, Ю.С. Григорьева и др.). Предлагаемые варианты учитываются и используются в практике дошкольного образования, которая постоянно совершенствуется благодаря поиску и разработке эффективных средств, форм и методов психолого-педагогической работы с детьми разного пола.

Для решения описываемой проблемы мы предлагаем нестандартное и, на наш взгляд, эффективное средство, которое может применимо в каждом детском саду – организации клуба общения мальчиков и мужчин (отцы, дедушки, приглашенные лица – представители социального окружения, например, пожарные или военные). Клуб – форма объединения людей по интересам, деятельность которых направлена посредством самостоятельности и самоуправления на реализацию своих социокультурных потребностей и интересов, личностного потенциала. Существуют клубы, объединяющие определенную категорию людей: клуб женщин, клуб молодой семьи, студенческий клуб, семейный клуб и т.д.

Организованный в детском саду мужской клуб может решать следующие задачи: адаптация и социализации мальчиков из неполных семей; укрепление межличностных и развитие ролевых отношений между отцом и сыном и др. В клуб, по нашему замыслу, могут входить дети из полных и неполных семей, а также мужчины, организующие со-деятельность с мальчиками (папы, дедушки, сотрудники дошкольной образовательной организации и др.). На этих встречах

задача отцов заключается в демонстрации мужских моделей поведения и видов деятельности. Предполагается, что деятельность клуба не сводится только к обсуждению мужских проблем и вопросов, но и реализует их разрешение в практическом плане. Например, обсуждение и создание подарков для мам, бабушек, воспитателей и сверстниц. Возможен вариант включения участников клуба в процесс трудового воспитания детей. Например, совместное реконструирование отцами и детьми площадок, починка мебели в детском саду, помощь работникам детского сада в ситуации необходимости использования физической силы (посадка деревьев и т.д.).

Предлагаемая работа в мужском клубе должна иметь целенаправленный, планомерный, систематический и системный характер. В отличие от варианта замещения отца другими мужчинами (родственники и друзья семьи), как ситуативного и одноаспектного, в предлагаемом нами варианте обеспечивается многообразие и вариативность образов мужского поведения и деятельности для социализирующегося мальчика из неполной семьи.

Список литературы:

1. Ильин, Е.Н. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.Н.Ильин.- СПб: Питер, 2002. 142 с.
2. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А.Карабанова. - М.: Гардарики, 2005. 320 с.
3. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В.Овчарова. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. 319 с.
4. Репина, Т.А. Проблема полоролевой социализации детей дошкольного возраста /Т.А.Репина.- М.–Воронеж, 2004. 288 с.
5. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей /В.М.Целуйко. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 272 с.

***Котова К.С.,** студентка СурГПУ
Научный руководитель: **Зырянова С.М.,**
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семья является самой древней и наиболее широко распространенной социальной группой. Как малая группа, она создает своим членам такие условия для эмоциональных проявлений и удовлетворения эмоциональной потребности, которые дают возможность человеку ощущать свою принадлежность к обществу. Семья отличается от других малых групп многообразием, глубиной и длительностью связей, объединяющих ее членов. Именно эти особенности семьи делают её незаменимой в воспитании подрастающего поколения, так как они обеспечивают длительное, многостороннее влияние на формирование личности ребенка.

Семья, по признанию ученых, - одна из величайших, ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность, ни обошлась без семьи. В ее позитивном развитии, сохранения упрочнении, заинтересовано общество, государство, в прочной, надежной семье нуждался каждый человек независимо от возраста» - считает Т.А. Куликова.

Формирование у дошкольников представлений о семье как об одной из составляющих жизни ребенка; о составе семьи, об отношениях родства; обогащение словарного запаса, характеризующего семейные и родственные отношения; развитие умения оперировать словами, обозначающими родство, является компонентами интеллектуального развития и умственного воспитания.

В ряде исследований таких ученых, как А.Я.Варга, Т.В.Кузнецова, А.Д.Кошелека, Е.В.Мжельская было выявлено, что семья, являясь для ребенка первым проводником социального влияния, вводит его во все многообразие ролевого поведения, родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, способы поведения, воздействуя на формирование привычек, черт характера, психических свойств.

Теория привязанности Д.Боулби, М.Эйнсворт завоевала авторитет и популярность многих ученых и исследователей. Неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого вот, что представляет из себя «внутренняя рабочая модель» теории привязанности. Мать в первую очередь воспринимает ребенка как источник отношения к себе, а он познает себя через отношение матери. Эта довольно сложная и непростая взаимосвязь в изначальном варианте воспринималась как отношение к себе и близкому взрослому, которое дает чувство безопасности и защищенности.

Формирование у ребенка высокого уровня эмоциональной отзывчивости к близкому человеку и к его эмоциональному состоянию связано с освоением социального содержания семейной жизни. В первую очередь это зависит от характера детско-родительских отношений в семье, которые определяют степень эмоционального благополучия или неблагополучия ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста в связи с его возрастными и психологическими особенностями отношения «родители-дети» являются базисными и основными, то есть семья без детей или в которой нет хотя бы одного ребенка немыслима. Поэтому данный вид отношений «родители-дети» при ознакомлении дошкольников с семьей, как явлением общественной и социальной жизни достаточно важен, так как является центральным и системообразующим.

На протяжении всего развития психологической науки и практики огромное внимание уделялось вопросам, которые были посвящены проблеме детско-родительских отношений. В отечественной психологии исследователями в этой области занимались В.Н. Дружинин, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий.

Специалисты достаточно полно отражают в своих исследованиях вопросы, касающиеся типов воспитания, вариантов и функций семьи,

влияющих на личностное развитие детей, их социализацию и адаптацию. К функциям современной семьи относятся:

- 1) Репродуктивная функция - рождение детей, продолжении человеческого рода, а также в заботе о физическом и психическом здоровье подрастающего поколения. Это естественный биологический процесс продолжения жизни, в котором участвуют как женщина, так и мужчина. Эта функция формирует целый перечень обязанностей: воспитание и уход за ребенком, его содержание, забота о здоровье, обучение;
- 2) Территориальная функция - люди объединяются по признаку совместного проживания и владения определенной территорией. Это может быть квартира, дом, участок земли, которые передаются по наследству по правилам, существующим в обществе;
- 3) Экономическая функция - семья должна обеспечить уровень экономического благополучия. Этот уровень соблюдается совместным ведением хозяйства и общим бюджетом, распределением обязанностей между членами семьи;
- 4) Воспитательная функция - осуществление первичной социализации ребенка и воспитание детей вплоть до достижения ими совершеннолетия (социальной зрелости). Воспитание – это система целенаправленных воздействий на воспитуемого для привития ему определенных принципов, норм и эталонов поведения;
- 5) Эмоциональная функция семьи – удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья;
- 8) Поддержание благосостояния. Поскольку семья обладает тем или иным капиталом, она может передавать его детям или поддерживать своих членов в тяжелые моменты жизни.

Одним из условий успешной целенаправленной работы формирования «образа семьи» будет сотрудничество воспитателя и родителей, поскольку основным хранителем и транслятором социальных и нравственных ценностей для детей по-прежнему остается семья», - утверждает Н.И. Демидова.

Формирование у дошкольника представления о семье можно рассматривать в нескольких аспектах:

- мотивационный аспект - степень значимости семьи для ребенка;
- когнитивный аспект – это знания ребенка о семье, родственных связях, ролях;
- эмоциональный – это переживания, связанные с событиями в семье;
- личностный – представления о своем месте в семье, а также о настоящих и будущих семейных ролях.

Главная особенность старшего дошкольного возраста – это восприятие дошкольником своих родителей в качестве образца-ориентира для подражания в деятельности и как основы для формирования представлений о семье. Детям дошкольного возраста, согласно психологической характеристике свойственны: подражательность, внушаемость, эмоциональность, непосредственность. А потому ребенок в этом возрасте абсолютно доступен и «открыт» для воздействий со стороны взрослых, и особенно родителей. Он

очень нуждается в эмоциональной поддержке людей, которые большую часть времени находятся с ним рядом, дошкольникам присуща особенная доверчивость и чувствительность к разного рода оценкам.

Именно ориентация на эмоционально привлекательных взрослых - родителей – способствует овладению ребенком необходимым содержанием представлений о семье; становится стимулом в стремлении повторять образчики поведения в семье.

Учитывая все особенности детей старшего дошкольного возраста, выделим принципы формирования представлений о семейных отношениях:

- 1) принцип позитивизма - формирование привлекательного представления о семье на положительных примерах;
- 2) принцип гуманистичности - выбор модели общения и взаимодействия с ребенком, когда и родители, и дети участвуют в процессе формирования представлений о семье и им в равной степени предоставлена свобода и самостоятельность в проявлении чувств и мыслей;
- 3) принцип деятельности - трансляция родителями своего понимания семьи на деятельностной основе;
- 4) принцип целостности - целостное восприятие ребенком окружающего мира и такого явления в нем, как семья.

Таким образом, семья, являясь и социальным институтом, и малой группой, обеспечивает первичную социализацию ребенка, обеспечивает взаимосвязь личности и общества. Знание функций, которые выполняет семья; различных типологий семей, позволяет воспитателю провести объективный анализ ситуации для того, чтобы начать работать над формированием образа семьи у дошкольника.

Список литературы:

1. Волжина, О.И. Семья как социокультурная ценность: автореф. дис. . д-ра социолог, наук / О.И. Волжина.- М., 2000.- 40 с.
2. Дмитриева, М. А. Формирование ценностного отношения к семье у старших школьников: дис. . канд. психолог, наук / М.А. Дмитриева. Ростов н/Д., 1999. - 203 с.
3. Кондратова, В.В. Формирование отношений между взрослыми и детьми в семье и детском саду: автореф. дис. . канд. пед. наук/ В.В. Кондратова.- М., 1967. 16 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.-СПб.: Питер, 2003.-713 с.

*Кроитор С.Ю., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Шани Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДОО

Современное дошкольное образовательное учреждение представляет собой динамически формирующуюся организацию, работающую в режимах функционирования и развития. В настоящее время детский сад не может

работать, не реагируя на изменяющиеся запросы к качеству дошкольного образования.

Развитие образования подчинено закономерностям цикличной динамики. Ключевую роль в этом процессе играет закон смены поколений образовательных услуг, методов и средств обучения и воспитания на основе внедрения новшеств и замещения базовых инноваций. Используемые в образовательном процессе инновации должны соответствовать насущным потребностям и возможностям детского сада, а также удовлетворять всех участников образовательных отношений: детей, родителей, педагогов, способствовать достижению качественных, устойчивых и высоких показателей развития детей по ведущим направлениям [1].

На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. В связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта ДО (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155) возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, введения программно-методического обеспечения дошкольного образования нового поколения, направленное на выявление и развитие познавательных способностей детей, а так же выравнивание стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений при переходе на новый возрастной этап систематического обучения в школе.

Движущей силой развития дошкольной образовательной организации становится творческий потенциал педагогов: их профессиональный рост, отношение к работе, способности выявить потенциальные возможности своих воспитанников.

Режим развития ДОО предполагает использование современных образовательных комплексных программ, технологий и методов, таких, например, как проектный метод, метод наглядного моделирования, развивающее обучение, метод поисковой деятельности, работу в рамках единого образовательного пространства на основе различных методов планирования, в том числе блочно-тематического, календарного с развернутыми конспектами, сквозного и др. ДОО работает в условиях трансформации образовательной и информационной среды, гибкого вариативного режима работы, новых педагогических приемов работы, например педагогического сотворчества (проведение занятий одновременно несколькими педагогами и воспитателями). ДОО, работающие в режиме развития, могут осуществлять свою деятельность в инновационном режиме, режиме эксперимента либо в сочетании того и другого[3].

В детском саду, работающем в режиме развития, обязательны индивидуальные образовательные маршруты, базирующиеся на личностно-ориентированном подходе к каждому воспитаннику.

Развитие дошкольного образования, его переход на новый качественный уровень не могут осуществляться без разработки инновационных технологий.

Педагоги дошкольных образовательных организаций всегда отличались восприимчивостью ко всему новому.

В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, в основе которой лежит личностное и профессиональное развитие педагогов и управленцев. Эффективность профессиональной педагогической деятельности, внедрение новых педагогических технологий в образовательный процесс ДОО – всё это является основными критериями профессионального роста педагогов.

Участие воспитателей в методической, инновационной деятельности способствует, в конечном итоге, формированию личной педагогической системы, индивидуального стиля педагогической деятельности. Методическая работа в ДОО позволяет разрешать проблемы по отношению к конкретной личности педагога, его профессиональному росту, способствует утверждению педагогических ценностей, важных как для педагогического коллектива детского сада, так и для педагогического сообщества в целом, воспитанников и педагогов.

Важно, чтобы задачи, которые ставит перед собой педагогический коллектив в начале нового учебного года, позволяли получить более высокие результаты при тех же или меньших затратах физических, моральных сил, материальных, финансовых средств или времени. Нововведение может считаться успешным, если оно позволило решить те или иные конкретные задачи дошкольного образовательного учреждения.

Только при непосредственном и активном участии каждого педагога и педагогического коллектива в целом, инновационная деятельность может стать одним из основных способов модернизации системы образования и условием развития творческого потенциала всего учреждения.

В настоящее время, когда существует проблема формирования педагога инновационного дошкольного учреждения, обладающего компетентностью, креативностью, готовностью к использованию и созданию инноваций, умению вести опытно-экспериментальную работу - методическая работа должна занимать особое место в системе управления дошкольным учреждением так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, развитию его творческой деятельности.

Управление инновационной деятельностью в дошкольном учреждении осуществляется, согласно прогрессивным тенденциям в инновационном образовательном процессе, с учетом объективных возможностей педагогов, уровня их профессиональной и методической компетентности, готовности осваивать, внедрять и разрабатывать инновации, востребованные современной образовательной практикой.

Анализ проблем инноваций педагогической деятельности с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной деятельности заведующих, старших воспитателей. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития дошкольного учреждения.

Одной из тенденций развития инновационных технологий является также включение в учебный процесс не только познавательной, но и эмоционально-личностной сферы человека.

Подготовка заведующих, старших воспитателей к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи: формирование инновационной готовности к восприятию новшества и обучение умениям действовать по-новому[2].

Таким образом, реформирование дошкольного образования с целью более полного удовлетворения запросов родителей и интересов детей предъявляет новые требования к ДОО. Внедрение инноваций в работу образовательного учреждения - важнейшее условие совершенствования и реформирования системы дошкольного образования. Инновационная деятельность – процесс, который развивается по определенным этапам и позволяет учреждению перейти на более качественную ступень развития при создании, разработке, освоении, использованию и распространению новшеств (новых методов, методики, технологии, программы). Развитие ДОО, переход в новое качественное состояние не может осуществляться иначе, чем через освоение новшеств.

Главной целью деятельности ДОО стало создание модели инновационного художественно-эстетического образовательного пространства ДОО как одно из условий повышения качества образования. Для достижения цели решались следующие задачи: 1. Создание современного социокультурного пространства в ДОО, способствующего развитию художественно-творческой личности ребёнка; 2. Обновление содержания образования художественно-эстетического воспитания дошкольников через внедрение компилятивных и авторских программ, современных образовательных технологий и творческих проектов; 3. Повышение уровня профессионального мастерства руководителя и педагогов ДОО. 4. Создание необходимых условий для инновационной творческой деятельности педагогов-практиков. 5. Внедрение современных моделей и механизмов управления дошкольным образовательным учреждением, обеспечивающих повышение качества дошкольного образования. Повышение компетентности родительского сообщества по реализации приоритета деятельности дошкольного учреждения. Общая направленность управленческого опыта состоит в практической организации инновационного образовательного художественно-эстетического пространства в ДОО, ориентированного на освоение, создание и внедрение в педагогическую практику проектов обновления в образовании, форм управления, развивающих образовательных технологий, повышение качества дошкольного образования, его статуса в обществе. В основе управленческого опыта лежат такие понятия, как: инновационная управленческая деятельность, инновационная методическая работа в ДООУ и т. д.[6]

Вопросам использования инновационных технологий в управлении дошкольным образовательным учреждением посвящены

исследования Л. М. Денякиной. С. В. Савинова, которые показали, что информационное обеспечение управления ДООУ является необходимым условием обновления дошкольного учреждения; Е. В. Давыткина обосновала роль исследовательского подхода в управленческой деятельности руководителя ДООУ, на которые необходимо опираться заведующему при внедрении инноваций. Управление инновационной деятельностью в дошкольном учреждении осуществляется, согласно прогрессивных тенденций в инновационном образовательном процессе, с учетом объективных возможностей педагогов, уровня их профессиональной и методической компетентности, готовности осваивать, внедрять и разрабатывать инновации, востребованные современной образовательной практикой. Организация управления инновациями в дошкольном учреждении предполагает четыре взаимосвязанных этапа: 1) Поиск новых идей; 2) Формирование нововведения; 3) Реализация нововведения; 4) Закрепление новшества. В целях реализации задач художественно-эстетического направления развития детей, согласно ФГОС дошкольного образования, в учреждении разработана модель управления инновационными процессами, в которую включены:

1. Обновление содержания дошкольного образования: внедрение современных образовательных программ, использование инновационных педагогических технологий, компилятивных программ дополнительного образования.

2. Обновление методической работы: отбор инновационного содержания, использование продуктивных форм, мотивация творческого педагогического труда, управление процессом обновления. 3. Модернизация управления качеством образования: реализация групп условий благоприятных для осуществления инноваций. Эти условия структурированы в следующие основные группы:- нормативно-правовая, включающая в себя правовые и нравственные основания, предопределившие организацию и осуществление инновационной педагогической деятельности в ДООУ. - перспективно-ориентирующая, которая служит ориентиром в определении содержания и основных направлений инновационной деятельности (управленческой, работы с педагогами, изменения в содержании образования). - деятельностно-стимулирующая — отражает специфику дошкольного учреждения, его кадровый потенциал, образовательный и профессиональный уровень, готовность педагогов к осуществлению инноваций, влияние инновационной деятельности на психологический климат в педагогическом коллективе. Стимулирование педагогов путем создания комплекса материальных, моральных и психологических условий, способствующих достижению высоких результатов в инновационной деятельности. - информационно-коммуникативная группа представляют собой использование ИКТ-технологий, которые помогают педагогам качественно осуществлять воспитательно-образовательный процесс [7]. Взаимодействие дошкольного учреждения с семьей является важным условием для решения задач художественно-эстетического развития дошкольников. В инновационном режиме деятельности педагогами используются нетрадиционные формы работы с родителями,

основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей: семейные клубы, «Родительская почта», Копилка родительских вопросов, библиотека игр, Творческие мастерские и др. Одним из критериев эффективности реализации инновационных процессов в дошкольном учреждении является организация содержательного сотрудничества с образовательными и социокультурными учреждениями города. Инновационная деятельность педагогов становится продуктивнее, при условии информированности об инновационных педагогических фактах и явлениях, последних достижениях в психолого-педагогической науке и практике [3]. В качестве мероприятий по реализации художественно-эстетического направления деятельности дошкольного учреждения спроектирована система методической помощи педагогам и их поддержки в инновационной деятельности.

Таким образом, цель управления инновационными процессами в ДООУ заключается в обеспечении реализации инновационных стратегий, функционирования инновационных структурных подразделений и всего педагогического коллектива для достижения высокой эффективности образования и повышения его качества.

Список литературы:

1. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДООУ /К.Ю.Белая. - Методическое пособие. М.: Творческий центр «Сфера», 2004.
2. Давыткина, Е.В. Аттестация педагогических работников /Е.В.Давыткина // Управление ДООУ. - 2004. - № 4. - С. 47.
3. Карелина, И. О. Дошкольная педагогика: курс лекций: учебно-методическое пособие /И.О.Карелина. — Рыбинск: филиал ЯГПУ, 2012. — 71с.
4. Солодкова, М.И. Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования /М.И.Солодкова // I Всероссийская научно-практическая конференция (15–16 ноября 2012 г., Челябинск): сборник материалов конференции / под ред. М. И. Солодковой. — Челябинск: ЧИППКРО, 2012. — 340 с
5. Савчук, Л. В. Управление инновационной деятельностью в ДООУ как средство повышения качества образования /Л.В.Савчук // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 62-65.
6. Учебное пособие для средних педагогических учебных заведений / В.П.Дуброва, Е.П.Милашевич. - Москва : Академия, 1998. - 160с. - (Педагогическое образование).
7. Яковлева, Г. В. Условия эффективности инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении /Г.В.Яковлева. — Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, № 5, 2010.

Круглова К.С., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Котлякова Т.А.,
канд. пед. наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОЙ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО

Активность, самостоятельность, инициативность, творчество являются ведущими в определении направленности развития личности детей в современных условиях образования, что определяет целевые ориентиры в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Поэтому развитие детского творчества, творческих способностей – это одно из центральных направлений реализации содержания современного дошкольного образования в дошкольных организациях.

Развитие творческих способностей возможно только в соответствующих видах деятельности, обусловленных культурными способами освоения действительности. Различные виды художественной деятельности и искусства в старшем дошкольном возрасте являются наиболее эффективным средством для развития творческих способностей и освоения творческих способов деятельности.

В настоящее время в теории и практике дошкольного образования идет активный поиск путей, средств, условий, позволяющих наиболее эффективно развивать творческий потенциал личности детей, их способности. С этой целью разрабатываются методики и технологии использования различных видов искусства и изобразительной деятельности в творческом развитии дошкольников.

Одним из основных условий развития творческой личности дошкольника является широкий подход к решению проблемы (творчество: стиль жизни). Безусловно, что игра и художественная деятельность представляют для этого большие возможности. Педагогу необходимо сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, ставить детей в ситуации познавательного, художественного, нравственного творчества. Для решения этих задач большие возможности имеет организация деятельности дизайна с детьми в ДОО.

Одним из наиболее современных средств развития детского творчества у старших дошкольников является детский дизайн. По мнению исследователей (Г.Н. Пантелеева, И.А. Лыковой, Г.Н. Давыдовой, Т.А. Котляковой, Л.Б. Черезовой и др.), именно этот вид прикладного художественно-декоративного творчества позволяет обогатить специфически детские формы изобразительно-творческой деятельности и общения. Поэтому специалистами дошкольных образовательных организаций должны разрабатываться педагогические условия, способствующие формированию первоначальных представлений о прекрасном в природе, об искусстве, в том числе о дизайне, который по праву

можно назвать «символом современной цивилизации». К тому же наблюдения за дошкольниками позволяют утверждать, что целенаправленная педагогическая работа по развитию эстетического вкуса и изобразительных умений и навыков оказывает существенное влияние на становление способности детей к художественному творчеству, в том числе и в плане украшения окружающей среды; предметов быта, одежды, интерьера и т.п.

Рассмотрение содержания детской дизайнерской деятельности в ДОО требует вначале определения основополагающих понятий: «дизайн для детей» и «детский дизайн», которые следует различать. Первое из них связано с созданием среды, предметов и объектов для детских видов деятельности, их обучения и развития. Они создаются соответствующими специалистами – художниками-дизайнерами, которые проектируют объекты и среду исходя из основополагающих принципов дизайнерской деятельности, в результате чего гармонично сочетаются функциональные и эстетические свойства объектов. Проектирование дизайна для детей основано на строгом учете возрастных особенностей детей, уровней их психофизического и художественно-эстетического развития. Поэтому дизайн для детей – это специальное создание взрослым специалистом комфортной материальной среды.

Детский дизайн – это несколько иное понятие, под которым понимают собственно художественно-продуктивную деятельность детей, способствующую их художественно-эстетическому развитию. Собственная дизайн-деятельность ребенка позволяет воспитать «грамотного пользователя» мира окружающих вещей (Н.М. Конышева, Е.В. Ткаченко и др.) [8, с.10]. Согласно Л.Г. Савенковой и Т.В. Селивановой, дети должны научиться не только воспринимать, понимать и бережно относиться к красоте, которая создана для них, но и приобрести умения преобразовывать свой окружающий мир по законам эстетики, уметь делать его удобным, экологичным и человечным. По замечанию Г.Н. Пантелеева, «не все дети станут художниками, но каждый сможет использовать свой художественный опыт в благоустройстве своей жизни по законам красоты и порядка. А это и является основной задачей дизайн-деятельности» [8, с. 4].

По мнению Т.А. Котляковой, детский дизайн в некоторых чертах схож с профессиональным дизайном, который осуществляют взрослые. К ним относят [3, с.14]:

- оригинальность и неповторимость создаваемого творческого продукта;
- ознакомление с системой сенсорных эталонов, предпосылкой модульного принципа проектирования;
- совместно-раздельный характер исполнения замысла;
- предметно и пространственно-декоративный характер проектной деятельности;
- использование аналогичных материалов и техник;
- общий подход в оценке художественности профессионального и «детского» искусства;
- самодостаточность неконкурентоспособность продукции детского творчества (эксклюзивного поиска проектанта).

Формирование у дошкольников навыков дизайн-деятельности способствует воспитанию у детей основ эстетической культуры, развитию эстетических отношений к объектам и явлениям окружающей действительности, расширению опыта творческой деятельности по обустройству предметно-пространственной среды.

Основной идеей детского дизайна, как педагогического явления, является обеспечение вхождения каждого ребенка в общечеловеческую культуру, социум. Данная идея раскрывается через ряд основополагающих принципиальных положений [6, с.10]:

1. Детский дизайн для детей является конструктивным искусством. Процесс его освоения не привносится «извне», не предполагает использование прямых приемов и способов обучения, а формируется «изнутри», как форма культурного освоения окружающего пространства, порождая не только чувства и переживания, но и сопровождая содержание деятельности на уровне личностных и культурных смыслов, осваивая путь развития общечеловеческой культуры.

2. В центре содержания детского дизайна находятся общечеловеческие проблемы и способы освоения детьми окружающего мира, собственного бытия. Это выражается через осознание и понимание дошкольниками парных категорий: красиво – некрасиво, нравится – не нравится, реальность – фантазия, комфортно – некомфортно, уютно – неуютно, форма – содержание и др. Данные понятия составляют некое проблемное поле культуры, которое осваивается детьми в процессе осуществления творческого поиска на основе воображения.

3. Постижению поля культуры способствует персонификация с определенным образом человека (художника, дизайнера). Этот образ позволяет дошкольникам освоить опыт создания культуры. Дизайн-деятельность способствует открытию детьми мира не только в чувственных категориях, которые стимулируют эмоциональные проявления, но в активной творческой деятельности, формирующей более полное эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности.

Детский дизайн, используемый в процессе воспитания и обучения дошкольников, позволяет обеспечить овладение детьми универсальными способами вхождения в культуру социума не только потребителем, но и творцом, созидателем.

Построение образовательных мероприятий на основе дизайн-деятельности позволяет решить следующие задачи:

- сформировать у детей системные представления об особом виде творческой деятельности человека – дизайне, целью которой является обустройство и преобразование окружающей среды в соответствии с законами целесообразности, красоты, гармонии;
- сформировать представления о специфике осуществления дизайнерской деятельности и ее результате, который выражается через единение красоты и пользы;
- сформировать эстетическое отношение к объектам окружающего мира;

- сформировать более глубокие представления о современных видах художественно-творческой деятельности взрослых (знакомство с профессией дизайнера);
- развить эстетическое восприятие, эстетические чувства, творческое воображение и мышление, художественные способности, личностные качества (целеустремленность, трудолюбие, самостоятельность, инициативность и пр.);
- обогащение опыта дизайн-деятельности на всех уровнях (восприятие - исполнительство - творчество), соотносящегося с возрастными, индивидуальными, гендерными, национальными особенностями;
- создание условий для полноценного и гармоничного личностного развития каждого ребенка.

Детский дизайн может быть выражен в различных видах. Достаточно широко в практике используется предметно-декоративный и пространственно-декоративный дизайн. Первый предполагает создание и украшение предметов (игрушек, сувениров, элементов одежды, аранжировок). Второй основан на деятельности в пространстве с учетом его особенностей (площадь, освещение, рисунок окон, дверей, ниш, ландшафт и. д.) [7, с. 24].

Архитектурно-художественный дизайн позволяет не только познакомить с доступными для восприятия образцами отечественного и мирового зодчества, относящихся как к современности, так и к эпохам прошлого, но и сформировать эстетическое отношение к собственному быту, развить соответствующие творческие умения, доступные детям.

Овладение архитектурно-художественным дизайном происходит в трех измерениях: кукольная, детская и взрослая среда. Изначально дошкольники осваивают навыки по благоустройству кукольно-игрового пространства, далее переходят в соразмерный с ним «детский интерьер».

Во время сюжетно-ролевых игр дети стремятся к созданию «красоты быта», «домашнего уюта» (дети постепенно переносят это в общение с близкими). Они постепенно приобретают умения подбирать, изготавливать доступными способами (рисование, вырезание и пр.) несложные элементы обстановки для напольных и настольных кукольно-игровых пространств, а также декорации к спектаклям, развлечениям и праздникам.

Педагог постепенно начинает направлять усилия детей на доработку «белых пятен убранства», которая предполагает тесное сотворчество с художником: дошкольники заканчивают, завершают работу, создавая различного рода миниатюры по типу «Докрась», «Дорисуй», «Дострой» и пр. Далее деятельность усложняется, и дети совместно с педагогом приступают к созданию творческих композиций, которые выполняются ими от начала до конца: от замысла до его реализации.

Следует отметить, что достаточно эффективной является дизайн-деятельность дошкольников осуществляемая в художественно-игровых ситуациях, например «Ярмарка», «Аукцион», «Город мастеров» и др., при организации ширм-комнат («Дом игрушки», «Архитектурный салон», «Лавка –

древности»)), при совместной подготовке с педагогом декоративного убранства развлечений («Умелые руки», «Хозяюшка», «В гостях у самовара» и др.).

Еще одним видом детского дизайна является создание аранжировок из природных и искусственных материалов, в рамках которой дошкольники приобщаются к природе, к эстетическим принципам организации среды.

Приобщение к различным видам дизайна в старшем дошкольном возрасте предполагает создание педагогическим коллективом дошкольной организации специальных условий [6, с.32]:

- эстетически грамотной среды: «красивый интерьер, предметы и пособия искусства, зонирование и одомашнивание (вживание – путем внесения личного труда ребенка и внешних признаков домашнего уюта в общественный интерьер) детских помещений»;
- художественно-декоративной деятельности ребенка, в которой используются его представления, знания и опыт изобразительной деятельности в следующей последовательности: «от фольклорно-декоративных образцов к сюжетно-изобразительным, от предметно-декоративной к пространственно-декоративной деятельности, от культурно-игрового пространства к масштабам детского и взрослого интерьера»;
- наблюдений за окружающим миром: объектами природы, социальной предметной среды, результатами собственной дизайн-деятельности и любованию ими.

Особую значимость в организации детского дизайна имеет профессионализм педагога, основанный на любви к детям, знании их особенностей, а также искусства и культуры. Для формирования и развития навыков дизайн-деятельности необходимо и создание специального места в групповых помещениях, например, изостудии или определенного места, уголка для занятий. Причем, как указывает Т.А. Котлякова, в изостудии необходимо создавать условия для реализации дошкольниками возможности попробовать себя в разных видах художественной деятельности [5, с.21].

В работах Т.А. Котляковой разработана специальная педагогическая модель по использованию детских дизайн-проектов, как условий художественно-творческого развития дошкольников. В основу данной модели автором положены аксиологический, системный и деятельностный подходы. Содержание модели распределено по трем системообразующим блокам: целевой, организационно-педагогический и процессуально-деятельностный.

Важным условием реализации модели является создание обогащенной предметно-развивающей среды в дошкольном учреждении, способствующей формированию любознательности, наблюдательности, ответственности, проявлению чувства эмпатии и пр.

Другим значимым условием реализации работы по этой модели является организация и насыщение различных видов детской деятельности информацией о дизайнерской деятельности.

О.В. Кузнецова указывает, что в практике дошкольного образования отмечается смешение таких понятий, как «изобразительная деятельность» (с

рукоделиями), «творческое конструирование» и собственно деятельность «детского дизайна». Хотя ограничения условны, но вместе с тем следует отметить следующее: детская продукция после художественно-дидактических занятий складываемая в папки и коробки и далее не востребованная - это еще не детский дизайн. Так, детская выставка (интерьер, декор и костюмы к праздникам и развлечениям, оформленные с их участием) могут являться объектами детского дизайна (декоративно-оформительской деятельности) [3, с.43].

Список литературы:

1. Давыдова, Г. Н. Детский дизайн:пластилинография / Г. Н. Давыдова. – М.: Скрипторий 2003, 2015. – 79 с.
2. Дизайн и дети: Методические рекомендации / Авт.-сост. Л.А.Лялина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 96с.
3. Котлякова, Т.А. Модель использования детских дизайн-проектов как условие художественно-творческого развития дошкольников / Т.А. Котлякова, О.Ю. Полякова // Детский сад от А до Я. – 2013. –№ 3 (63). – С.26-32.
4. Котлякова, Т.А. Пестрый мир детских проектов / Т.А. Котлякова. – М.: АРКТИ, 2013. – 160с.
5. Котлякова, Т.А. Пестрый мир детских проектов. Дизайн интерьера руками дошкольников: методическое пособие лаборатории развития творческих способностей ребенка / сост. Т.А.Котлякова [и др.]. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011. – Выпуск 3. – 95 с.
6. Кузнецова О.В. Ознакомление с техникой дизайна как одно из условий развития творчества дошкольников [Электронный ресурс] / О.В. Кузнецова. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/419196/>
7. Лыкова, И.А. Коллаж из бумаги. Детский дизайн: учебно-методическое пособие для воспитателей, учителей начальной школы, педагогов дополнительного образования / И.А. Лыкова, Е.В. Максимова. – М.: Цветной мир, 2014. – 144с.
8. Пантелеев, Г. О. Детский дизайн / Г.О. Пантелеев. – М.: КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2006. – 192 с.

*Крутикова Н.О., магистрант СурГПУ
Научный руководитель: Шаниц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ ПО ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В настоящее время, в педагогической науке и практике отмечается тенденция к осмыслению целостного педагогического процесса с позиции науки управления. С принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование приобрело статус уровня общего образования. С точки зрения управления необходимо рассматривать дошкольную организацию как организационную (социальную) систему. Данную систему характеризует открытость и единство образующих ее факторов внутренней среды, а также связь с внешней средой.

На современном этапе дошкольные образовательные организации должны стать открытой социальной системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды, осуществляющей взаимодействие с различными социальными группами, имеющими собственные интересы в сфере образования, реагирующей на меняющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности, предоставляющей широкий спектр образовательных услуг.

Современные дошкольные образовательные организации не могут успешно реализовывать свою деятельность и развиваться без широкого сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства.

Социальное партнёрство – это инструмент, с помощью которого представители различных субъектов, имеющих специфические интересы, организуют совместную деятельность (<http://raguda.ru/>).

Законодательную основу социального партнерства в сфере образования дает Гражданский кодекс РФ, Закон «Об образовании в Российской Федерации», Закон РФ «О некоммерческих организациях», Закон РФ «Об общественных объединениях», Указ Президента Российской Федерации от 31.08.1999 № 1134 «О дополнительных мерах по поддержке образовательных учреждений в Российской Федерации». На муниципальном уровне правовую базу организации социального партнерства создают федеральные законы «О местном самоуправлении в Российской Федерации», «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», а также соответствующие законы субъектов Российской Федерации, принятые в развитие указанных федеральных законов.

В ФГОС ДО важность социального партнерства раскрывается через утверждение основных принципов содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. ФГОС ДО решает задачи формирования общей культуры воспитанников; взаимодействия педагогических и общественных объединений.

В контексте Примерной основной образовательной программы дошкольного образования (ПООП ДО), построенной на основе ФГОС ДО, партнерство означает, что отношения обеих сторон строятся на основе совместной ответственности за воспитание детей. Кроме того, понятие «партнерство» подразумевает, что семья и Организация равноправны, преследуют одни и те же цели и сотрудничают для их достижения. (Е.П.Москвитина).

Изучением особенностей проявления социального партнерства в образовании занимались такие исследователи, как В.О. Букетов, Е.К. Кашленко, А.В. Корсунов, Н.П. Литвинова, В.А. Михеев, и другие. В исследованиях О.Д. Никольской социальное партнерство в сфере дошкольного образования рассматривается как особый тип взаимодействия образовательных учреждений с участниками образовательного процесса, государственными и

местными органами власти, общественными организациями, нацеленного на согласование и реализацию интересов участников этого процесса.

Л. В. Коломийченко указывает, что дошкольному образовательному учреждению, чтобы успешно решать имеющиеся проблемы в воспитании, образовании, социализации детей, из *«закрытой»*, достаточно автономной системы, какой оно было долгие годы, необходимо перейти на новый уровень взаимодействия со средой (социумом), выйти за пределы территориальной ограниченности своего учреждения, стать *«открытой системой»*.

Таким образом, актуальным становится вопрос выбора социальных партнеров, с которыми ДОО могло осуществлять взаимодействие, условий этого сотрудничества, его форм.

На сегодняшний день признан приоритет семейного воспитания детей раннего возраста, однако современные социальные условия вынуждают родителей прибегать к общественным формам воспитания уже на самых ранних этапах жизни ребенка. Особенности раннего возраста взаимосвязаны с психофизическим развитием. Дети данной возрастной категории отличаются неустойчивостью эмоционального состояния. Разлука с близкими людьми и изменение привычного образа жизни вызывают у детей негативные эмоции и страхи. От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в ДОО, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее развитие. Чтобы период адаптации детей проходил легче, необходима профессиональная помощь семье. В этом отношении активную помощь могли бы предоставить педагоги дошкольной образовательной организации, поскольку обладают определёнными потенциальными возможностями.

С поступлением ребенка в ДОО его жизнь сильно меняется. Появляется необходимость расстаться с родителями на длительный промежуток времени, появляется строгий режим дня, новые требования к поведению ребенка, постоянный контакт со сверстниками, общение, отличающееся от домашнего стиля общения. Все эти изменения создают для ребенка стрессовую ситуацию, обрушиваясь на него одновременно. Это может привести к невротическим реакциям – капризам, страхам, отказам от еды, частым болезням, психической регрессии и др. При специальной организации такие реакции можно свести к минимуму.

Сложность приспособления детского организма к новым условиям и новой деятельности определяет необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к дошкольной организации, или наоборот, замедляющих ее.

Вопросы адаптации детей раннего возраста освещали такие авторы как Т.С. Бабаджан, В.А. Петрова, А.И. Катинена, Б.М. Теплов, П.Н. Якобсони д.р., также зарубежные ученые М.Р. Битянова, В.Манова-Томова, А.Атанасова-Вукова и др. Огромный вклад в изучение проблем адаптации личности внесли зарубежные психологи А.Маслоу, А.Рудольф, У.Д.Бродус, Ф.В.Эмиль, З.Фрейд, Ш.В.Герберт, Э.Германи др., и отечественные ученые С.Д. Артемов и А.Н. Розенберг, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, Е.В. Шороховой и др. В

настоящее время всё большее внимание уделяется педагогическим работам В.В. Давыдова, Е.В. Проскуры, Е.А. Тимофеевой, А.В. Мудрика, В.А. Петровой и др. по вопросам социальной адаптации личности.

В современной дошкольной образовательной организации педагогический процесс рассматривается как процесс, ориентированный на идеи гуманности, диалогичности и субъективности, и направлен на сопровождение ребенка в период развития его индивидуальности, обогащения внутреннего мира (А.Г. Гогоберидзе, Н.Н. Михайлова, О.С. Газман, С.Ф. Юсфин, В.А. Деркунская). Успех в данной деятельности зависит от умения педагога выбрать из огромного многообразия способов организации педагогического процесса необходимые для обеспечения взаимодействия с субъектами педагогического процесса.

Одним из путей решения проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО и повышения качества дошкольного образования, можно найти в установлении прочных связей с социумом, как главного акцентного направления дошкольного образования. Развитие социальных связей ДОО с культурными и научными центрами дает дополнительную возможность для более успешного проживания периода адаптации детей раннего возраста, совершенствует конструктивные взаимоотношения с родителями, строящиеся на идее социального партнерства.

*Кручинкина Д.А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Якоб С.А,
преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АРХИТЕКТУРЕ РОДНОГО ГОРОДА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИКТ ТЕХНОЛОГИИ

Актуальность формирования представлений об архитектуре родного города у детей дошкольного возраста заключается в том, что любовь к Отчизне начинается с любви к своей малой родине – к месту, где родился человек. Формирование представлений о Родине является первой ступенью в воспитании патриота - гражданина своей страны. В последние десятилетия в Российском обществе резко возросла необходимость патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи. Это обусловлено причиной нарастания негативного отношения молодежи к своей стране и снижением патриотизма, что подтверждается многими социологическими опросами, проводимыми в стране. Приобретает актуальность и проблема патриотического и гражданского воспитания дошкольников, оно настолько важно, значимо, сложно и многообразно, что на каждом исторически конкретном этапе развития страны этот вопрос ставится снова и снова.

«Патриотическое воспитание направлено на формирование личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов». Данные положения изложены в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования задача формирования представлений о родном городе у дошкольников представлена в образовательной области «Познавательное развитие», где указывается на важность формирования первичных представлений о родном городе. По нашему мнению, базой воспитания патриотизма и гражданственности у детей дошкольного возраста являются глубинные чувства любви и привязанности к своей культуре, своему народу, своей земле, воспринимаемые в качестве родной, естественной и привычной среды обитания человека. Это гражданское воспитание в широком смысле слова.

Потенциал детей дошкольного возраста как периода формирования этих качеств уникален. В этом возрасте можно эффективнее развивать возможности личности. Период детства является решающим периодом для становления гражданственности, нравственности, духовности.

Поэтому, особое внимание в период дошкольного детства следует уделить формированию представлений о родном городе (Т. А. Березина, Д. Н. Дубинин, С.Г. Назаров и др.), которые в будущем станут основой для разработки национальных (гражданских) традиций, духовного единства, гражданской ответственности и патриотизма. Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление детьми дошкольного возраста социального опыта жизни в своем поселке (городе), усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры. В этой связи огромное значение имеет ознакомление дошкольников с историческим, культурным, национальным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного поселка (города).

Малая родина - это родной город, район, двор, то есть места, с которыми связаны эмоционально.

Патриотическое воспитание - это система мероприятий, направленных на формирование у граждан чувства долга по отношению к родной стране, национального самосознания, готовность защищать свою Родину.

Формирование представлений у детей дошкольного возраста об архитектуре — одно из интересных и перспективных направлений работы, которое целесообразно реализовывать в рамках краеведческого образования детей старшего дошкольного возраста (Н.А. Платохина, О.В. Солнцева, Р.М. Чумчева и др.). Архитектура эстетически формирует материально-пространственное окружение ребёнка. В восприятии архитектурных объектов

равноценны эстетическое и познавательное, что определяет особые возможности архитектуры в развитии детей старшего дошкольного возраста.

Архитектурное пространство рассматривается как педагогическое условие, обеспечивающее развитие у детей дошкольного возраста ценностного отношения к городу. Оно представляет собой взаимосвязанное предметно-пространственное окружение человека, обладающее культурно-историческими и гуманистическими ценностями. Архитектурные памятники, здания и сооружения является одним из доступных для восприятия старшим дошкольниками видов искусств, поскольку обладает предметностью, наглядностью, целостностью, статичностью, объемностью, монументальностью, естественными объектами наблюдения и изучения.

Архитектура родного города — основная составляющая среды обитания ребёнка, образующая психологически активное пространство, влияющее на личность

Архитектура — сложное явление материальной и духовной культур одновременно, вид искусства, сочетающий в себе утилитарные и эстетические функции.

Гете, Шеллинг, мадам де Сталь сравнивали архитектуру с музыкой. Если развивать это сравнение, то совершенно очевидно, что архитектура — это музыка разных эпох и стилей. Она может быть причудливой и строгой, может быть предназначена для торжеств и сопровождать повседневную жизнь, словом, быть столь же разнообразной как музыка.

старших дошкольников формируют начальные представления об архитектуре как зданиях, сооружениях или их комплексах, необходимых для жизнедеятельности людей; демонстрируют некоторые особенности архитектуры (соотношения пользы — красоты — прочности, используемые в строительстве материалы и пр.); формируют представления о видах архитектуры; подводят к пониманию типичного обобщенного образа здания, характерного и индивидуального; обращают внимание на особенности архитектурных сооружений, зданий (цветовая гамма, ритм и симметрия колон, балконов, окон, этажность и силуэт здания, величина и протяженность объектов, расположение их по вертикали или по горизонтали), некоторые декоративные силуэты (скульптура, рельефы, мозаика (на доступном уровне и конкретных примерах); готовят к восприятию и пониманию объекта с окружающим пространством (единство и продуманность пространства проспектов, улиц, площадей); создают условия для становления эстетического образа города, знакомят с известными архитектурными сооружениями местопроживания).

В соответствии с ФГОС ДО часть программы, формируемая участниками образовательного процесса, должна отражать «специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс», т.е. содержать знания о родном крае, в том числе и об архитектуре родного города как частном аспекте этих знаний.

В настоящее время вопросы приобщения старших дошкольников к архитектуре изучены преимущественно с позиций: обучения изобразительной

деятельности и конструированию (А.Н. Давидчук, Т.С. Комарова, З.Б. Лиштван, Л.А. Парамонова); ознакомления детей с фактами истории и явлениями социальной действительности (Н.Ф. Виноградова, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, Н.А. Платохина); художественного развития дошкольников (С.Ю. Болотова, А.А. Грибовская, Н.С. Стерхова). Вместе с тем, до настоящего времени не сложилась целостная концепция развития интереса старших дошкольников к архитектуре и архитектурными ансамблями города, отражающим процесс его поступательного становления в историко-событийном, функциональном и природ обусловленном контексте.

Как показывают научные данные (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Г.И. Щукина), интерес является интегративным личностным образованием, включенным в активные процессы сознания и деятельности, обладающим побудительной силой, стимулирующей творческие проявления субъекта в освоении культурно-исторического опыта. С этих позиций формирование интереса к архитектуре Сургута выступает важным фактором приобщения детей к культурному наследию родного города, развития их познавательных, творческих способностей и одновременно может рассматриваться необходимой частью начального краеведческого образования на ступени старшего дошкольного возраста.

Использование ИКТ в дошкольном образовании является одним из приоритетов образования. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности. Коммуникативная компетентность педагога предполагает способность выстраивать коммуникации в различных форматах: устном, письменном, дискуссионном, визуальном, компьютерном, электронном. Педагог должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)»

Информационные технологии, это не только и не столько компьютеры и их программное обеспечение. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, виртуальная экскурсия то есть всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации. Но мы решили остановиться на такой культурной практике как — детское фотографирование (фотосъемка). Культура фотографирования детьми объектов и явлений окружающего мира, экспериментирование в процессе фотосъемки.

Детское фотографирование — способ использования фотоаппарата в образовательной деятельности воспитанниками старшего дошкольного

возраста. Этот процесс положительно влияет на дошкольника: вызывает яркие эмоции, развивает познавательную активность, создаёт условия для рефлексии, формирует способность выделять личностно значимые объекты в окружающем пространстве, служит средством самоопределения в мире интересов.

Фотография, самый интересный вид деятельности ИКТ, он поможет ребенку больше заинтересоваться архитектурой города. Специального обучения детей фотографированию на первом этапе освоения фототехники не требуется. Опыт фотографирования накапливается у ребенка постепенно, в процессе собственной фотосъемки, отсматривания полученных кадров.

Можно посоветовать снимать предметы с разных ракурсов: вблизи, издали, сверху, снизу, сбоку, под разными углами. Главное - обязательно просматривать снимки вместе с ребенком (можно на фотоаппарате, можно и на компьютере), отвечать на его вопросы о том, как лучше фотографировать тот или иной предмет.

Результаты фотосъемки памятников, можно рассматривать неоднократно, можно вести длительное фотонаблюдение, как меняется ракурс или композиция фотографии. Самые интересные фотоснимки можно распечатывать и повесить в групповую комнату, периодически рассматривать и вести беседы.

С целью изучения особенностей развития интереса детей старшего дошкольного возраста к архитектуре Сургута нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовало 20 детей. В результате было выявлено, что у старших дошкольников наблюдается определенный интерес к Сургуту и его архитектуре. В основе интереса лежит положительное эмоциональное отношение к городу, о чем ярко свидетельствовало частое использование детьми образных эпитетов, сравнений, уменьшительно-ласкательных суффиксов в высказываниях о привлекательных городских объектах. Результаты констатирующего эксперимента показали наличие разных уровней развития интереса к архитектуре Сургута у старших дошкольников. Большинство детей (64%) было отнесено к среднему уровню. Для него было характерно общее эмоционально-положительное отношение к городу, проявление широкого, но поверхностного интереса к его архитектуре с выраженной визуальной направленностью. Представления об объектах исторического центра Сургута недостаточно полные, достоверные и дифференцированные, в них присутствовало множество искажений, связанных с незнанием детьми их названий и назначения, с неумением выделять их существенные особенности. Задавая вопросы о Сургуте и его архитектуре, старшие дошкольники интересовались названием, назначением, местонахождением многих городских объектов.

Низкий уровень интереса был выявлен у 21% старших дошкольников. Он характеризовался преимущественно эмоционально-нейтральным отношением к Сургуту и его архитектуре, переходом от отсутствия интереса к заинтересованности и любопытству. Многие объекты исторического центра Сургута им показались незнакомыми. В высказываниях о них дети часто прибегали к указательным местоимениям и предметным ассоциациям (например, *домики, штуки, палочки, башенки* и др.).

15% старших дошкольников был отмечен уровень развития интереса к архитектуре Сургута выше среднего. Данные дети имели конкретные представления о городе, проявляли эмоционально-познавательное отношение к отдельным его достопримечательностям. В высказываниях о Сургуте дети оперировали точными названиями некоторых архитектурных памятников, отмечали отдельные факты, связанные с историей их возникновения и происхождения названий.

Они конкретно формулировали вопросы о городе, на которые хотели бы получить ответы, активно интересовались событийной стороной некоторых архитектурных сооружений.

Все это свидетельствовало о развивающемся интересе к архитектуре Сургута – углублению и расширению его содержания. Приведенные данные свидетельствуют о потенциальных возможностях развития у старших дошкольников более глубокого и активного интереса к архитектуре Сургута с различной, в зависимости от индивидуальных склонностей детей, направленностью – познавательной, эстетической и творческой. Для этого необходимо всестороннее обогащение личностного опыта детей: поддержание и стимулирование эмоционально-познавательного отношения к городу, формирование отчетливых и дифференцированных представлений о наиболее важных архитектурных ансамблях, развитие умений всматриваться и вдумываться в их художественные особенности и отражать впечатления в творческой деятельности.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Комарова, Т.С., Комарова, И.И., Туликов, А.В. и др. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. - С.128.
3. Вербенец, А.М. Экскурсия как форма приобщения старших дошкольников к архитектуре / А.М. Вербенец // Детский сад: теория и практика. – 2012. - №7. – с.48-63
4. Грибовская, А.А. Дошкольникам о графике, живописи, архитектуре и скульптуре / А.А. Грибовская // Материалы городского актива по изобретательной деятельности. – М.: МИПКРО, 2001. – 240 с.
5. Дорохова, А.С. Знакомим дошкольников с архитектурой Сургута [Электронный ресурс] / А.С. Дорохова, Л.Л. Лашкова // IX Международной студенческой электронной научной конференции «СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2017». - Режим доступа: <https://scienceforum.ru>
6. Платохина, Н.А. К вопросу о развитии у дошкольников ценностного отношения к родному городу средствами архитектуры / Н.А. Платохина // Детский сад: теория и практика. -2012. -№7.- с.37-47
7. Рыдина, А.Г. Особенности становления эстетического отношения детей старшего дошкольного возраста к городу / А.Г. Рыдина // Детский сад: теория и практика. - 2012.-№7.- с.18-25
8. Спиридонова, Н.М. Знакомим детей с архитектурой Иркутска / Н.М. Спиридонова, Е.О. Сунцева // Детский сад: теория и практика. -2012.- №7.-с.90-95
9. Шейко, Н.Г. Город на ладошке или Как помочь дошкольнику освоить культурное наследие? / Н.Г. Шейко // Детский сад: теория и практика. - 2012. - №7. -с.7-17
10. Шлат, Н.Ю. Знакомство дошкольников с архитектурой родного города средствами

*Лапишова Т.А., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова,
Научный руководитель: Богомолова М.И.,
докт.пед.наук, профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова,
г.Ульяновск*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО КРАЯ

*Академик Д.С.Лихачёв говорил:
«Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому. Постоянно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству»[2,с.301].*

В дошкольном учреждении всегда уделялось большое внимание воспитанию у подрастающих поколений нравственных качеств личности, коллективизма, гражданственности, любви к своей Родине, уважительного отношения к истории своей Родины. Цель патриотического воспитания детей дошкольного возраста состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками.

Патриотическое воспитание детей всегда являлось одной из важнейших задач государства в целом. Любовь к Родине проявляется в уважении к историческому прошлому своего народа, почитании культурных и национальных традиций, в чувстве гордости за свою страну и её достижения, сочувствии и переживании за её беды и неудачи.

Тема возрождения России стала звучать особенно актуально в настоящее время, когда старые идеалы утрачены, а новые не имеют четких очертаний.

Современная жизнь диктует необходимость возвращения к приоритетам любви к Отечеству, почитание истории своего края.

И этот процесс должен начинаться в дошкольном детстве.

Любой край, область, даже небольшая деревня неповторимы. В каждом месте своя природа, свои традиции и свой быт. Отбор соответствующего материала позволяет формировать у дошкольников представление о том, чем славен родной край.

Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе. И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

Организованная таким образом работа будет способствовать правильному развитию микроклимата в семье, а также воспитанию любви к своей стране.

Например, воспитывая у детей любовь к своему городу, необходимо подвести их к пониманию, что их город — частица Родины, поскольку во всех местах, больших и маленьких, есть много общего:

- повсюду люди трудятся для всех (учителя учат детей; врачи лечат больных; рабочие делают машины и т.д.);
- везде соблюдаются традиции: Родина помнит героев, защитивших ее от врагов;
- повсюду живут люди разных национальностей, совместно трудятся и помогают друг другу;
- люди берегут и охраняют природу;
- есть общие профессиональные и общественные праздники и т.д.

Родной город. Надо показать ребенку, что родной город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

Всем нам хочется заглянуть в будущее, чтобы хоть одним глазком увидеть своих детей счастливыми, умными, добрыми, уважаемыми людьми — настоящими патриотами своей Родины, услышать из уст маленького ребенка с гордостью сказанные слова: «Я — россиянин! Я горжусь своей страной!» Воспитывая будущее поколение, мы должны помнить, что обществу нужен здоровый, полный сил и энергии строитель-созидатель нашего государства, и от того, как мы будем решать задачи патриотического воспитания, во многом зависит будущее нашей страны.

Список литературы:

1. Богомолова, М.И. Межнациональное воспитание детей / М.И. Богомолова, Л.М. Захарова. — Москва: Наука, 2011. - 15с.
2. Сухомлинская, О.В. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания / О.В. Сухомлинская. - Москва: Педагогика, 1990.-265с.

*Леонтьева М.О., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В. А.,
канд.пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ни для кого не секрет, что школа и детский сад — это два связанных между собой этапа в системе образования. Преемственность между дошкольной и начальной ступенями образования на нынешнем этапе рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка.

Почему же проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием не теряет свою актуальность уже не первый год? Как грамотно её решить?

Этот вопрос ставят перед собой педагоги и психологи. Для начала обратимся к философскому словарю и расшифруем понятие преемственности. «Преемственность представляется собой непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка. Это процесс, который имеет общие и специфические цели для каждого возрастного периода. Другими же словами – это связь между различными ступенями развития, сущность которых заключается в сохранении элементов целого или отдельных характеристик».

Непрерывный процесс есть согласованность, перспективность и связь всех компонентов системы, таких как цели, задачи, содержание, методы и т.д., на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребёнка.

Преемственность – это двусторонний процесс. Дошкольная ступень сохраняет самооценку дошкольного детства и формирует фундаментальные личностные качества ребёнка, т.е. одновременно закладывается база для успешного школьного обучения и сохраняется «радость детства». Школа же, являясь преемником, подхватывает достижения ребёнка-дошкольника и развивает накопленный им потенциал. Но на практике именно этот аспект чаще всего является проблемным в вопросах координации действий воспитателей и педагогов ДООУ и учителей начальных классов[1].

Почему же это происходит? Ведь начиная со старшей группы в ДОО, педагогами довольно часто вводятся занятия, напоминающие школьные уроки. В подготовительной же группе всё направлено лишь на подготовку ребёнка к школе (здесь подразумевается письмо, чтение, развитие элементарных математических представлений), что не всегда одобряется родителями воспитанников, которые не придают должного значения подготовленности их чада к школе. А учителя начальных классов рады таким ученикам, ведь у них уже есть та самая необходимая для обучения база знаний. Казалось бы – идеальная картина и проблем здесь быть не может никаких. Но они, к сожалению, есть. Выделим некоторые из них:

- недостаточная слаженность в действиях различных подсистем образовательно-воспитательной системы;
- педагогические кадры недостаточно подготовлены к работе в системе непрерывного образования;
- отсутствие единства программ воспитания и обучения;
- неполное выполнение психологической преемственности разных подсистем образовательно-воспитательной системы (здесь речь о том, что специалисты, которые умеют работать с детьми 3-10 лет и сочетают профессиональный потенциал воспитателей и учителей начальных классов практически отсутствуют);
- существует некий разрыв между конечными целями дошкольного образования и требованиями обучения в школе;

- при отборе содержания обучения и организации учебного материала по ступеням отсутствуют научно обоснованные основания;
- существует некий разрыв между конечными целями дошкольного образования и требованиями обучения в школе;
- нехватка учебно-методических материалов и дидактических пособий, их несовершенство, имеются ввиду пособия, связывающие ДОО и школу;
- педагогические кадры недостаточно подготовлены к работе в системе непрерывного образования [2].

Решение вышеперечисленных проблем определяет основные направления преемственности образовательного процесса.

Так как же искоренить проблему? Мне кажется, что решение есть!

Первое, что нужно сделать – это установить постоянный контакт воспитателей детского сада и школьных учителей. Это позволит учителю узнать абсолютно каждого ребёнка как личность и даст ясные представления о специфике обучения и воспитания детей в детском саду. Учитель сможет посмотреть на организацию учебной деятельности в ДОО, включающей в себя игровые приемы, формы и средства, для того, чтобы перенять себе (использование игровых приёмов в начальных классах помогает ребёнку лучше адаптироваться к школьному обучению).

Говоря о сотрудничестве между представителями двух ступеней образования, можно выделить следующие формы работы:

- совместное планирование программ и планов подготовке дошкольников к систематическому обучению в школе;
- поиск оптимальных методов, приемов и форм работы, которые возможно применить и в ДОО, и в школе;
- визит воспитателя на уроки в школу, а учителя непосредственно на занятия в детский сад
- рефлексия совместной деятельности [3].

Для этого необходимо знакомиться с методами и формами работы, организовывать совместную работу учителей и воспитателей в методическом кабинете, проводить тематические беседы о связи детского сада и школы с другими учреждениями; участвовать в педагогических советах и семинарах; взаимодействовать с семьями детей через родительских комитет.

Поможет решить проблему осуществление работы с семьями будущих школьников с целью создания адекватного отношения взрослых к учебной деятельности ребенка. Именно родители должны привить своему ребёнку положительное отношение к школе, мотивировать их. Но очень часто мы видим полную противоположность действий родителей будущих первоклассников. От них можно слышать: «Вот пойдешь в школу, там тебя научат уму-разуму!...».

Дети начинают бояться идти в школу! Они не будут доверять своему учителю.

По этой причине необходимо проводить работу с родителями воспитанников в рамках подготовки детей к школе. Под собой она подразумевает использование разных форм педагогической работы. Например,

возможно создание родительского клуба, где на собраниях родители могли бы получить исчерпывающую информацию о специфике готовности к школе, о том, какие колоссальные изменения в жизни претерпит их ребёнок.

Родители должны понимать, как правильно замотивировать ребёнка на учёбу, чего ожидать от начальной школы, какие требования будут предъявлять учителя.

Необходимо осознавать, что ведущей целью подготовки к школе является формирование не знаний, а качеств личности, необходимых для овладения учебной деятельностью (любопытность, инициативность, самостоятельность, творческое самовыражения ребенка и др.)

Поэтому в совместной работе воспитателя, учителя и родителей основным должен стать деятельностный подход. Таким образом, решение проблемы преемственности возможно при тесном взаимодействии детского дошкольного учреждения, школы и, конечно же, дома. Однако не стоит забывать, что преемственность между дошкольной и школьной ступенями образования не должна пониматься только как подготовка детей к обучению, важно развивать ребёнка всесторонне, сохранить самоценность дошкольного возраста, ведь именно в этот период закладываются важнейшие черты будущей личности.

Список литературы:

1. Аншукова, Е. Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой /Е.Ю.Аншукова // Начальная школа. 2004. № 10.
2. Бабаева, Т. И. У школьного порога /Т.И.Бабаева. — М.: Просвещение, 1993 — 128 с
3. Зебзеева, В.А., Колесникова, С.А. Формирование учебных навыков у детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школе /В.А.Зебзеева, С.А.Колесникова // Современные научные исследования и разработки N 6 (23) 2018 С.368-374 <http://olimpiks.ru/d/1340546/d/623.pdf> (Дата обращения 2.12.2018)

*Леонова А.Ю., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ МИРА ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическое образование выступает важной составляющей дошкольной педагогики, его реализация происходит на основе формирования экологических представлений, которые усваиваются в дошкольном возрасте. Основной целью экологического образования в детском саду является развитие экологического сознания, экологической ответственности, экологической культуры [1, с.18].

Одна из главных задач экологического образования включает в себя развитие умений познавательно-исследовательской деятельности дошкольников. Именно в старшем дошкольном возрасте формируется познавательный интерес ребенка, развиваются умения осуществлять элементарную поисковую деятельность самостоятельно, высказывать собственные предположения и эвристические суждения. Для реализации этой задачи необходимо создавать условия, которые бы обогащали экологические представления дошкольников о природе: от ярких впечатлений об объектах ближайшего окружения в младшем возрасте до расширения представлений о многообразии признаков живых организмов, знаний о жизни растений, животных в разных климатических условиях и в природных сообществах в старшем возрасте [2, с.325].

Основой экологического образования является воспитание у детей ценностного отношения к природе, формирование у них устойчивой потребности во взаимодействии и общении с окружающей средой. Эту задачу мы можем реализовать только с использованием всех доступных методов, форм и средств работы с детьми дошкольного возраста. Ознакомление дошкольников с многообразием мира природы может осуществляться в разнообразных формах: на занятиях, экскурсиях, в процессе повседневной жизни. Старшие дошкольники способны без особых усилий усваивать комплекс экологических знаний и представлений, но только если они преподносятся в доступной, увлекательной форме, а также учитывают интересы детей к живой природе и природным явлениям [3, с.35].

С этой целью мы разработали программу по формированию представлений о многообразии мира природы у детей старшего дошкольного возраста. Она включила в себя четыре основных раздела. Первый раздел – многообразие животного мира, включал в себя следующие подразделы: животные Евразии, животные Африки, животные Австралии, животные Северной и Южной Америки, животные Антарктики. Следующий раздел – многообразие птиц, состоял из таких подразделов как перелетные птицы и зимующие птицы. В третьем разделе – многообразие растительного мира, мы выделили такие подразделы как деревья, кустарники, цветы. Последний раздел – многообразие явлений неживой природы включал в себя такие подразделы как, явления неживой природы осенью, зимой, весной, летом.

На основе разработанной программы нами был составлен перспективный план по формированию представлений о многообразии мира природы у детей старшего дошкольного возраста в нетрадиционных формах экологического образования. Реализация плана осуществлялась в течение шести недель. Данный план представляет собой поэтапное формирование представлений о многообразии мира природы. Мы предположили, что нетрадиционные формы экологического образования помогут нам сформировать у старших дошкольников представления о многообразии мира природы. В план мы включили такие нетрадиционные формы, как игра-путешествие, квест-игра, экологический театр, зеленый патруль и другие.

Первый этап был направлен на первичное усвоение знаний. Так, нами осуществлялась игра-путешествие, в ходе которой мы формировали у дошкольников представления об особенностях климата и животного мира, приспособлениях животных к среде обитания.

Для организации игры-путешествия мы использовали технические средства обучения, с помощью которых мы показывали специально подготовленную презентацию. Были проведены беседы о животных, в ходе которых мы актуализировали знания детей.

Игру-путешествие мы проводили в несколько этапов, нашими остановками были континенты. Свое путешествие мы начали с Евразии. В начале путешествия мы уточнили у детей, на каком континенте мы живем, обратили их внимание на то, каких животных мы можем здесь встретить. Для этого этапа мы отобрали животных и птиц, которых можно встретить в Евразии. Мы выделили представителей птиц, таких как глухари, рябчики, тетерева. А также основных представителей лесной фауны Европы: благородный олень, косуля, зубр, лесной хорек, белка, лисица, заяц и др. Рассказали о том, как эти животные приспособляются.

Следующей остановкой была Африка. Для ознакомления на этом этапе нами были выбраны такие представители Африки как жираф, леопард, лев, мартышка, зебра, страус и другие. Также рассказывали о приспособлениях к среде обитания. Некоторые дети сами пробовали объяснить, как эти животные могут приспособляться. Так дети предполагали, для чего зебрам необходима такая окраска.

После Африки нашей остановкой стала Австралия. Здесь нам встретились кенгуру, коала, вомбат, ехидна, эму, киви и другие представители. Мы отмечали, что животные, обитающие здесь, больше нигде не встречаются, многие не могут жить в других условиях. Также выделяли особые приспособления животных к среде обитания.

Следующей остановкой были Северная и Южная Америки. Для ознакомления на этом этапе нами были выбраны такие представители как бизон, скунс, бурундук, колибри, муравьед, ленивец, броненосец, тукан и другие. Мы рассказывали о приспособлениях к среде обитания, образе жизни животных, птиц.

Последней нашей остановкой была Арктика. Здесь мы выделили таких животных и птиц как белый медведь, овцебык, песец, морж, пингвин и другие. Мы рассказывали о приспособлениях, образе жизни животных. Особо отметили, что из-за сурового климата большинство животных имеют густую шерсть, слой подкожного жира.

В ходе всей игры-путешествия дети отмечали характерные, отличительные особенности животных, рассказывали, как приспособления помогают им в их среде обитания.

Также, в ходе первого этапа, нами была организована виртуальная экскурсия в процессе, которой мы углубляли и конкретизировали знания детей об изменениях, происходящих в природе, развивали умения устанавливать причинно-следственные связи. Нами была проведена предварительная работа

чтение сказки-загадки «Старик-годовик» В. И. Даля, беседа по ней. На самую виртуальную экскурсию детей приглашал Старик-годовик. В ходе нее мы проводили беседу, отмечали основные сезонные признаки. Например, в начале осени солнце светит ярко, но потом день становится все короче, а небо покрывается тучами, часто идут дожди, на улице можно увидеть лужи и грязь, дует холодный ветер. Осенью листья растений изменяют окраску, сохнут, опадают, также в это время года созревают семена и плоды. Подводили детей к выводу, что похолодание, ветры, дождь – это характерные признаки для осени.

Для закрепления полученных знаний мы организовывали игру «Опиши, а мы отгадаем», основываясь на выводах из проведенной ранее беседы и личном опыте, дети загадывали и описывали времена года. Например, дети отмечали, что летом они наблюдали радугу, только зимой они могут кататься на коньках, осенью можно собрать букет из опавших листьев, а весной прилетают птицы.

Затем нами было предложено разделить на подгруппы, дети советовались и составляли коллективный ответ об изменениях, происходящих в природе, в определенный для данной подгруппы сезон. На основе данных ответов дети составляли схемы «погода в разное время года».

На втором этапе мы углубляли и закрепляли представления детей о многообразии мира природы. Так, с целью углубления и закрепления представлений о многообразии животного, растительного мира, явлений неживой природы мы организовали квест-игру. С помощью нее мы не только закрепляли представления детей о многообразии животного, растительного мира, но и раскрывали связь климатических условий и внешнего вида растений и животных. Квест-игры предполагают некоторое количество станций. На первой станции детям была предложена игра «Кто это? Что это?», по изображению дети отгадывали диких экзотических животных и растения планеты. Мы использовали изображения таких животных как жираф, леопард, страус, вомбат, ехидна, киви, муравьед, ленивец, тукан, пещерный медведь и другие. Растений как осина, липа, сосна, ель, каштан, сирень, бузина, черемуха, подсолнух, клевер, василек, незабудка и других.

Наследующей станции для дошкольников была организована дидактическая игра «Верни животное на свой континент», где было необходимо соотнести животных с континентами, на которых они обитают. Для этого задания мы брали изображения тех животных, о которых говорили во время игры-путешествия на первом этапе.

Следующая станция была организована в виде викторины «Самый, самая, самое...», где дети отвечали на вопросы по типу: «Кто из четвероногих самый быстрый?» (гепард); «Какое растение самое высокое?» (секвойя); «Какая из птиц самая большая» (страус) и другие.

В процессе прохождения квест-игры дети собирали ключи, которые на заключительной станции помогли получить им детскую энциклопедию для организованной в группе библиотеки.

На третьем этапе мы проводили работу по обобщению представлений. Нами была организована экологическая акция в ходе, которой мы

вырабатывали у дошкольников умения находить отличия между деревьями, кустарниками и цветами, выделять их части.

Так, с этой целью нами была проведена беседа «Виды растений». Дети выделяли растения находящиеся на участке. Определяли, к чему они относятся к деревьям, кустарникам или цветам. В рамках акции мы совместно составляли схемы растений. Дошкольники составили схемы осины, сирени, василька и других растений по выбору. Выделяли их составные части: корень, ствол, стебель, листья, цветок, плод.

После совместно с детьми мы делили объекты на группы, опираясь на составленные схемы. Итогом нашей акции была карта растений детского сада, составленная совместными усилиями в ходе прогулки, а также памятки «Растения нашего детского сада».

Последний, четвертый этап ориентирован на применение знаний. Для закрепления представлений и формирования умения их применять мы проводили экологический театр.

В игре «О чем думает ручей в разное время года?» мы предлагали детям придумать, как может вести себя ручей (имитация) в разное время года, каким он становится зимой, весной, летом, осенью (имитация). Так, например, зимой ручей замерзает, покрывается коркой льда, замирает, весной начинает оживать, образуется ледоход, летом тепло, ручей бежит быстро, осенью он ловит и уносит опавшие листья, замедляется, замерзает, готовится к зиме.

Далее детям было предложено выбрать себе объекты неживой природы и сыграть сценку, отражающую их состояние в какое-либо время года. Дети показывали, как смена времен года отражается на «жизни» камня, как ведут себя облака в разное время года.

В завершении этапа для закрепления полученных представлений и формирования умения применять знания мы организовали зеленый патруль. Мы закрепляли умение различать зимующих и перелетных птиц. Формировали представления о том, почему некоторые птицы с наступлением холодов отправляются в теплые края. После наблюдения за птицами мы провели беседу «Кто такие зимующие птицы, кто такие перелетные птицы». Вместе с детьми предположили, как птицы узнают о времени перелета. Пришли к выводу о том, что продолжительность дневного времени и исчезновение пищи подсказывают птицам, когда необходимо отправляться в теплые края.

В ходе викторины «Зимующие и перелетные птицы», дети, разделившись на команды, по очереди определяли зимующих и перелетных птиц. Для этого задания мы выделили таких птиц как воробей, тетерев, снегирь, дятел, дрозд, сорока, журавль, скворец, ласточка, грач, соловей и других.

Итогом зеленого патруля было конструирование скворечников из подручных материалов, развешивание их на территории площадки группы, подкормка птиц.

Таким образом, можно делать вывод о том, что на занятиях организованных в нетрадиционных формах дети встают в активную позицию, максимально увлечены процессом, а их работоспособность увеличивается, вследствие чего повышается и результативность занятия. Организованные нами

нетрадиционные формы экологического образования направленные на развитие у старших дошкольников экологических представлений о многообразии мира природы прошли на достаточно высоком уровне. Прделанная нами работа внесла заметное изменение в поведении детей. Дошкольники получили новые знания о многообразии мира природы.

Список литературы:

1. Лазарева, О.Н., Волкова, Н.А., Ворошилова В.М. Теория и методика экологического образования детей / О.Н. Лазарева, Н.А. Волкова, В.М. Ворошилова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед ун-т., 2004. – 279 с.
2. Гогоберидзе, А.Г., Солнцева, О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2019. – 464 с.
3. Горькова, Л.Г., Кочергина, А.В., Обухова, Л.А. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников / Л.Г. Горькова, А.В. Кочергина, Л.А. Обухова. – М.: ВАКО, 2005. – 240 с.

*Лукьянова В.Т., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Микерина А.С.,
канд.пед.наук., доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Актуальность темы обусловлена тем, что период раннего детства является одним из самых насыщенных в познавательном аспекте из всех возрастных периодов и имеет ряд качественных физиологических и психических особенностей, которые требуют создания специальных условий для развития детей данного возраста. На сегодняшний день у детей наблюдаются более высокие темпы развития уже к моменту рождения.

Ведущим направлением в ФГОС по развитию и воспитанию детей раннего возраста является комплексное сопровождение индивидуального развития ребёнка, способствующего формированию первоначального социального опыта на основе удовлетворения жизненных потребностей [4].

В качестве основного принципа дошкольного образования в стандарте выделяется «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». П.1.4 1) [4].

Изучение периода раннего детства рассматривалось в трудах: А.И.Мещерякова, Д.Б. Эльконина, И.А. Соколянского, М.Ю. Кистяковской, Н.Ф. Ладыгина, С.М. Кривина и др.

На ранних этапах жизни детей происходят существенные изменения в их развитии. Так, в первый год жизни ребенок может производить ряд разнообразных действий: закрывать и открывать коробки, держать чашку и пить из нее, есть ложкой, нанизывать на стержень кольца и многое другое. К двум — двум с половиной годам уже может взбираться на небольшое возвышение и спускаться с него, быстро овладевает ходьбой и бегом. В раннем

возрасте у детей появляется умение различать предметы по их внешним признакам (форма, величина, цвет и др.) и правильно производить манипуляции с ними, также ребенок начинает овладевать речью. На втором году он понимает обращенную к нему речь, сам начинает говорить и к трем годам довольно свободно объясняется с окружающими. Нормальное созревание высшей нервной деятельности — необходимое условие для полноценного развития ребенка. Но одних природных задатков для этого недостаточно, нужны дополнительные воздействия со стороны воспитывающих ребенка людей [2].

Раннее детство — особый период в жизни ребёнка. По насыщенности овладения навыками и умениями, по темпам развития ранний возраст не имеет себе подобного в последующие периоды. Вся деятельность ребенка подчинена одной ведущей потребности — познанию окружающего мира и себя в нем.

На данный момент у детей раннее детство проходит в семье. Семейное воспитание действительно является важным для маленького ребёнка, поскольку любовь близких людей, их чуткое и гибкое отношение, индивидуальное общение являются главными и необходимыми условиями нормального психического развития ребёнка и его хорошего эмоционального самочувствия. Однако, далеко не все родители понимают возрастные особенности детей до 3-х лет и умеют найти адекватные педагогические воздействия. В связи с этим возникает настоятельная необходимость помощи родителям на данном возрастном этапе ребенка.

Оптимальной формой такой помощи являются группы кратковременного пребывания. Это группы, которые создаются на базе детских садов для всестороннего развития, подготовки к школе детей и успешной адаптации ребёнка к режиму ДОО [1].

Цель таких групп является осуществление преемственности в воспитании детей между семьей и дошкольным учреждением; ранняя социализация детей, позволяющая обеспечить успешную адаптацию ребенка к условиям дошкольного учреждения; установление сотрудничества дошкольного учреждения и семьи.

Задачи: укреплять физическое и психическое здоровье детей; обеспечить эмоциональное благополучие малышей с учетом их индивидуальных особенностей; формировать у детей адекватные возрасту способы и средства общения со взрослыми и сверстниками; развивать познавательную сферу, расширять кругозор; установить взаимодействие с родителями воспитанников с целью развития у них педагогической компетентности.

График работы группы КП устанавливается по согласованию с родителями. Режим посещения не предусматривает питание и дневной сон.

Режим работы в группе кратковременного пребывания организуется с учетом гигиенических требований к максимальной нагрузке на детей раннего возраста в организованных формах обучения.

При организации работы с детьми используются формы работы:

- индивидуальные;
- групповые;

- подгрупповые.

Воспитательно-образовательную работу с детьми ГКП осуществляет воспитатель, музыкальный руководитель и педагог-психолог. Ухаживать за детьми помогает младший воспитатель. Медицинское обслуживание осуществляет врач педиатр и медсестра ДОО [1].

Примерный режим дня группы кратковременного пребывания

1. Приём детей. Самостоятельная деятельность детей (7.45-8.30).
2. Гимнастика, подвижные игры, пальчиковые игры (8.30 - 9.30).
3. Непрерывная образовательная деятельность по подгруппам (9.30-10.30).
4. Игры в кукольном уголке; наблюдения; дидактические игры; словесные игры; подвижные игры (10.30-11.00).
5. Уход домой. Прощание (11.00-11.15)

Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей раннего возраста должна осуществляться в соответствии с основными видами деятельности для данного возрастного этапа [4].

Таковыми видами являются:

- предметная деятельность и игры;
- экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.);
- общение с взрослым;
- совместные игры со сверстниками под руководством взрослого;
- самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.);
- восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок;
- двигательная активность.

Рассмотрим подробнее каждый из них.

1. Предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками.

Предметно-игровая деятельность с составными и динамическими игрушками является основной в формировании познавательной активности, в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей.

К составным игрушкам относятся пирамидки, матрёшки, различные шнуровки, составные и разрезные картинки, кубики, пазлы (крупные), конструкторы (крупные), и др.

К динамическим игрушкам относятся юла, волчки, неваляшки, заводные игрушки, то есть те, в основе которых происходят разнообразные виды движения: кручение, кувырканье, вращение. В предметно-игровой деятельности очень важен результат действия ребенка (особенно с составными игрушками). Познавательный интерес детей поддерживается за счет понятных им собственных результативных действий. Таким образом, происходит усвоение способов действий [3].

Задачи педагога:

- развивать познавательный интерес к окружающим предметам и способствовать активным действиям с ними;

- формировать игровые действия с разнообразными сюжетными игрушками, умение использовать предметы-заместители;
- формировать умение подражать игровым действиям взрослого.

В предметно – игровой деятельности показывать детям правильные способы действий, поддерживать познавательную активность, заинтересованность, побуждать к самостоятельности.

2. Экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.).

Знакомство со свойствами предметов происходит в практической исследовательской деятельности методом проб. В ходе экспериментирования педагог привлекает внимание детей к запахам, звукам, форме, цвету и другим свойствам предметов и объектов. Необходимо показывать правильные способы действий, а также предоставлять возможность для самостоятельного исследования.

Задачи педагога:

- знакомить с обобщенными способами исследования различных объектов из окружающей жизни ребенка;
- поддерживать познавательную активность и познавательный интерес в процессе экспериментирования;
- побуждать к самостоятельному экспериментированию с разнообразными дидактическими материалами;
- обогащать непосредственный чувственный опыт детей в различных видах деятельности.

3. Общение со взрослым.

Речь взрослого является образцом для подражания. Для развития общения используется вопросы, словесные поручения, создание проблемно-речевых ситуаций, ролевые и коммуникативные игры, чтение стихотворений и сказок, опыты, драматизации, наблюдения.

Задачи педагога:

- способствовать обогащению словаря;
- развивать потребность в речевом общении.

4. Совместные игры со сверстниками под руководством взрослого. Педагог целенаправленно организует игровую деятельность. Для совместных игр рекомендуются коммуникативные, сюжетные, музыкально-ритмические игры, а также игры и упражнения с дидактическим материалом.

Задачи педагога:

- способствовать формированию опыта доброжелательных взаимоотношений со сверстниками;
- обучать способам общения и разрешения конфликтов в процессе игры;
- развивать эмоциональную отзывчивость при взаимодействии со сверстниками.

5. Самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.). Простейшие навыки самостоятельности, опрятности, аккуратности формируются в процессе режимных моментов. При

этом обязательным условием является соблюдение принципа постепенного включения ребенка в какую-либо деятельность по приобретению навыков самообслуживания.

Задачи педагога:

- формировать элементарные навыки самообслуживания;
- формировать навыки культуры поведения, соответствующие нормам и правилам;
- формировать предметные действия;
- развивать самостоятельность.

6. Восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок.

Желательно организовать цикл игровых образовательных ситуаций, направленных на развитие эмоционального мира ребенка. Особое значение в восприятии детей раннего возраста имеет наглядность. Поэтому чтение, рассказывание, слушание музыки сопровождается показом картинок, картин и игрушек.

Задачи педагога:

- формировать умение рассматривать картинки, иллюстрации;
- формировать умение слушать и понимать короткие, доступные по содержанию песенки, потешки, сказки и рассказы;
- развивать способность эмоционально откликаться на различные произведения культуры и искусства.

7. Двигательная активность.

Помимо организации подвижных игр и упражнений педагогом должны быть созданы условия для развития самостоятельной двигательной активности детей. Для этого необходимо обогатить развивающую среду игрушками-каталками, тележками, автомобилями и др., а также спортивным инвентарем и оборудованием.

Задачи педагога:

- развивать двигательную активность детей во всех видах игр;
- содействовать развитию основных движений;
- создавать условия, побуждающие детей к двигательной активности.

Таким образом, организация образовательного процесса с детьми раннего возраста в условиях ДОО в группах кратковременного пребывания способствует решению одного из главных принципов дошкольного образования – полноценное проживание ребенком периода раннего возраста.

Статья выполнена в рамках гранта, проводимого по инициативе вузов - партнеров: Шадринского государственного педагогического университета и Южно - Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета "Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей раннего возраста" рег.номер 19-04-2019, дата регистрации 19.04.2019.

Список литературы:

1. Бабунова Т.М. Группа кратковременного пребывания. Для детей раннего возраста / Т.М. Бабунова // «Издательство Сфера», 2010.-65с.

2. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста: учеб. пособие для студ. вузов/ Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007 – 301 с.
3. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: пособие для воспитателя детского сада / Е.В. Зворыгина, Н.С. Карпинская, И.М.Кононова и др. – М.: Просвещение, 1985 – 144 с.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

*Лях Н.В., студент БарГУ
Научный руководитель: Захарченя Н. Ф.,
старший преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь*

КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКИХ СТРАХОВ

Детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако страхи, сохраняющиеся длительное время, служат признаком эмоционального неблагополучия, негативно влияют на психическое здоровье и развитие ребенка.

Применение игры отечественными психологами основывается на теории игры, наиболее полно разработанной в трудах Д. Б. Эльконина, Л. С.Выготского, А. Н. Леонтьева. Развитие и изменение всех психических процессов происходит, прежде всего, в деятельности. У дошкольника ведущая деятельность – игра, поэтому она и является ведущим средством психотерапии данного возраста.

О. А. Карабанова в своей книге «Игра в коррекции психического развития ребенка» называет основные психологические механизмы коррекционного воздействия игры:

- 1) моделирование системы социальных отношений в особых игровых условиях, исследование ребенком этих отношений и ориентировка в этих отношениях;
- 2) принятие разнообразных ролей ребенком, способствующее изменению его позиции, преодолению личностного и познавательного эгоцентризма;
- 3) организация ориентировки ребенка в переживаемых им эмоциональных состояниях, обеспечение их осознания благодаря вербализации;
- 4) формирование наряду с игровыми реальными отношений между детьми как равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации.

Среди разработанных методик коррекции детских страхов наибольшей популярностью и эффективностью пользуются рисуночные и игровые методы, разработанные Захаровым А.И., позволяющие предупредить развитие невротических отклонений в поведении детей. А. И. Захаров разработал методику игровой психотерапии, в том числе эффективную при работе с

детскими страхами. Методика является частью целого комплекса различных воздействий на ребенка, включающего и семейную психотерапию. Игра рассматривается им и как самостоятельный метод, и как составная часть, сочетающаяся с рациональной и суггестивной психотерапией. А. И. Захаров предлагает следующую последовательность приема ребенка: 1) беседа; 2) спонтанная игра; 3) направленная игра; 4) внушение [3].

Сюжетно-ролевая игра имеет несколько функций:

- диагностическую,
- психотерапевтическую,
- развивающую.

Рисование страхов. Захаров А.И. на первом этапе предлагает рисование в группе по следующим, поочередно предлагаемым на каждом занятии темам: «В детском саду», «На улице, во дворе», «Дома», «Семья», «Что мне снится страшное» (или «Чего я боюсь днем»), «Что было со мной самое плохое (или хорошее)», «Кем я хочу стать». Темы данных занятий дают возможность отобразить проблемы во взаимоотношениях ребенка в детском саду, дома, отобразить наиболее яркий страх, что может послужить основой для последующей, психотерапевтически ориентированной работы. Следующим этапом рисования в группе может быть направленное устранение всех страхов, которым подвержен ребенок. Для этого в индивидуальной беседе выясняют, чего боится ребенок. Составив список страхов, воспитатель дает задание нарисовать их. Детям объясняется цель рисования страхов как способа избавления от них. Каждому ребенку дается задание нарисовать первый, идущий по индивидуальному списку страх, после выполнения задания, предлагается нарисовать следующий. Важно каждый раз выражать одобрение по поводу выполнения задания. Через несколько дней проводится обсуждение рисунков, с каждым ребенком индивидуально, во избежание подражания детьми друг друга. Последовательно показывают рисунки и спрашивают о том, боится или нет теперь. Отрицание страха закрепляется похвалой. Оставшиеся страхи предлагается нарисовать снова, но так, чтобы на рисунках ребенок изобразил себя небоящимся. Подобная установка действует в качестве косвенного внушения или дополнительного стимула преодоления страха. Через несколько дней после окончания повторного рисования страхов проводится индивидуальное обсуждение рисунков, снова задается вопрос, боится ребенок или нет, положительный успех закрепляется похвалой. Как отмечает автор, большинство детей из тех, кто после первого тура рисования еще боялся, перестают испытывать страх [4].

Игровая коррекция страхов. Захаров А.И. предлагает работу по коррекции детских страхов вести в несколько этапов. На первом этапе детям предлагается комплекс подвижных игр (5 + 5). В первую пятерку входят следующие игры:

1. игры с мячом, предполагающие внезапное бросание мяча друг другу детьми, сопровождающееся словами «на», «держи» и т.п.;
2. поочередное проникновение с разбега в круг детей, держащихся за руки;

3. борьба-соревнование, сражения на саблях, метание мяча друг в друга;

4. лазание на перегонки по шведской стенке и спрыгивание вниз на мат (со страховкой взрослого), перепрыгивание веревки, небольшой ямки с песком;

5. прохождение по детским стульям, находящимся на расстоянии друг от друга, с тем, чтобы вернуться обратно и, спрыгнув с последнего стула, получить приз.

Эти игры развивают быстроту реакции, уменьшают эмоциональное торможение и скованность. Следующие пять игр развивают достигнутые результаты и позволяют уменьшить страхи и неуверенность в себе:

1. «Пятнашки» – своеобразная разминка к последующим играм, содержит ряд правил, которые осложняют задачу (ограниченность пространства, расставленные стулья, пятнать только по спине);

2. «Жмурки» улучшает настроение детей, двигательное оживление. Ведущий в этой игре всячески пытается напугать тех, кого он ищет, чтоб участники игру обнаружили себя. Игра способствует развитию выдержки, терпения у нервно ослабленных детей, также игра способствует снижению страха темноты, одиночества, неожиданного, внезапного воздействия.

3. «Прятки». Данная игра также способствует снижению интенсивности страха одиночества.

4. «Кто первый?» – в игре создаются элементы ожидания, неизвестности, путаницы и вместе с тем неожиданности и внезапности. Психологический механизм воздействия этой и следующей игры заключается в преодолении посредством эмоционального вовлечения и группового подражания состояния скованности и торможения, когда нужно действовать, снять оцепенение, страх и неуверенность в себе.

5. «Быстрые ответы». В быстром темпе детям, стоящим на одной линии, задаются вопросы, на которые нужно ответить сразу же, без долгого раздумывания.

Следующим этапом игровой коррекции страхов являются ролевые игры, проводимые по сюжетам известных сказок. Знание психологии сказочных персонажей помогает содержательно построить игровые занятия – драматизацию известных сказок – с целью объединения детей, улучшения их взаимодействия, развития ролевых функций общения и преодоления страхов. Для чтения отбираются сказки, доступные возрасту, которые читаются через день в течение определенного времени. После знакомства со сказками выбираются те из них, которые представляют наибольший интерес для детей, главное в том, чтобы ребенок сыграл роль того сказочного персонажа, которого боится, т.е. был в его образе и тем самым отреагировал чувство страха перед ним [1].

Также А.И.Захаров предлагает использовать игровую коррекцию поведения, драматизируя в группе истории на темы страхов, оставшихся после рисования. Каждый из них отражается в виде отдельных фантастических историй – это сказки типа: «Жил-был...», реальные истории воспроизводят то,

чего боится ребенок в жизни по типу: «Однажды...». Истории могут сочиняться дома, о чем сообщается родителям с просьбой записать их. После того, как в группе будет подготовлено несколько историй, детям предлагается их инсценировать. Автору истории предлагается выбрать роль для главного героя и остальных действующих лиц. Цель ролевой трансформации поведения – изжить страх перед сказочным или реальным образом посредством овладения, манипулирования в игре, регулирования ранее подавленных в связи с ним эмоций [3]

Л.М.Гусева в психокоррекционной работе с детьми предлагает использовать групповую терапию и следующие ее виды:

1. Танцевальная терапия, в которой движения приводят к экспрессивному освобождению чувств, снятию напряжения.

2. Терапия искусством, где образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, которые легче выражаются с помощью зрительных образов.

3. Двигательная терапия, тесно связана с танцевальной терапией, где все отрицательные эмоции съеживают фигуру человека, а все положительные – «развертывают».

4. Телесная терапия. Двигательные упражнения поощряют высвобождение примитивных чувств, использование физического контакта, такого, как массаж, способствует снятию напряжения.

5. Тренинг умений и навыков, целью которого является обучение приспособительным умениям, полезным при столкновении со сложными жизненными ситуациями.

6. Игровая терапия. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру ребенка.

7. Сказкотерапия. Как отмечает А.И. Захаров, знание психологии сказочных персонажей помогает содержательно построить драматизацию известных сказок с целью объединения детей, преодоления страхов перед сказочными персонажами: Змеем Горынычем, Бабой Ягой, Кощеем, волком [3].

А. А. Осипова выделяет основные этапы коррекционного процесса с использованием метода проективного рисования:

1) предварительный ориентировочный этап. Исследование ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение лимитов и ограничений в их использовании;

2) выбор темы рисования, эмоциональное включение в процесс рисования;

3) поиск адекватной формы выражения;

4) развитие формы в направлении все более полного, глубокого самовыражения, ее конкретизация;

5) разрешение конфликтно-травмирующей ситуации в символической форме [4].

Таким образом, из разнообразных методов и приемов психологической коррекции страхов выделяется использование изобразительного творчества и игры, как одних из ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста.

Тем самым можно подчеркнуть своевременность и актуальность этих способов воздействия, дающих возможность помочь детям справиться с их страхами.

Список литературы:

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве.- М.: Педагогика, 1995.- 181с.
2. Громова, Т.В. Страна эмоций: Методика как инструмент диагностической и коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой ребёнка. – М.: УЦ «Перспектива», 2002. – 48 с.: ил.
3. Захаров, А. И. Устранения страхов посредством игры. СПб., 2004
4. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

*Магдеева Р.Р., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Субботина Е.С.,
старший преподаватель УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

РОЛЬ ТКАНЕВОЙ КУКЛЫ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

На современном этапе развития общества отчетливо видно отчуждение молодого поколения от истоков народной культуры. Главной проблемой в нравственной сфере жизни людей становится доминирование материальных ценностей, над духовными.

Культурно-историческое наследие приходит в забвение, что непременно сказывается на моральном облике сегодняшнего общества. Подростающее поколение, начиная с дошкольного возраста, не знает истоков своей культуры. Еще Н.М. Карамзин, историограф и писатель, уроженец Симбирска (Ульяновска), писал: «Народ, который не знает своей истории и культуры, – презрен и легкомыслен!».

На сегодняшний день многие родители полагают, что современным дошкольникам, неинтересна тема народной культуры, в связи с этим в практике семейного воспитания исчезают беседы о культуре и традициях своего народа, утрачивают силы народные игры, происходит замещение народных игрушек на игровые материалы нового поколения. Процесс замещения отнимает у ребенка возможность познавать мир через чувственное восприятие вещей, заменяет живое общение со сверстниками и взрослыми, и все это обуславливает отчуждение подрастающего поколения от традиций и устоев своей семьи, своего народа, его культуры, а также порождает процесс обесценивания морально-нравственных норм общества.

Одним из способов возрождения детского интереса к народной культуре является использование тканевой куклы. «Кукла фокусирует время, историю культуры, историю страны и народа, отражая их движение и развитие» (Г.Л. Дайн). Сейчас педагоги дошкольных организаций начинают возрождать опыт народной педагогики. Первоначально решением проблемы о возвращении

тканевой куклы в ряды детских игрушек занялась Г.Л. Дайн еще в 70-е годы XX века. По ее инициативе проводились занятия по изготовлению тряпичных кукол с детьми дошкольного возраста. Процесс создания кукол доставлял детям радость и удовольствие, что свидетельствует о детском интересе к народной культуре [2].

В настоящий момент народная, тканевая кукла, утратившая свое ритуальное значение в культуре народа, стала преимущественно предметом музейных коллекций. Кукла имеет вековую историю, которая раскрывает детям особенности быта, знакомит с обрядами, в которых использовались разные по назначению куклы: кукла-кубышка, кукла-зерновушка, кукла-мотанка [3]. Занятия по изготовлению тканевой куклы с детьми дошкольного возраста дают представления о традициях и приемах создания кукол, о материалах и инструментах, использующихся в работе. Знакомство с народной куклой развивает воображение, любознательность и познавательный интерес к истории и традициям своего народа, содействует развитию мелкой моторики и эстетического вкуса при изготовлении куклы, формирует в личности ребенка морально-нравственные ценности, способствует совершенствованию сенсорных ощущений при работе с натуральными материалами, что очень важно на этапе дошкольного детства. Исторически работа над тряпичной куклой шла в совместной деятельности матери, старших и младших детей, что одновременно помогало в сохранении семейных отношений [4].

В современных детских дошкольных организациях традиционная тряпичная кукла чаще представлена как элемент уголка народной культуры или мини-музея. Основной документ, регулирующий работу детского сада, – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, – одним из важных требований считает организацию развивающей предметно-пространственной среды, которая учитывает не только потребности детей, требования образовательной программы, но и национально-культурные особенности [1]. При этом конкретных примеров объектов нет. В данных условиях тканевая кукла, находясь лишь на стендах народно-культурного ознакомления, не участвуя в активных формах работы ребенка, не совсем полно содействует решению проблемы приобщения детей дошкольного возраста к народной культуре. В этом случае традиционная тряпичная кукла является часто элементом декора.

Для содействия приобщению подрастающего поколения к истории своего народа и его культуре благодаря использованию тканевой куклы, необходимо уделять большее внимание разным формам работы с ней. Работа может включать в себя чтение народных сказок с театрализованным представлением тряпичных кукол, организация игр с куклами совместно с воспитателем, беседы о видах и предназначениях тканевых кукол в народной культуре, проведение семейных мастер-классов по изготовлению традиционных тряпичных кукол-оберегов и выставок детских работ, экскурсии в музеи народной культуры.

Использование народной игрушки нужно включать в структуру непосредственной образовательной деятельности по разным образовательным областям, тогда усвоение знаний будет выше. Например, высокий интерес

вызвало у старших дошкольников занятие в рамках экологической деятельности в преддверии Дня весеннего равноденствия с изготовлением тряпичной куклы-сороки «Карлуши». Нам удалось решить и задачи природоведения, художественного ручного труда и патриотического воспитания. Немаловажно, что изготовление тряпичных кукол идет из подручных материалов, значит, педагогу или родителю потребуется меньше времени на подготовку.

Таким образом, целенаправленная педагогическая деятельность для возрождения детского интереса к народной культуре в условиях современного мира, при помощи элементов народного искусства обеспечивает положительный результат. Прививая любовь ребенка к малой части народной культуры (тканевой кукле), мы приобщаем его к культуре своего народа во всех ее проявлениях.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL:<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Дайн, Г.Л., Дайн, М.Б. Русская тряпичная кукла. Культура, традиции, технология /Г.Л.Дайн, М.Б.Дайн. - М.: Культура и традиции. 2007.120 с.
3. Моргунова, Ю.О. Русские обережные куклы: семейная энциклопедия /Ю.О.Моргунова. - М.: Эксмо, 2016. 192 с.
4. Нагаткина, Е.С. Современная игрушка: от тряпичной куклы до Барби /Е.С.Нагаткина // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: Материалы II Международной научной конференции. - Самара, 2016. С. 295-300.

*Макаева Н.Б., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд.пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДУХЕ МИРА В СЕМЬЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Первостепенной задачей современного образовательного процесса является воспитание детей, не только обладающих хорошими знаниями и умениями, но и способных к широкому общению в духе гуманистических идей и толерантности. Дошкольный возраст детей является наиболее благоприятным периодом для формирования положительных качеств у детей дошкольного возраста. В этом возрасте дети начинают свое знакомство с окружающим миром в духе дружбы и согласия, гуманности и миролюбия.

Огромную роль в этом процессе играют родители, которые выступают главными воспитателями своих детей. Семья – это первичная ячейка общества, в которой ребенок начинает постигать основы жизни. Родители – самые лучшие воспитатели для своего ребенка. Их роль неоценима. Родительская забота и бескорыстная любовь очень важны для каждого ребенка. На эту любовь и заботу ребенок отвечает чувством глубокой привязанности, признания их превосходства, авторитета, стремлением следовать им и подражать во всём.

Дети великие наблюдатели и подражатели, они учатся тому, что видят в окружающей жизни, на примере своих родителей. Именно поэтому родителям необходимо начинать воспитание в первую очередь с самих себя и быть хорошим примером для своих детей. Родители не только наделены правом, но и обязанностью по воспитанию своих детей, по обеспечению их физического, духовного, психического и нравственного развития [1]

Воспитание детей в духе мира начинается с общего уклада жизни семьи: равенства супругов, правильных взаимоотношений между членами семьи, доброжелательного тона общения, взаимного уважения и заботы, трудолюбия, единства требований взрослых к ребёнку, порядка и семейных традиций.

Тем не менее, немало и таких семей, в которых родители упустили процесс воспитания из-под своего контроля, семей, в которых родители не пользуются авторитетом у своих детей. Причины могут быть абсолютно разные: кризис семьи или ее распад, низкий уровень духовно-нравственной культуры большинства современных родителей, некомпетентность родителей в вопросах духовного становления и воспитания ребенка. Но итог всему этому, как правило, один – подорванное воспитание детей, влекущее за собой большие проблемы воспитания таких детей и в условиях дошкольных образовательных учреждений.

В основе взаимоотношений родителей и ребенка, как уже ранее было сказано, лежит искреннее чувство любви к нему. «Любовь – творец всего доброго, тёплого и светлого». Чувство меры родительской любви играет большую роль в вопросе воспитания. Любовь родителей должна находиться в сочетании с требовательностью и уважением к личности пусть еще совсем маленького ребёнка.

Безмерная любовь к ребёнку, безоговорочное удовлетворение всех его желаний и требований, открытое любовное отношение им – всё это наносит не всегда поправимый ущерб выстроенной тактике воспитания. В подобных случаях ребенок становится капризным и эгоистичным, что рушит все представления о воспитании в духе мира. Именно поэтому правильное отношение родителей к детям заключается в умении сочетать ласку, мягкость и нежность с требовательностью, учитывая возможности ребёнка и особенности его возраста.

Наравне с воспитанием в семье, дети воспитываются и в стенах образовательных учреждений. Воспитатель – это не просто профессия, это призвание, это душа образовательного процесса. Для дошкольника воспитатель – первый человек после родителей, обучающий его правилам жизни в обществе и расширяющий его кругозор. Воспитатель создает в детском саду благоприятный социально-психологический климат для детей. Более того, он должен быть частичкой этого климата, понимать и чувствовать каждого ребенка, иметь к каждому воспитаннику индивидуальный подход. Детский сад должен быть местом радости, счастья, дружбы и свободы.

Главными качествами воспитателя являются его верность общечеловеческим ценностям и духовное богатство, которое он будет

разделять с детьми. Не обладая этими качествами, ни один воспитатель не сможет привить детям понимание мира и добра.

Задача воспитателя – сопровождать ребенка, определяя, правильно ли он и его сверстники воспринимают основные моральные установки и соотносят ли они с ними свои и чужие поступки [2, с.711-715]. Представления детей о доброте помогают развить сказки и другие литературные произведения. Отношение к игрушкам, различные игровые ситуации, театральное творчество, организованные в дошкольных образовательных учреждениях, также способствуют формированию доброжелательности и дружелюбия. Воспитание требует внимательного наблюдения за «ходом духовного процесса в ребенке» и овладения мастерством использования результатов таких наблюдений. Закрепление добрых привычек, надзор над плохими наклонностями детей и забота об их преодолении предпочтительнее словесных наставлений.

Однако и беседы с детьми дошкольного возраста об основах нравственности и духовной жизни также необходимы. Такие темы бесед, как «добро и зло», «дружба», «любовь к ближнему», «моя семья» и многие другие не только расширяют знания об устройстве окружающего мира, но и закрепляют нравственные начала детского сознания. Во время беседы с юными воспитанниками воспитатель может понять, о чем думают дети и что им известно из личного опыта.

Безусловно, процесс воспитания детей дошкольного возраста в духе мира имеет в большей степени положительный результат тогда, когда он построен с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Дети гораздо лучше воспринимают новые знания не в готовом виде, а посредством самостоятельной работы и правильного подхода.

Стихи, загадки, песни, кружки рисования и лепки, выставки творческих работ, рассматривание иллюстраций, прослушивание аудиозаписей – все это также часть образовательного процесса, главной целью которого является воспитание детей в духе мира и добра.

В вопросе воспитания огромную роль играют существующие между воспитателем и детьми взаимоотношения. Насколько они доверительные и присутствует ли чувство защищенности у каждого из воспитанников в стенах дошкольного учреждения. Воспитатель должен обладать множеством талантом: мгновенно фантазировать, быть одновременно и старшим товарищем и заботливой «мамой», что всегда располагает детей, и они быстрее начинают открываться новому общению.

Несмотря на то, что семья является важным фактором социального и нравственного развития детей, роль воспитателя в жизни ребенка бывает настолько главенствующей, что даже родителям дети могут ставить в пример своего педагога-воспитателя [3, с.210].

Воспитание детей дошкольного возраста – это комплексная задача, на решение которой направлены совместные усилия, как работников дошкольных образовательных учреждений, так и родителей. Такая взаимопомощь проявляется, прежде всего, в том, что воспитатели сообщают родителям о достижениях и проблемах их детей, консультируются с ними по поводу

индивидуальных особенностей детей, выявляют происхождение тормозящих развитие факторов, рекомендуют родителям приемы и методы нравственного воспитания в семье.

Для обеспечения единства в воспитании детей дошкольного возраста в духе мира дошкольные учреждения практикуют проведение общих и групповых родительских собраний, консультаций, а также проведение совместных мероприятий (выставок, конкурсов, праздников).

Таким образом, дошкольный возраст – это благоприятная пора для формирования ребенка как личности, успех которой напрямую зависит от того насколько компетентно и органично с самых ранних лет маленькому человеку прививались идеалы нравственности и духовности. Как справедливо отмечал К.Д. Ушинский: «Успех воспитания зависит от того, насколько все детские представления будут проверены собственным детским опытом и чувствами воспитателя». А также насколько хорошо были сформированы такие качества, как доброта, послушание, скромность, терпение, внимание, дружелюбие и самое главное – любовь к своей семье, людям и окружающему миру.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, в Собрании законодательства РФ, 04.08.2014, № 31, ст. 4398.
2. Алиева, Ш. Г. Социальное развитие дошкольников /Ш.Г.Алиева // Молодой ученый. —2014. — №2. С. 711-715.
3. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования / Под общ. ред. Л.В. Коломийченко. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 210 с.

*Малкина И.С., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Захарова Л.М.,
докт.пед.наук, профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из приоритетных направлений работы современного педагога детского сада является развитие эмоционального интеллекта детей [4]. Это связано с тем, что от уровня его сформированности во многом зависит общий уровень психического развития дошкольников, качество их продуктивного общения с окружающим миром. Для обеспечения оптимальных условий развития эмоционального интеллекта старших

дошкольников необходим достаточный уровень сформированности соответствующей компетентности у воспитателей.

С целью повышения качества развития эмоционального интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на определение уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов дошкольной организации. Для его проведения вначале была уставлена структура данной компетентности. На основе изучения научных исследований В.Н. Введенского [1], И.Ю. Каракозовой [2], А.А. Майера [3] и других, было определено, что профессиональная компетентность педагогов представлена совокупностью таких компонентов, как мотивационный, когнитивно-познавательный, операционально-технологический и рефлексивно-оценочный.

Содержание диагностики профессиональной компетентности педагогов в области развития эмоционального интеллекта старших дошкольников включало проведение специальных диагностических методик, позволяющих установить уровень сформированности каждого компонента. Так, мотивационный компонент изучался с помощью, разработанной нами анкеты, когнитивно-познавательный – с помощью теста, операционально-технологический и рефлексивно-оценочный – с помощью оценочных карт.

Каждый компонент оценивался по критериям, степень выраженность которых позволяла отнести их к определенному уровню развития: оптимальному, достаточному и недостаточному.

Сводные результаты сформированности каждого компонента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов дошкольных организаций в области развития эмоционального интеллекта (%)

Уровень	Компоненты профессиональной компетентности			
	Мотивационный	Когнитивно-познавательный	Операционально-технологический	Рефлексивно-оценочный
Оптимальный	8%	8%	0%	0%
Достаточный	50%	42%	42%	50%
Недостаточный	42%	50%	58%	50%

Полученные результаты позволили установить, что среди педагогов дошкольной организации все компоненты профессиональной компетентности в области развития эмоционального интеллекта сформированы недостаточно. Так, при оценке мотивационного компонента было выявлено, что у воспитателей имеется интерес к данному направлению работы, но он

неустойчивый и эпизодический. Они не стремятся к глубокому изучению технологий и методик развития эмоционального интеллекта.

Изучение когнитивно-познавательного компонента с помощью теста показало, что педагоги в большинстве своем владеют некоторыми отрывочными представлениями об эмоциональном интеллекте, особенностях его развития у старших дошкольников. Им затруднительно охарактеризовать основные способы и методы работы с детьми.

Наиболее несформированными у педагогов являются операционально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Так анализ оценочных карт показал, что педагоги практически не владеют методиками и технологиями развития эмоционального интеллекта старших дошкольников. У них имеются существенные затруднения при планировании работы, при отборе необходимых методов и приемов, при создании специальных условий. Несформированно также умение объективно и адекватно анализировать, и оценивать результаты собственной деятельности в области развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Таким образом, обобщая результаты диагностики можно заключить, что у педагогов дошкольных организаций уровень сформированности профессиональной компетентности в области развития эмоционального интеллекта старших дошкольников достаточно низок. Это указывает на необходимость проведения специальной работы по ее повышению.

Список литературы:

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога /В.Н.Введенский // Педагогика. 2003. №10. С.51-55.
2. Каракозова, Н.Ю. Формирование технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Ю. Тольятти, 2015. 188 с.
3. Майер, А.А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Майер. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. 220 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

*Мальцева А.Е., студентка ШГПУ
Научный руководитель: Андреева Н.А.,
канд. пед. наук, доцент ШГПУ
г.Шадринск*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Вопросом экспериментальной деятельности начали заниматься еще с древних времен. Еще Пиаже писал о том, что экспериментирование очень важно для ребенка и родителей, так как с помощью эксперимента мы, взрослые,

можем наблюдать, что ребенок способен рассуждать и самостоятельно исследовать мир.

В наше время данный метод также является актуальным, ведь мир не стоит на месте, и наши дети, способны развиваться самостоятельно, а мы взрослые – их незаменимые помощники. Только от взрослого зависит будущее ребенка, ведь ребенок еще с первых дней своей жизни берет пример со своих близких, он чувствует, как к нему относятся самые любимые для него люди – родители, он чувствует, как они его оберегают, и поэтому в тот период, когда ребенок идет в детский сад, начинает заниматься проектной, исследовательской или экспериментальной деятельностью, особенно важно чтобы родители были рядом с ним, поддерживали его, а не думали постоянно о своей работе.

В настоящее время отдельные аспекты опытно-экспериментальной деятельности дошкольников получили отражение в работах Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, А.И. Савенкова, О.В. Афанасьевой.

Экспериментальная деятельность – это непосредственно действия ребёнка возникающие в процессе экспериментирования. Эти действия можно контролировать, организовывать, корректировать. Не маловажным фактом является то, что этим действиям можно обучать. То есть с раннего возраста можно обучить детей выполнять технику безопасности, экономить материалы и беречь инструмент.

Вклад в разработку теоретических основ опытно-экспериментальной деятельности внесли исследования Н.Н. Поддьякова. Ученый подчеркивает, что опытно-экспериментальная деятельность есть форма поисковой деятельности, в которой выражено целеобразование, возникновение и развитие мотивов саморазвития личности. В опытно-экспериментальной деятельности проявляется собственная активность детей (познавательная и деятельностьная), творческая деятельность, что создает условия для психического, интеллектуального, личностного развития [4].

Современные исследователи (А.И. Иванова, И.Э. Куликовская, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Н.Н. Поддьяков и др.) указывают на значимость применения опытно-экспериментальной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста для развития интеллектуальной активности и любознательности ребёнка [2].

По мнению Н.Н. Поддьякова, ребенок по своей природе пытливый исследователь мира, если его что-то заинтересовало, ни в коем случае нельзя ему в этом отказывать. Нужно идти ему на встречу.

В процессе работы с экспериментом педагог проходит несколько этапов. На первом этапе педагог сам ставит проблему и ищет пути решения. Уже заранее педагог придумывает пути решения, через которые можно будет действовать далее. На втором этапе воспитатель только озвучивает проблему, а дети уже самостоятельно ищут пути решения [1].

Когда ребенок находится в обычной повседневной обстановке, у него возникает множество возможностей проводить опыты и эксперименты самостоятельно. Почувствовать радость первооткрывателя-экспериментатора

для ребенка наиболее важно, чем эту же самую информацию он получит от взрослого.

Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Действуя, ребенок усваивает все прочно и надолго, когда слышит, видит и делает все сам. Именно поэтому экспериментирование занимает особое место в жизни ребенка и может стать увлекательным процессом как для детей, так и для взрослых [3].

Для того чтобы ребенок не терял интерес к окружающему миру, важно поддерживать у ребенка стремление к исследованию и экспериментированию. Важной задачей для педагога является – не пресекать интерес ребенка, а способствовать активному развитию экспериментальной и исследовательской деятельности.

При работе с экспериментированием педагоги используют два вида наблюдения. Первое – демонстрационное наблюдение. Это когда объект наблюдения один, и он находится у воспитателя. Воспитатель проводит и демонстрирует его детям. В таком виде наблюдения, детям, конечно интересно наблюдать за деятельностью воспитателя, но им не хватает опыта, самостоятельности, ведь у них нет возможности попробовать это самим.

Второе наблюдение – фронтальное. При таком виде наблюдения, у детей в руках есть несколько объектов. Этот вид экспериментирования вызывает интерес у детей, любопытство. Скорость работы у всех детей разная. Необходимо соблюдать технику безопасности, исходя из этого, лучше работать с детьми небольшими подгруппами или проводить наблюдение с помощником воспитателя.

Существует множество различных экспериментов для дошкольников. Но не в каждой дошкольной организации встретишь педагога, который работает с данной технологией. Для ребенка экспериментирование – это настоящий праздник. Ведь дети стремятся к открытиям, с каждым новым опытом у них возрастает потребность к получению новых знаний. Даже самые сложные и не очень интересные знания для ребенка могут стать увлекательными, благодаря экспериментированию.

Эксперимент – это некий фокус для ребенка, особенно для малышей. Например, если взять такой опыт: «Получение радуги с помощью солнышка и воды». Представим такую ситуацию, ребенок летом помогает родителям на даче поливать цветы, светит солнышко, и вдруг он кричит: «Мама, смотри радуга над цветочком!». В это время мама подходит к малышу, и объясняет, почему это происходит. Получается, что ребенок на собственном опыте узнал, что радугу можно увидеть не только после дождика, но и с помощью подручных средств и явлений природы.

Приведем другой пример: «Смешивание цветов». Ребенок раскрашивает рисунок, и вдруг на образце он видит фиолетовый цвет, а в его красках нет такого цвета. Как быть, малыш в растерянности, начинает переживать, что не сможет дорисовать сегодня свою картину. Зовет на помощь маму, а мама говорит ему, «Если смешать два цвета, то как раз получится тот, который нам необходим. Давай попробуем». И тогда, малыш вместе с мамой начинает

экспериментировать, и в итоге он узнает, что фиолетовый цвет можно получить при смешивании синего и красного цветов.

Л.С. Выготский неоднократно говорил, что в дошкольном возрасте экспериментирование является ведущим, а в первые три года - практически единственным способом познания мира, уходя своими корнями в манипулирование предметами. Современные исследователи (Савенков А.И., Иванова А.И., Куликовская И.Э., Дыбина О.В. и др.) рекомендуют использовать метод экспериментирования в работе с детьми дошкольного возраста.

Однако детское экспериментирование в практике ДОУ используется ещё недостаточно широко, хотя оно является важнейшим средством развития таких качеств личности, как творческая активность и самостоятельность. Это обусловлено рядом причин. Всем известно, что дети любят возиться с песком, с водой. И только если ребенок захотел посидеть в песочнице, поиграть, родители тут же начинают говорить: «Не лезь, отойди, брось сейчас же, запачкаешься и т.д.». Маленький исследователь даже не успел подумать еще о том, что бы он хотел сделать с этими предметами, как тут же родители предъявили ему так называемое «табу».

Мы, взрослые, сами говорим о том, что экспериментирование нужно ребенку, и тут же запрещаем ему это делать. Так быть не должно. Если не хочешь, чтобы твой ребенок запачкался, то и не одевай на него новые вещи, пусть он исследует мир, не надо ему это запрещать, а то и получается «Это не трогай, туда не подходи, там не дыши...», конечно, должен быть запрет, но не до такой степени. Если постоянно все запрещать ребенку, с годами интерес заниматься данной деятельностью у ребенка пропадает, и тогда, родители «берутся за голову» и начинают уговаривать ребенка, как-то заманивать его, а все, возраст, когда надо было привлекать его к данной деятельности, уже потерян.

В процессе экспериментирования дошкольники учатся ставить цель, решать проблемы и проверять их опытным путем, делать выводы. Большую радость, удивление и даже восторг они испытывают от своих маленьких и больших «открытий», которые вызывают у детей чувство удовлетворения от проделанной работы.

Хотелось бы, чтобы в первую очередь родители позволяли ребенку экспериментировать и начали бы заниматься данной деятельностью вместе с ним. Очень хорошо, что многие воспитатели уже используют данный метод в своей практике, хотелось бы, чтобы каждый ребенок умел экспериментировать, ведь благодаря экспериментированию у ребенка появляется интерес к окружающему миру и любовь к любознательности.

Список литературы:

1. Андреева, Н.А. К вопросу об организации детского экспериментирования / Н.А. Андреева // Тенденции развития науки и образования. – 2018. - № 43-2. – С. 5-7.
2. Иванова, А.И. Детское экспериментирование как метод обучения / А.И. Иванова // Управление ДОУ. – 2004. – № 4. – С. 84-92.
3. Никифорова, О.А. Познавательно-исследовательская деятельность с детьми старшего дошкольного возраста / О.А. Никифорова // Дошкольная педагогика №3.- 2015.

4. Поддьяков, Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 26-48.

*Матяс А.С., студентка БарГУ
Научный руководитель: Захарченя Н.Ф.,
старший преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – начальный период осознания ребенком самого себя, мира человеческих отношений. Вступая в дошкольный возраст, у детей возникают такие личностные новообразования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения.

Соподчинение мотивов состоит в том, что деятельность и поведение дошкольников начинают осуществляться на основе системы мотивов, среди которых все большее значение приобретают мотивы общественного содержания, которые подчиняют другие мотивы.

Изучение мотивов дошкольников дало возможность установить среди них две большие группы: личные и общественно значимые. У детей младшего и среднего дошкольного возраста преобладают личные мотивы. Они наиболее ярко проявляются в общении со взрослыми. Ребенок стремится получить эмоциональную оценку взрослого – одобрение, похвалу, ласку. Потребность в оценке у ребенка настолько велика, что он часто приписывает себе положительные качества.

Личные мотивы проявляются в различных видах деятельности и направлены на предметы деятельности. Например, в игровой деятельности ребенок стремится обеспечить себя игрушками и атрибутами игры, не анализируя заранее самого процесса игры и не выясняя, понадобятся ли ему в ходе игры данные предметы. Постепенно в процессе совместной деятельности дошкольников у ребенка формируются и общественно значимые мотивы, выражающиеся в форме желаний сделать что-то для других людей [1].

В дошкольном возрасте ребенок начинает руководствоваться в своем поведении нравственными нормами. У него формируются моральные представления и оценки. В среднем дошкольном возрасте ребенок активно переживает события, поступки, о которых, слышал, которые наблюдал. Проявляются сочувствие, заботливость. В формировании нравственных качеств личности ребенка большую роль играет ориентация его на взрослого. В образе взрослого ребенок в первую очередь выделяет занятость общественно полезным делом [5].

В дошкольном возрасте появляется определенное отношение к себе и своим возможностям. Пятилетние дети, как правило, их переоценивают. В возрасте семи лет дети в большинстве случаев оценивают себя правильно: «Умею одеваться, убирать постель». В этом возрасте дошкольники указывают

на умение следовать определенным нравственным нормам: «Умею помогать взрослым». Свои возможности они оценивают по практическому их осуществлению. Самооценка старшего дошкольника становится уже достаточно устойчивой [4].

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от оценки взрослого. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Поэтому, правильность представлений дошкольником своих действий во многом зависит от оценочного воздействия взрослого [5].

Вся психическая жизнь ребенка развивается под воздействием оценок окружающих; каждый новый опыт, новое знание, умение, приобретенное ребенком, оценивается окружающими. Дети дошкольного возраста склонны переоценивать себя и свои способности, на что их направляют преимущественно положительные оценки взрослых. И скоро ребенок сам начинает искать отзывы на свои действия, подкрепление правильности или неправильности познаваемой им действительности [5].

Проблема развития самооценки в дошкольном возрасте обсуждается в работах зарубежных и отечественных психологов Л. И. Божович, И. С. Кона, Э. Эриксона, У. Джемса. Закономерности формирования самооценки у детей были исследованы А. В. Булатовой, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной.

На первом году жизни ребенка под влиянием интимно-личностного общения со взрослыми, смысл которого заключается в обмене положительными эмоциями, возникает первичная общая самооценка, проявляющаяся в положительном самоощущении и доверчивом отношении к людям. На фоне общей самооценки формируется и особая, специфическая при переходе от периода новорожденности к младенческому возрасту, потребность в новых впечатлениях [4].

В период раннего возраста познавательная деятельность ребенка обращается, по мнению Л. И. Божович, уже не только на внешний мир, но и на самого себя. Ребенок постепенно начинает выделять себя в качестве субъекта в мире объектов, и когда переходит к целостному представлению о себе, начинает, следуя за взрослыми, называть себя, как и другие предметы, соответствующим именем, от 2 до 3 лет у ребенка возникает внутренняя позиция «Я», как субъект действия. Но оценки, он дает себе, пока не имеет отношения к действиям, совершаемым им, поэтому самооценка ребенка в этот период носит обобщающее и чаще всего позитивно окрашенный характер [2].

В возрасте 5 – 7 лет, дети обосновывают положительные характеристики самих себя, с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в возрасте 6 -7 лет не все дети могут мотивировать самооценку. Л.С. Выготский отмечал, что появление подлинной самооценки как устойчивого внеситуативного отношения к себе появляется только с наступлением кризиса 7 лет. В это период существенным сдвигом в развитии личности ребенка является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя.

Решающее значение в генезисе самооценки на первых этапах становления личности (конец раннего, начало дошкольного периода) имеет общение ребенка со взрослыми. Вследствие отсутствия (ограниченности) адекватного знания своих возможностей ребенок первоначально на веру принимает его оценку, отношение и оценивает себя как бы через призму взрослых, целиком ориентируется на мнение тех людей, к которым ребенок чувствует любовь, доверие, привязанность. Элементы самостоятельного представления о себе начинают формироваться несколько позже. Впервые проявляются они, как показывают материалы исследования Б. Г. Ананьева, А. В. Булатовой, в оценке не личностных, моральных качеств, а предметных и внешних («А у меня есть самолет», «А зато у меня есть вот что» и т. п.). В этом проявляется неустойчивость представлений о другом и о себе вне ситуации узнавания, сохраняющиеся элементы неотделенности действий от предмета [1; 4].

Чем точнее оценочное воздействие взрослого, тем точнее представление ребенка о результатах своих действий. Сформированное представление о собственных действиях помогает дошкольнику критически относиться к оценкам взрослых и в какой-то мере противостоять им. Чем младше ребенок, тем некритичнее он воспринимает мнение взрослых о себе. Старшие дошкольники оценки взрослых преломляют через призму тех установок и выводов, которые подсказывает им их опыт. Ребенок может даже в определенной степени противостоять искажающим оценочным воздействиям взрослых, если самостоятельно умеет анализировать результаты своих действий.

Таким образом, самооценка детей дошкольного возраста по-разному проявляется в зависимости от их отношения к деятельности. Наиболее благоприятными, как показали исследования В. А. Горбачевой, для формирования динамической самооценки у старших дошкольников являются такие виды деятельности, которые связаны с четкой установкой на результат и где этот результат выступает в форме, доступной самостоятельной оценке ребенка (например, игры с бросанием стрелы в цель, игра в мяч и в классики). В этом случае дети руководствуются мотивом повышения самооценки, в то время как при выполнении деятельности продуктивного характера (например, вырезание из бумаги), связанной с необходимостью осуществления достаточно тонких операций, не вызывающих яркого эмоционального отношения, мотивы самооценки отступают на задний план, а первостепенное значение для детей приобретает интерес к самому процессу деятельности.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания // Избр. психол. труды в 2-х т.т. – Т.2. – М., 1980. – 88-102с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
3. Уманец Л. И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников / Л. И. Уманец // Вопросы психологии. – 1986. – № 11. – С. 61 – 67.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.

5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 256с.

*Мельник П.И., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Котлякова Т.А.,
канд.пед.наук, доцент УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С АРХИТЕКТУРОЙ РОДНОГО ГОРОДА (на примере Ульяновска)

Проблема художественно-эстетического, социально-нравственного, патриотического воспитания является актуальной в условиях необходимости сохранения собственной идентичности, традиционных духовных ценностей. Эту проблему с разных сторон изучали в своих исследованиях Комарова Т.С., Богомолова М.И., Захарова Л.М., Харитонов А.А., Абдрахимова Э.Ф. Знакомство с различными видами искусства развивает у дошкольников мышление, ценностно-смысловое отношение, представление о культуре и истории, познавательную активность и творческие способности. Реализация в дошкольном образовании регионального компонента – обязательное условие работы любого детского сада. Основное направление в рамках этого – ознакомление с историческим и культурным пространством малой родины.

В ряде видов искусств можно выделить такое как архитектура. Личность человека во многом формируется в среде, которой он живет. И в этом случае архитектура родного города играет большую роль. Как отмечает Абдрахимова Э.Ф.: «Архитектуру часто называют строительным искусством, связанным с воплощением творческого замысла» [1].

По мнению С.Ю. Барышниковой, приобщение к архитектуре способствует формированию художественного восприятия, осознанию художественной и эстетической ценности архитектуры, образованию устойчивой потребности воспринимать, переживать эстетические ценности. Она подчеркивает, что приобщение к архитектуре способствует формированию познавательных интересов, дает возможность знакомить детей с широким кругом предметов и явлений [2]. Общение с архитектурой делает ребенка отзывчивым к красоте, развивает чувство прекрасного, воспитывает бережное отношение к культурному наследию своей страны, уважение к результатам человеческой деятельности, художественному созиданию. Образы архитектуры вызывают у детей потребность выразить свои впечатления в различных видах художественной деятельности.

Различают три основных вида архитектуры:

- архитектура объемных сооружений, включающая в себя культовые и крепостные постройки, жилые дома.

- ландшафтная архитектура, связанная с организацией садово-паркового пространства
- градостроительство, охватывающее строительство новых городов и поселений.

По мнению Захаровой Л.М., предметно-культурная пространство города, в котором живет человек, играет важную роль, потому что полная гармония в человеке достигается благодаря равновесию между внутренней жизнью и внешним окружением, где происходит его жизнедеятельность. Через непосредственное окружение, исторические памятники передаются от поколения к поколению нормы человеческого поведения и культуры, что имеет особое значение для развития ценностного отношения, становления духовно-ценностного ядра личности [3].

С.Ю. Барышникова предлагает принципы отбора содержания знаний об архитектуре: доступности содержания знаний; учет теоретических положений эстетики и искусствоведения; включение в содержание знаний краеведческого материала. Также она предлагает в содержание знаний об архитектуре включить два блока: об архитектуре и людях, которые ее создают, а также о древнерусском зодчестве [2].

Одним из ключевых моментов в ознакомлении детей с архитектурой является организация процесса на основе принципа региональности, что позволяет осваивать культурно-исторические ценности, формировать художественно-эстетическое отношение к миру на близком и понятном материале, доступном ребенку для повседневного восприятия.

Из-за того, что архитектура – пространственное искусство, то именно ощущение пространства является одним из самых основных в её восприятии. Лишь восприятие в реальных условиях, в натуре, когда ребёнок сам может ощутить масштаб, почувствовать непосредственную связь со средой, внешним окружением, может дать полноценное представление о сооружении [4].

О.В. Солнцева предлагает применять «Встречу с городом» как один из вариантов совместной деятельности воспитателя и детей, включающий разнообразные способы взаимодействия и обеспечивающая развитие творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста. Главными методами организации «Встречи с городом» выступают: ситуации игрового моделирования, рассказывание дидактических сказок и историй, ассоциативные игры, детское экспериментирование и так далее. Отличительная черта организации данной формы работы является использование современных электронно-коммуникативных технологий [5].

Она считает, что встречи с городом для детей дошкольного возраста организуются преимущественно в виртуальном пространстве с использованием компьютерных презентаций. Во-первых, это связано с тем, что многие детали городского убранства труднодоступны для обозрения. Во-вторых, очень сложной формой работы являются экскурсии. В-третьих, мультимедийные технологии позволяют рассмотреть архитектурные шедевры с разных точек зрения, дает возможность кругового обзора, что необходимо для правильной организации рассматривания зданий и деталей их убранства. У дошкольника

формируется зрительный ассоциативный ряд, который необходим для понимания специфики воспринимаемого объекта. Однако встреча с городом не заменяет непосредственного восприятия ребенком городского пространства, а дополняет и углубляет его.

Организуя восприятие ребенком родного города важно, чтобы он включился в сюжетно-событийный контекст, связанный с культурным наследием города, почувствовал себя участником исторических событий. В данном случае это обеспечивает развитие у ребенка чувства принадлежности к родному краю, причастности его истории.

К сожалению, на территории нашего города сохранилось немного зданий старше 100 лет и представляющих историческую и культурную ценность. С другой стороны, это доказывает необходимость ознакомления дошкольников с архитектурой. При этом основную сложность для восприятия детьми представляет понимание исторических событий, «давности времени», отсутствие личного отношения к архитектурным объектам.

Именно поэтому в нашем исследовании в первую очередь предлагаем познакомить с детей с известным им зданием - Ульяновским театром кукол имени народной артистки СССР В. М. Леонтьевой. Театр располагается на главной улице города – улице И.А. Гончарова – в здании в стиле модерн начала XX века (ранее в нём размещался банк). Так что он действительно имеет историческую и художественную ценность. Эмоционально-ценностный компонент в данном случае формируется благодаря тому, что многие дети посещают этот театр, в его мастерских были изготовлены любимые герои телепередачи «Спокойной ночи, малыши».

Знакомство с этим зданием можно провести в форме прогулки-экскурсии. Обращая внимание детей на фасад здания, основные фигуры и элементы и рассказывая его историю определить общую форму здания, окон, дверей, их расположение, количество этажей, цвет здания, элементы украшения. Большой интерес у детей и взрослых вызывает уникальная композиция в музее театра – механические куклы мастеров Морозовых, изготовленные ими в 1905 и 1947 годах, которые представляют собой «Ремёсла и быт Симбирской губернии» (Симбирск – так ранее назывался Ульяновск). Затем усвоенные знания о настоящем театре должны быть закреплены сюжетных и театрализованных играх детей, они лучше понимают, как работает подобное учреждение.

Кроме организованных экскурсий и игры распространенной формой работы является проектная деятельность, которая позволяет представить не только существующие, но и разрушенные здания, которых в Симбирске было очень много. Таким образом, у детей будет формироваться понимание ценности архитектурных объектов и ответственное отношение к истории своего родного края.

Вопросы патриотического воспитания детей младшего возраста всегда остаются актуальными, так как на этой базе будут в дальнейшем формироваться школьные знания по истории и культуре России. Архитектура – всегда свидетель исторических событий, но знакомство с ней сопровождается

сложностями в организации экскурсионной работы, необходимостью значительной подготовки воспитателя. Задача педагогов и родителей в дошкольном возрасте – показать красоту окружающего мира и сформировать положительное отношение к культурному и историческому наследию родного края.

Список литературы:

1. Абдрахимова, Э.Ф. Развитие у дошкольников эстетического и ценностно-смыслового восприятия архитектуры родного города /Э.Ф.Абдрахимова // Казанский педагогический журнал. 2016. №2-2. С. 318-322.
2. Барышникова, С.Ю. Архитектурная школа имени Папы Карла / С.Ю. Барышникова. М.: Линка-Пресс. 2006. 446 с.
3. Захарова, Л.М., Котлякова, Т.А. Программа по приобщению дошкольников к культурно-историческим ценностям Поволжского региона в условиях сельской местности //Л.М.Захарова, Т.А.Котлякова. - Ульяновск: УлГПУ, 2010. 56 с
4. Платохина, Н. Познавательное развитие личности дошкольника в культурной среде родного края / Н.Платохина // Детский сад от А до Я. 2009. № 1. С. 89-96.
5. Солнцева, О., Коренева-Леонтьева, Е. Инновационные методы краеведческого образования детей старшего дошкольного возраста / О.Солнцева, Е.Коренева-Леонтьева // Детский сад от А до Я. 2010. № 4. С. 25-30.

*Миллер А.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ФОРМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

В настоящее время администрация и педагоги дошкольных образовательных организаций активно используют весь педагогический потенциал традиционных форм взаимодействия с семьей и ищут новые, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями в соответствии с изменением социально-политических и экономических условий развития общества.

Проблема взаимодействия дошкольных организаций с семьей на сегодняшний день остается актуальной и приобретает порой напряженный характер. Сложности в отношениях между родителями и педагогами дошкольных образовательных организаций могут быть связаны, например, с недоверием родителей к воспитателям и непониманием между семьей и детским садом. Именно поэтому администрации и педагогам необходимо, серьезно подходить к выбору форм взаимодействия и сотрудничества с семьей. В связи с этим вопрос выбора способов и форм взаимодействия между семьей и детским садом требует дополнительного изучения [4, с.165].

Как правило, способы взаимодействия администрации и педагогов с семьями – это традиционные родительские собрания, семинары, практикумы, но сегодня все чаще используются и такие как: создание родительских клубов,

устных журналов, праздничных акций, оздоровительно-физкультурных мероприятий, познавательных экскурсий, интеллектуальных игр.

На данном этапе развития образования администрации и педагогам необходимо находить современные формы привлечения родителей в управление дошкольной образовательной организацией.

Формы взаимодействия детского сада с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех форм взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьёй – установить доверие в отношениях с детьми, родителями и педагогами, объединить их в одну команду, воспитать потребность делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать, привлекать родителей в коллегиальные органы управления [1, с.59].

Так как привлечение родителей в управление дошкольной образовательной организацией является очень важной задачей, необходимо обеспечить:

- заинтересованность родителей в жизни дошкольной организации;
- привлечение родителей к участию в образовательном процессе.

Родительские собрания - целесообразная и действенная форма работы с коллективом родителей, предполагающая организованное ознакомление их с задачами, содержанием и методами воспитания детей определённого возраста в условиях детского сада и семьи, а также совместное решение вопросов организационного характера.

По совместной инициативе администрации дошкольной образовательной организации и родительского комитета должны организовываться совместные праздники и конкурсы для родителей. В таких конкурсах родители должны привлекаться к разработке положений о конкурсах, к участию в жюри, принимать решения о награждении самых активных участников из родителей. Возможна работа родителей в совместной проектной деятельности [1, с.60].

Родительский актив способен помочь дошкольной образовательной организации вести целенаправленную просветительскую работу, пропагандирующую основные требования к воспитательно-образовательному процессу [3, с.93].

Организованная таким образом совместная работа с родительским активом позволяет быть нацеленными на общий результат, поддерживать друг друга в решении проблем, заменять и дополнять друг друга, создавать атмосферу оптимизма и доброжелательности.

Также следует проводить педагогические советы с участием родителей. Целью данной формы работы с семьёй является привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учёта индивидуальных потребностей [3, с.86].

Помогать организовывать разнообразные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьёй могут такие коллегиальные органы самоуправления как: родительский комитет, управляющий совет, попечительский совет.

Родительский комитет поможет организовать взаимодействие родителей с администрацией дошкольной образовательной организацией с целью совершенствования условий образовательного процесса, охраны жизни и здоровья воспитанников [2, с.98].

Родительский комитет может существенно изменить пребывание детей в дошкольной образовательной организации. Члены родительского комитета контролирует условия, в которых находятся дети (оборудование, состояние игровых комнат, спален и др.) и вносят предложения по их улучшению.

Еще одним коллегиальным органом самоуправления для привлечения родителей в управление является управляющий совет. Управляющий совет- это коллегиальный орган образовательной организации, состоящий из избранных кооптированных и назначенных членов, имеющий управленческие полномочия по решению ряда важных вопросов функционирования и развития образовательной организации [2, с.100].

Основными задачами данного коллегиального органа является определение основных направлений развития ДОО, создание в ДОО оптимальных условий организации образовательной деятельности, содействие рациональному использованию бюджетных средств, доходов, привлеченных из внебюджетных источников, участие в оценке качества условий образовательной деятельности и контроль качества и безопасности условий обучения и воспитания в дошкольной организации [4, с.321].

Управляющий совет должен обеспечивать участие представителей общественности в осуществлении образовательного процесса, в проведении мероприятия воспитательного и иного социально значимого характера.

Формой взаимодействия детского сада и родителей является создание общественной комиссии по контролю за организацией и качеством питания. В данную комиссию необходимо привлекать родителей воспитанников. Общественная комиссия по контролю за организацией питания – это орган, который призван снять затруднения, решить проблемные вопросы, касающиеся питания воспитанников детского сада, повысить уровень организации питания в дошкольной организации. Состав общественной комиссии по контролю за организацией питания утверждается заведующим. В состав комиссии входят: представитель администрации дошкольной образовательной организации, ответственный за питание, члены профсоюзного комитета, члены управляющего совета (родительская общественность), представители учредителя.

Возможно организовать работу попечительского совета в дошкольной образовательной организации. Попечительский совет является дополнением к уже существующим органам самоуправления дошкольного образовательного учреждения: общему собранию дошкольного образовательного учреждения, педагогическому совету и др.

Во-первых, попечительский совет – это государственно-общественный орган управления образованием, обладающий правом распорядителя фонда развития дошкольной образовательной организации, одна из форм самоуправления образовательной организации.

Во-вторых, это коллегиальный орган управления образовательной организацией, объединяющий на добровольной основе всех, кто заинтересован в развитии образования и конкретной образовательной организации [3, с.110].

В состав попечительского совета имеют право входить все участники образовательного процесса, к ним относятся родители (законные представители) воспитанников и другие физические лица (представители местных органов власти и организаций любых форм собственности, заинтересованные в эффективном развитии образовательной организации и обладающие общественным авторитетом в его коллективе).

Попечительский совет занимается совершенствованием деятельности и развития образовательного учреждения и осуществляет свою деятельность на безвозмездной основе. Попечительский совет несет ответственность за не востребованность фонда развития образования; нецелевое использование получателем финансовых средств фонда развития образования; несвоевременное финансовое наполнение фонда развития образования.

Можно сделать вывод, что работа с родительской общественностью является важнейшим условием развития образовательной организации, так как оказывает значительное влияние не только на разностороннее развитие детей, но и, в конечном итоге, на повышение статуса дошкольного образовательного учреждения.

Взгляд на семью как на партнера по образованию и воспитанию детей значим как в русле происходящих изменений в системе образования, так и в реализации идей личностно-ориентированной педагогики, повышает готовность родителей к сотрудничеству не только с ребенком, но и с другими родителями, педагогами дошкольной образовательной организации.

Список литературы:

1. Иванова, И.В. Вовлеченность родителей в педагогический процесс современного ДОО / И. В. Иванова, Н. С. Воробьева // Дошкольная педагогика. - 2017. - № 7. - С. 59-61
2. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных учреждений / Т.Н. Доронова.-М: Просвещение, 2002.-120с.
3. Майер, А.А. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада / А.А. Майер, О.И. Давыдова, Н.В. Воронина. -М: Сфера, 2012.-128с.
4. Сертакова, Н. М. Инновационные формы работы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей / Н.М. Сертакова. - М.: Детство-Пресс, 2013. - 782 с.

*Миллер А.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ПРИВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

На современном этапе развития дошкольной образовательной организации родители должны быть активными участниками педагогического

процесса и участвовать в управление дошкольной образовательной организацией. Перед каждым руководителем дошкольной образовательной организации встает проблема выбора форм и методов привлечения родителей к данному виду деятельности.

По результатам анкетирования родителей и педагогов мы выявили, что только 25% родителей демонстрируют включённость в управление дошкольной образовательной организацией. Большинство родителей не участвует в управление дошкольной образовательной организацией, не привлекаются для разработки локальных актов в ДОО, не участвуют в разработке положений о конкурсах и не участвуют в контроле за педагогическим процессом в ДОО и т.д. Не все родители знают о том, что в ДОО есть управляющий совет и не имеют информации о его деятельности.

Изучив состояние изучаемой проблемы на констатирующем этапе эксперимента, мы предлагаем проект по их решению. Проект формирующего эксперимента имеет методическое обоснование. Он включает в себя систему разработанных мероприятий по привлечению родителей в управление дошкольной образовательной организацией.

Цель проекта: совершенствовать систему привлечения родителей в управление дошкольной образовательной организацией

Задачи проекта:

1. Повысить мотивацию родителей для участия в коллегиальных органах самоуправления
2. Повысить профессиональный уровень педагогов для взаимодействия с родителями для привлечения их в управление
3. Разработать модель привлечения родителей в управление дошкольной образовательной организации.

На подготовительном этапе нами был определён план работы:

1. Мониторинг с родителями для выявления актуальных вопросов воспитания детей разных возрастных групп
2. Мониторинг с родителями для выявления потребности родительской общественности в информационной и консультативной поддержке по вопросам общественного участия в управлении. После анализа данного мониторинга необходимо выявить две группы родителей.
3. Разработка мероприятий для привлечения родителей в организацию образовательного процесса для каждой возрастной группы по актуальным темам для родителей.
4. Разработка мероприятий для группы родителей «Наблюдатели» по привлечению их в управление дошкольной образовательной организации
5. Разработка мероприятий для улучшения качества работы управляющего совета с родительской общественностью.

Содержательно-проектировочный этап

На данном этапе предполагаются мероприятия для привлечения родителей в управление ДОО.

Нами был проведен мини-опрос родителей с целью выявления актуальных вопросов воспитания детей разных возрастных групп. По

результатам опроса мы разработали мероприятия для каждой возрастной группы, направленные на привлечение родителей к участию в образовательном процессе.

С учетом полученных данных были разработаны мероприятия для родителей детей второй младшей группы, включающие в себя различные формы и методы, например, такие как: консультации, семинары-тренинги, создание памяток для родителей, оформление уголка по развитию мелкой моторики рук из подручных средств, семинары-практикумы, совместные мероприятия с родителями, день самоуправления.

Для родителей детей средней группы были разработаны консультации по интересующей их тематике, совместные театральные постановки, создание театра своими руками, деловая игра «Книга-окно в волшебный мир», мероприятие «День добрых дел».

Для родителей, чьи дети посещают старшую группу были разработаны следующие мероприятия: семинары-практикумы, игровые тренинги, семейный вернисаж, круглый стол, участие в благотворительных акциях, развлечение «Радуга талантов», день самоуправления.

Для родителей детей подготовительной группы были запланированы семинары-практикумы, деловые игры, памятки для родителей, совместная работа с родителями по созданию кормушек, участие в конкурсе чтецов, создание семейной газеты.

Следующий блок мероприятий разработан для улучшения работы управляющего совета и направлен на родителей, которых необходимо привлекать к управлению ДОО.

В данный блок входят такие мероприятия как: консультации, организация работы телефона доверия, создание временной контрольной группы, организация культурно-досуговой деятельности, организация познавательно-развлекательных квестов, создание семейного клуба «Гармония».

Для родителей, членов управляющего Совета предложены такие мероприятия как: проведение заседаний управляющего совета по результатам принятых решений, создание родительского стенда, консультации и семинар-практикум для родителей, участие в городских конкурсах и акциях.

Разработанный проект готов к использованию в дошкольной образовательной организации. Система мероприятий, включенных в реализацию проекта, сочетает в себе разноплановые формы и методы привлечения родителей в управление дошкольной образовательной организацией.

Список литературы:

1. Михайлова-Свирская, Л. В. Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Л. Свирская. – М: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. -280с.
2. Мегалова, И.Д. Организация работы Попечительского совета / И.Д.Мегалова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. - 2005.-№ 12
3. Майер, А.А. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада / А.А. Майер, О.И. Давыдова, Н.В. Воронина. -М: Сфера, 2012.-128с.

4. Лукина, Л.И. Работа с родителями в дошкольном образовательном учреждении /Л.И. Лукина // Управление ДОУ.- 2004.--№5
5. Сайт для воспитателей детских садов. [Электронный ресурс]- режим доступа: <https://dohcolonoc.ru/conspect.html>

Могильникова М.В., магистрат ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Емельянова И.Е.,
докт. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуализация проблемы формирования читательского интереса у детей получили не просто актуальность, а стала интригующей проблемой в информационном обществе. Литературное образование детей дошкольного возраста на современном этапе обусловлена тем, что все чаще знакомство детей с художественной литературой происходит через не через первоисточник (книгу), а через медийное пространство. Вследствие этого ребёнок, уже ознакомившись с сюжетом не имеет мотива или желания к изучению книги.

О кризисе детского чтения говорят данные международных исследований образовательных достижений учащихся, в который анализируется читательская грамотность детей и взрослых. В 2016-2017 гг. были опубликованы результаты международных исследований детских читательских компетенций – Международного исследования читательской грамотности «PIRLS» (Progress in International Reading Literacy Study) и теста Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся «PISA» (Programme for International Student Assessment). Результаты PIRLS представлены в виде четырех уровней грамотности (низкий, средний, высокий и продвинутый). В целом, в России стало больше хорошо читающих школьников. В 2017 г. наивысшего уровня читательской грамотности достигли 26% учащихся начальных классов. Среднего уровня в чтении не смог достичь лишь 1% учеников. Однако, исследования 2017 года говорят о том, что дети стали несколько хуже читать при поступлении в первый класс. Доля первоклассников с хорошим начальным уровнем читательской грамотности осталась прежней, при том, что выросла доля детей, которые до школы читают плохо. При этом следует подчеркнуть, что мы разделяем понятия читательский интерес и читательская грамотность. На основании данных исследований можно предположить о том, что на уровень читательской грамотности в школе влияет уровень читательского интереса у детей дошкольного возраста. В процесс исследования все больше вовлекается родителей в обучение детей в дошкольный период. Если в 2001 г. 7% родителей никогда не занимались с детьми чтением, то в 2006 году их доля упала до 4%, а в 2011 и 2017- до 1%. В 2017 году треть родителей отметили, что занимались с детьми до школы

иногда, а две трети - часто. Однако, доля родителей, занимавшихся чтением часто, практически не растет. Более того, после всплеска родительской активности в 2006 году произошло ее снижение.

Отношение родителей к чтению тоже меняется. В 2017 году в четыре раза выросла доля тех, кто не любит читать, по сравнению с 2001. Родителей же, любящих читать, стало в два раза меньше: 25% в 2017 году против 51% в 2001. Начиная с 2011 года, преобладает средний интерес к чтению - читают лишь иногда около 60% родителей. К 2017 году в России выросли результаты детей по чтению в конце начальной школы. С другой стороны, снижается уровень читательской грамотности при поступлении в первый класс. Вовлеченность родителей в обучение детей чтению до школы остается относительно высокой, но практически не растет. Собственный интерес родителей к чтению падает.

Проблемой формирования читательского интереса детей в психолого-педагогической науке занимались Х.Д. Алчевская, Н.А. Рубакин, Г.И. Богин, Л.Г. Жабицкая, В.А. Левин, Е.П. Климова, Я.А. Коменский, Л.Д. Столяренко, С.Л. Рубинштейн, О.И. Никифорова, И.А. Зимняя, Н.Н. Светловская, Б.Г. Умнов и др. Роль художественной литературы во всестороннем воспитании детей и особенности восприятия художественной литературы школьниками и детьми старшего дошкольного возраста раскрывается в работах: Е.А. Флериной, М.М. Кониной, Н.С. Карпинской, А.В. Запорожца, Т.А. Репиной, Л.Я. Панкратовой, В.М. Крулехт.

Большое количество статей и монографий анализируют такие понятия как «читательский интерес», «интерес к художественной литературе дошкольников», «читательская культура дошкольников». Понятие «читательский интерес» дано Б. Г. Умновым в таком ключе: для понимания закономерностей формирования читательских интересов автор рекомендует рассматривать в единстве следующие моменты: «а) объективную основу интереса (внешние побуждения к чтению, реальные потребности человека в книгах); б) степень осознания человеком потребностей в чтении; в) субъективную сторону интереса (если мотивы чтения как внутренние побуждения); г) проявление интереса к содержанию и характеру систематического чтения (различное отношение человека к отдельным книгам)» [1, с.17].

О.В. Чиндилова рассматривала читательский интерес в процессе феноменологии понятия «читательская культура детей дошкольного возраста». Она описала определённый уровень развития: культуры общения ребёнка с книгой (наличие представлений о книге и её назначении, ценностное отношение к книге, сформированные умения наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу); культуры восприятия прочитанного (эмоциональная реакция на прочитанное, включение воображения в процессе чтения, эстетическое восприятие художественного текста, умение находить в прочитанном ценностные и познавательные смыслы); наличие возраст сообразных теоретико-литературных знаний [2, с. 41].

Под читательским интересом детей дошкольного возраста мы понимаем наличие внутренних и внешних мотивов ребенка, побуждающих его

обращаться к книгам, устойчивый интерес детей к процессу слушания, квазичтения и эмоционально-окрашенного пересказа прочитанного, услышанного художественного текста.

Проблема формирования читательского интереса в том, что «у взрослых, находящихся рядом с малышом, – отмечает З.А. Гриценко, – почти отсутствует потребность в чтении, в общении с искусством, в собственном творческом выражении». Как следствие у современного ребенка зачастую нет примера, которому он мог бы следовать, нет необходимой для естественного развития тяги к книге и чтению и художественному слову среды. Поэтому в дошкольном учреждении и семье необходимо планировать и вести специальную работу, направленную на формирование интереса к книге и чтению у детей начиная с младшего дошкольного возраста» [3, с. 40].

Формирование внутренних и внешних мотивов к читательскому интересу безусловно зависит от возрастных особенностей и возможностей ребенка. Тяга к книге проявляется у детей, как правило, раннего возраста. Рассмотрим возрастные аспекты формирования потенциала к чтению дошкольников и особенности интереса к книге у детей 4-5 лет. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина процесс детского развития можно разделить на этапы. Каждый из возрастных этапов имеет свои особенности и требует своего стиля общения с детьми, подхода, применения особых приемов и методик в обучении и воспитания ребёнка. На начальном этапе формирования данного навыка - чтение «есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели» [4, с. 65].

Чтение как вид речевой деятельности по отношению к детям дошкольного возраста 4-5 лет практически не рассматривается. В этом возрасте ребенок чаще всего выступает в роли читателя-слушателя. В процессе слушания того, что читают дошкольникам взрослые, у читателя-слушателя включаются три из четырёх сфер читательской деятельности по В.Г. Маранцману: [5, с. 34]

- эмоциональная сфера,
- сфера воображения
- реакция на содержание текста

З.А. Гриценко считает, что развивать способности и основные черты характера ребёнка следует уже в раннем возрасте. З.А. Гриценко утверждает – первое знакомство ребёнка с книгой должно состояться как можно раньше. Читатель в ребёнке начинается раньше, чем он научится читать. Умение составлять слоги и слова – это лишь техника, настоящее чтение – источник духовного обогащения. Ребёнок-слушатель – это уже читатель. Однако читательская судьба ребёнка зависит от взрослых, которые берут в руки книгу и становятся посредником между писателем и слушателем (читателем). Взрослый, чтобы привлечь к книге ребёнка, должен сам любить литературу, наслаждаться ею, как искусством, понимать сложность изображённых коллизий, искренне увлекаться событиями и обстоятельствами, в которые попадают герои книг, уметь передавать свои чувства и переживания детям. От того, как сложатся у ребёнка первые «отношения» с книгой, зависит очень многое. Подчеркивая, что такой читатель формируется в процессе систематической, правильно

организованной работы с книгой, З.А. Гриценко полагает, что в своем развитии он должен пройти два этапа: пассивный – как слушатель предлагаемых взрослыми произведений, и активный, начинающийся с появления у ребенка собственного круга любимых произведений, которые он хорошо запоминает, может пересказать, сюжеты которых использует в играх [3, с. 70].

Таким образом, одним из условий формирования читательского интереса мы видим приобщение детей дошкольного возраста к книге или к книжному носителю через совместную социально-партнерскую деятельность родителей и ДОО, также через включение родителей в совместное интонированное чтение в условиях семьи.

В рамках нашего научного исследования для реализации данного условия мы предложили разработать методические рекомендации родителям по совместному интонированному чтению в условиях семьи. В контексте решения данной проблемы нами были разработаны этапы, характеризующие взаимодействие родителей и ребёнка по приобщению к книге:

1. Интонированное чтение книг вместе с родителями

Как отмечалось выше, чтение как вид речевой деятельности по отношению к детям дошкольного возраста 4-5 лет практически не рассматривается. Для детей в этом возрасте особенно актуально становится чтение-слушание. Научить ребенка интересоваться книгами можно только на собственном примере. Совместное интонированное чтение книг начинается с отбора подходящей литературы для ребенка (по возрастным особенностям и интересам ребенка). Здесь мы рекомендуем родителям выбирать литературу совместно. Детям необходимо помочь насладиться выбором литературы. Книга должна стать не только объектом обладания, интереса, внешнего красивого вида, но и обладать важной эстетической информацией: сделана из натуральных материалов, приятна на ощупь. Необходимо делиться эмоциональным, зрительным и тактильным восприятием книги вместе с ребенком. В процессе выбора книги рекомендуем рассказать интересные факты об авторе произведения, подробно рассмотреть картинки и иллюстрации.

Читать книгу необходимо в комфортных условиях для родителей и детей. Ребёнку необходимо научиться понимать себя: что, где, когда и как он хочет читать, как будет выглядеть идеальное место для чтения? Родители могут внести условия совместного чтения книг, например, договориться с ребенком о совместном прочтении сказок перед сном, создать традицию чтения в своей семье.

Читать ребёнку нужно эмоционально, с выражением и расстановкой, интонацией и по ролям. В процессе совместного чтения мама читает, пальцем показывая на слово, строка, предложение, которое звучит, и делает это достаточно долго, чтобы у ребенка сложились устойчивые идентификационные автоматизмы.

2. «Рассказы по картинке»

Формирование интереса к процессу чтения книги стоит начать с общего познавательного развития ребенка, развитию речи и творческой изобретательности в играх. Уровень развития речевого творчества ребенка

предполагает свободное владение родным языком, умение оперировать представлениями, комбинировать их, создавая новые образы, выражать своё отношение к ним. Картина — один из главных атрибутов учебного процесса на этапе дошкольного детства, ее положительные преимущества над другими дидактическими средствами достаточно подробно раскрыто в методических пособиях и учебниках по воспитанию (М. М. Кони́на, Е. П. Короткова, О. И. Ра́дина, Е. И. Тихеева, С. Ф. Руссо́ва и др.).

Для реализации этих задач для родителей дошкольников мы выбрали методику составления рассказов по серии сюжетных картинок с использованием технологии ТРИЗ (Теория Развития Изобретательских Задач) «Картинки без запинки» И.Н Мурашковска и Н.П Валу́мс [6, с.5]. Данная методика ведет детей шаг за шагом к составлению рассказа, они из пассивных слушателей превращаются в активных участников. В этом им помогают волшебники: «Дели-Давай», «Объединяй-Давай», «Обгоняй-давай», «Отставай-давай». Вместе с ними дети определяют состав картины, находят взаимосвязи с предметами. Методика предусматривает вхождение в картину. Дети с волшебниками активно исследуют картину с помощью каждого органа чувств поочередно. Мы считаем, что эта методика позволяет сохранить интерес ребенка к рассказам и сюжетным событиям в книге, развивать мыслительные операции. В совместной деятельности родителя и ребенка средствами пошаговой работы над картиной развивается способность создавать речевые зарисовки, описание и разнообразные рассказы по картине.

3. Квази́чение

Древнегреческий философ Платон считал, что любое позитивное явление должно подразумевать в исследовательской методологии «свою собственную тень». Таким образом, можно сказать, что в любом обществе существуют процессы «квази́чения» — того, что формально весьма похоже на чтение, но собственно им не является (например, чтение технических текстов, чтение рекламы с активным участием периферийного зрения и т.д.).

Процесс приобщения ребенка к познавательному чтению начинается с овладением ребенком способом квази́чения (кваази —значит якобы мнимый). Учебная деятельность в квази́чении направлена на приемы материализации процессов чтения и литературное творчество детей. И дети, которые научились легко и на слух выделять фонетические единицы, и также легко осознавать их в слове как части механизма приобретут устойчивый внутренний мотив к осознанному чтению текста в дальнейшем.

Таким образом, достижение задач по формированию читательского интереса у детей дошкольного возраста осуществляется в процессе совместной работы с семьей, где дети и родители являются активными участниками процесса приобщения к художественной литературе.

Список литературы:

1. Умнов, Б. Г. Типологизация читателей: логика и процедура исследования / Б. Г. Умнов // Психология чтения и проблемы типологии читателей: Сб. науч. тр. — Л., 1984. — С. 58-68.

2. Чиндилова, О.В. Формирование образного восприятия художественной литературы детьми на разных ступенях литературного образования: [Монография]. / О.В. Чиндилова. М. : АПК и ППРО, 2007. - 160 с.
3. Гриценко, З. А. Практикум по детской литературе и методике приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений / З. А. Гриценко. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
4. Эльконин, Д.Б. Как научить детей читать / Д.Б.Эльконин // Избранные труды. – М. – Воронеж, 1995. – С. 329
5. Маранцман, В.Г. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. — В 2 ч. Ч. 1.-М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — 288 с: ил.
6. Мурашковская, И.Н., Валюмс, Н.П. Картинка без запинки (методика рассказа по картинке) И.Н.Мурашковская, Н.П.Валюс. - СПб.: Издательство ТОО "ТРИЗ-ШАНС"; 1995. - 39 с.

*Мочалова С.А., магистрант УлГПУ им. И.Н.Ульянова
Научный руководитель: Котлякова Т.А.,
канд.пед.наук, доцент УлГПУ им. И.Н.Ульянова
г. Ульяновск*

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПОРТРЕТНЫМ ИСКУССТВОМ

На сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем педагогического процесса в современном обществе является развитие активной творческой личности ребенка-дошкольника. Как известно, для формирования успешной личности ребенка, необходимо чтобы воспитательный процесс отличался многогранностью и разносторонностью. К немаловажному фактору, влияющему на развитие ребенка, относится эстетическое воспитание, которое помогает приобщить дошкольника к нравственным ценностям. Именно они формируют духовно-нравственные потребности ребенка и его эмоциональную отзывчивость.

Использование изобразительного искусства в воспитательном процессе помогает активизации творческого начала, совершенствует чувства дошкольника и помогает его личностному росту (Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, В.С. Мухина и др.).

В детстве ребенок воспринимает действительность на уровне эмоций и чувств. Именно поэтому данный период является благоприятным этапом для знакомства детей с портретным искусством. Задача взрослого — научить видеть прекрасный мир действительности через портретный жанр, помочь проникнуться смыслом картины и показать всю многогранность чувственного мира человеческой души. Эстетически оценивая художественное содержание картины, человек вкладывает в эту оценку свои эмоции и мысли, то есть он связывает внешнее восприятие портрета со своими внутренними переживаниями. Для того чтобы подготовить детей к правильному восприятию

искусства, осознанию художественного содержания портрета и получить от ребенка нужный эмоциональный отклик, необходима целенаправленная педагогическая работа [2, с.5].

Ребенок очень тесно связан с миром людей и познание человеческой жизни через портретное искусство развивают его чувства и нравственность. Дошкольный возраст от 6 до 7 лет — это особое время развития ребенка. Оно стоит на границе завершения дошкольного детства, плавно переходящую к школьному обучению. Именно поэтому в это время ребенок наиболее предрасположен к восприятию искусства и развитию эстетических предпочтений.

Исследований по данному направлению в работе с детьми на данный период недостаточно. Более тщательная проработка данного вопроса помогла бы расширить имеющиеся знания, внести изменения в теоретическую и практическую базу художественно-эстетического воспитания старших дошкольников, установить педагогические условия, формы и методы, которые используют воспитатели для ознакомления детей с портретным искусством, открывающим им многогранность человеческой души. Через портретный жанр у ребенка воспитываются патриотические чувства, он приобщается к истории и российской культуре, получает знания о выдающихся личностях в науке и искусстве, о взаимоотношениях в обществе, в разные исторические периоды. А также, познание портретного искусства поможет сформировать личность ребенка, сделать его восприимчивым к эмоциональному миру человека, развить способность замечать прекрасное и наслаждаться искусством [1, с.3].

Таким образом, нами были выявлены следующие *противоречия*:

- между важностью использования портретного жанра живописи в целях воспитательной работы и недооценкой воспитателями этого направления в работе с дошкольниками;

- между необходимостью постоянного совершенствования педагогических навыков ознакомления дошкольников с изобразительным искусством и недостаточным обеспечением методических пособий по данному направлению.

Соответственно, возникает *проблема* — неопределенность необходимых условий развития эстетического восприятия портретного искусства у старших дошкольников и недостаточное методическое обеспечение этого процесса.

Актуальность проблемы на *социально-педагогическом уровне* продиктована тем, что социальный заказ государства в дошкольном образовании направлен на развитие социально-активной личности ребенка, а такую личность можно воспитать на основе изучения дошкольниками произведений портретного жанра живописи, в том числе произведений художников-земляков, т.к. развитие личности ребенка-дошкольника невозможно осуществлять вне связей со своими корнями, с историей и особенностями своего родного края и его жителей.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования исходит из недостаточной теоретической разработанности темы исследования,

недостаточной научной обоснованности педагогических условий, необходимых для формирования интереса к произведениям портретного жанра у дошкольников.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что наблюдается недостаточное методическое обеспечение деятельности педагогов по разработке и реализации содержания вариативной части образовательной программы ДОО.

Актуальность и вышеназванные противоречия, а также постановка проблемы определили *выбор темы* исследования «Развитие эстетического восприятия старших дошкольников в процессе ознакомления с портретным искусством».

Цель исследования: поиск и разработка педагогических условий развития эстетического восприятия у детей седьмого года жизни путем ознакомления с портретным искусством.

Объект исследования: эстетическое восприятие старших дошкольников.

Предмет исследования: развитие эстетического восприятия старших дошкольников в процессе ознакомления с портретным искусством.

Гипотеза исследования: развитие эстетического восприятия старших дошкольников в процессе ознакомления с портретным искусством будет проходить более успешно при соблюдении следующих педагогических условий:

- специальном отборе художественных произведений для изучения творчества художников-портретистов, в том числе художников-земляков;
- разработана модель, система и соответствующее содержание ознакомления дошкольников с портретным искусством (включая зарубежных, отечественных художников и портретистов-земляков);

в данной системе широко используется сотрудничество с родителями, чтобы данное содержание использовалось ими в процессе семейного воспитания.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую психолого-педагогическую и искусствоведческую литературу по проблеме развития эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с портретным искусством.

2. Разработать модель развития эстетического восприятия старших дошкольников в процессе ознакомления с портретным искусством, соответствующую ей систему и определить соответствующий объем и содержание мероприятий по ознакомлению детей с портретным искусством зарубежных, отечественных художников и портретистов-земляков.

3. Определить уровни и динамику развития эстетического восприятия портретного искусства старшими дошкольниками.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной методики.

Методы исследования:

- исследование теоретической базы, а именно психолого-педагогической и методической литературы;

- изучение и анализ комплексных и региональных программ, которые используются для знакомства дошкольников с портретным искусством;
- эмпирические методы: беседа и наблюдения;
- педагогический эксперимент.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснован педагогический потенциал портретного искусства зарубежных, отечественных и ульяновских художников и возможность его использования в воспитательной работе с детьми дошкольного возраста;
- разработана и теоретически обоснована модель развития эстетического восприятия старших дошкольников в процессе ознакомления с портретным искусством, соответствующая ей система и содержание по ознакомлению детей с портретным искусством зарубежных, отечественных художников и портретистов-земляков.

Практическая значимость исследования:

- разработана и внедрена в практику дошкольного образовательного учреждения модель и система ознакомления старших дошкольников с портретным искусством зарубежных, отечественных художников и портретистов-земляков;
- отобраны, апробированы и внедрены в практику дошкольного образовательного учреждения произведения портретного искусства зарубежных, отечественных и ульяновских художников.

Список литературы:

1. Знакомим детей с живописью. Портрет. Старший дошкольный возраст (5-7 лет). Учебно-наглядное пособие. Автор-составитель Н. А. Курочкина Вып. 2. - СПб.: Детство-пресс, 2018. - 24 с.
2. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет / И.А.Лыкова. - М.: Карапузик-дидактика, 2007. - 144 с.

Мунасипова А.И., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г.Оренбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Большая роль в умственном развитии детей дошкольного возраста отводится математике. В процессе обучения математике дети дошкольного возраста приобретают знания, умения, навыки, учатся сравнивать, сравнивать предметы, группировать их по отдельным признакам, ориентироваться в пространстве, знакомятся со свойствами предметов: цветом, формой, величиной. При выполнении этих действий, у детей развивается внимание, память, мышление.

В.П. Новикова подчеркивала, что, организуя процесс математического развития детей дошкольного возраста, необходимо учитывать следующие условия:

- первые занятия по обучению математики для дошкольников должны проходить в игровой и практической форме, и должны быть связаны с решением проблемных задач;
- особое место на всех этапах обучения занимает поисковая деятельность детей дошкольного возраста;
- в ходе выполнения заданий у дошкольников должна возникать потребность в знаниях [1].

Однако процесс математического развития детей дошкольного возраста связан с необходимостью преодоления целого ряда проблем, которые выделяют в своей работе воспитатели дошкольных образовательных организаций.

Проанализировав практику работы педагогов, мы пришли к следующим выводам:

- дошкольники зачастую дают неверные ответы на поставленные вопросы;
- усваивают программный материал поверхностно;
- выполняют неправильно задания с повышенной сложностью;
- не каждый ребенок включается «в работу» на занятиях;
- некоторые дошкольники невнимательно слушают объяснение материала;
- чаще всего усвоение темы происходит неосознанно, то есть механически[2, с.201].

Для устранения этих проблем мы использовали при проведении математических занятий комплекс дидактических игр.

Дидактическая игра, по мнению Е.И. Тихеевой, это – один из компонентов воспитательно-образовательной работы наряду с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой, трудом [3].

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры в развитии ребенка, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей».

Дидактическая игра – вид учебных занятий, которые организуются в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания. Таким образом, на занятии дидактические игры могут нести основную учебную нагрузку.

Использовать дидактические игры и упражнения следует не только на занятиях в дошкольных учреждениях, но и в повседневной жизни. При организации игр вне занятий, дети закрепляют и углубляют свои математические представления.

В комплекс дидактических игр были отобраны математические игры, направленные на решение различных задач. Рассмотрим некоторые из них[4].

«Помоги Чебурашке найти и исправить ошибку». Цель игры заключается в овладении детьми представлений о геометрических фигурах, умения группировать их по различным признакам: по размеру, цвету. По заданию воспитателя дети должны сгруппировать геометрические фигуры. Свои работы дети показывают Чебурашке или другому игровому персонажу. Ошибка в данной игре может быть такой, что в группе квадратов может оказаться треугольник, а в группе фигур синего цвета – красная и т.п. Важно научить детей замечать ошибку и исправлять её.

Игра «Только одно свойство». В данную игру играют двое дошкольников. У каждого из них по полному набору геометрических фигур. Один из них кладёт на стол любую понравившуюся ему фигуру. Второй игрок должен положить на стол такую фигуру, которая отличается от неё только одним признаком. Например, если первый положил красный маленький квадрат, то второй кладёт жёлтый маленький квадрат или красный большой квадрат. Тип данной игры строится как в «Домино».

Игра «Назови соседей». Цель игры: закрепление количественного счета. Дошкольники, которые играют в данную игру, выстраиваются в две шеренги напротив друг друга. Воспитатель, держа в руках мяч, бросает его и называет любое число, например, число 7. Ребёнок должен поймать мяч и назвать смежные числа заданного числа. Так как было число семь, то он должен назвать 6 и 8. При этом нужно назвать сначала меньшее.

Игра «Найди и назови». Цель игры: закрепление порядкового счета и представлений о геометрических фигурах. На стол выкладывают 10 геометрических фигур. Их порядок не важен. Все они должны быть разного цвета и размера. Воспитатель просит показать различные геометрические фигуры. Например, большой круг, маленький синий квадрат и так далее. Другой вид задания связан с порядковым счетом. Например, который по счету справа большой синий круг.

Игра «Соберем урожай». Цель игры: закрепление представлений детей о величине. Детям предлагается собрать урожай в разные корзины. Например, в одну корзину нужно положить большие фрукты, в другую – маленькие.

Включение дидактических игр в занятия детей и повседневную деятельность позволяет эффективно решать задачи математического развития детей дошкольного возраста, делает детей активными участниками образовательного процесса, осваивающими задания с различным уровнем сложности.

Список литературы:

1. Зебзеева, В.А. Современные подходы к организации обучения дошкольников //Актуальные вопросы современной науки: сборник научных трудов [Электронный ресурс]. М.: Издательство «Олимп», 2016. С.130-136 URL: http://olimpiks.ru/d/797165/d/sbornik__aktual%CA%B9nyye_voprosy_sovremennoy_nauki_0.pdf (дата обращения: 5.03.2019).
2. Зебзеева, В.А. Условия повышения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста /В.А.Зебзеева // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С.262-265

3. Кондратенко, Н.Ф. Теоретические основы организации дидактических игр с дошкольниками. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/10/25/teoreticheskie-osnovy-organizatsii-didakticheskikh-igr-s> (Дата обращения: 5.03.2019)
4. Полюдова, Л.И. Дидактические игры по математике для дошкольников. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/8545-didakticheskie-igry-po-matematike-dlya-doshkolnikov.html> (Дата обращения: 5.03.2019)

*Мурзина Ю.А., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Захарова Л.М.,
докт.пед.наук, профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема нравственного воспитания в нашей стране всегда определяла стабильность развития общества, межличностных отношений. Задачи патриотического и межнационального воспитания в отечественной педагогической практике решались через призму становления нравственной личности. Дошкольный возраст – это период, когда начинают усваиваться нравственные нормы, формироваться ценностные ориентации. Лучшим средством воспитания в данный возрастной период является воспитательная мудрость народа, которая преломляла социокультурный опыт в индивидуальное пространство личности, целостно воздействуя на нее. В опыте народного воспитания особое место занимают традиции.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет задачу воспитания детей на социокультурных традициях своей семьи, народа, отечества, что еще раз подтверждает актуальность и значимость данной проблемы для современной системы дошкольного образования. Народные традиции, вековая мудрость жизни, общения между людьми, с природой отражена в произведениях устного народного творчества. Именно фольклор формирует общую культуру личности детей. Благодаря ему происходит расширение их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, а также способствует образованию предпосылок учебной деятельности. Фольклор погружает ребенка в традиции народной жизни, помогает развитию мировосприятия, формирует целостную картину мира. Произведения народного творчества объединяют и, должным образом, сочетают в себе глубокую целомудренность, лёгкость усвоения предлагающейся морали, которая столь соответствуют психофизиологическим особенностям дошкольников.

Среди важнейших народных традиций, воспетых в народном творчестве, – раннее приобщение детей к трудовой деятельности; почитание людей труда.

Вся народная культура возникает из труда, поэтому недаром главным качеством всех народных героев является трудолюбие. Современные тенденции развития дошкольного образования ориентируют родителей и воспитателей на формирование у детей дошкольного возраста «позитивных установок» к различным видам труда, приучая их к самообслуживанию, к элементарному бытовому труду в помещении и на улице. В процессе труда человек обращается к природе неоднократно. Поэтому называет он ее ласково, как близкое, родное создание: Красно Солнышко, золотой дождичек, земляч-матушка и т.д. В одной из русских народных песен поется: «Ты взойди, взойди, солнце красное». При этом в условиях невозможности организации полноценной трудовой деятельности детей в условиях детского сада, использование опосредованного влияния через фольклор

Такой подход в современных условиях может рассматриваться как интегративный, когда в процессе воспитания детей используют различные виды деятельности, интегрируя содержание нескольких образовательных областей.

В дошкольном возрасте происходит формирование личности ребенка, проявление его неповторимых качеств. В этот период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые незримо связывают ребенка со своим народом, его традициями, среди которых и традиции взаимопомощи, гостеприимства. Особое значение имеют здесь народные сказки. Именно они помогают показать детям: как дружба борется со злом («Теремок»); как побеждают добрые и миролюбивые («Зайкина избушка»); высмеиваются трусость и страх («У страха глаза велики»). Высокоморальные ценности представлены более однозначно в волшебных сказках. Как правило, положительные герои наделены бесстрашием, изяществом, благородностью. Для девочек таким примером является красная девица (рукодельница, умница...), а для мальчиков – добрый молодец (сильный, смелый, добрый, трудолюбивый...). Для ребенка идеал является далекой перспективой, которому он будет подражать. Сказка не дает детям прямых наставлений («Не уходи из дома без разрешения», «Нужно уважать старших»), но в ней всегда заложен урок, который постепенно воспринимают дети. Недаром говорят: «Сказка – ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок!». Сказки вводят ребенка и в мир народного быта, знакомят с традиционной кухней, народным костюмом.

Так, на примере прославленной и всеми любимой сказки «Морозко» можно познакомить детей с трудолюбием, добросердечным отношением к людям, стойкостью и закалкой русского характера. Как бы ни было плохо человеку, не нужно становиться жестоким и злым. Прекрасные иллюстрации к этой сказке позволяют увидеть всю красоту народных костюмов, истинно русских причесок и естественный образ персонажей.

Традиционная народная игровая культура представлена в народных (хороводных, подвижных, досуговых и др.) играх. Игра является продуктивным средством формирования личности, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. В.А.

Сухомлинский отмечал, что благодаря игре, как «огромному светлему окну», в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. С помощью народных игр возможно освоение отношения между людьми. Игры способствуют развитию воображения детей, помогают проявить свою индивидуальность. Благодаря взаимодействию во время игры дети развивают навыки коммуникативных способностей и совершенствуют нравственные нормы. Этот аспект становится важным ввиду того, что все больше становится многонациональных семей, во многие регионы России приезжают иностранцы – из стран ближнего и дальнего зарубежья. Задача педагогов – снизить возможные проявления непонимания между детьми, выросшими в разных традициях.

Проблема нравственного развития посредством народных традиций в процессе воспитания дошкольников продолжает оставаться актуальной в аспекте как ее теоретической разработки, так и фактической ее реализации. Эффективность воспитания нравственных качеств зависит от комплексного использования разных форм народного творчества: устного, игрового. С помощью сказок дети знакомятся с нравственными нормами и образцами поведения; пословицы и поговорки помогают более глубоко осознать нравственный поступок, а в подвижных играх предоставляется возможность проявить определенное качество. Таким образом, народные традиции, представленные в произведениях народного творчества, не только способствуют развитию и воспитанию нравственности, но и обогащают духовный мир ребенка, развивают любовь к родине, уважение к прошлому своего народа, изучение его традиций. Фольклор является непревзойденным средством для передачи народной мудрости и воспитании детей на начальном этапе их развития.

Список литературы:

1. Детские подвижные игры народов СССР / Сост. А.В. Кенеман; Под ред. Т.И. Осокиной. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
2. Захарова, Л.М. Этнопедагогическая направленность воспитания детей в отечественной педагогике /Л.М.Захарова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. 2010. № 3 (67). Т.1 С. 47–54.
3. Захарова, Л.М., Богомолова, М.И. Гуманистическая направленность народной педагогики /Л.М.Захарова, М.И.Богомолова // Известия Российской академии образования. 2013. № 4. С. 84-89.
4. Русское народное творчество и обрядовые праздники в детском саду: конспекты занятий и сценарии праздников. Владимир. 1995. 184 с.

*Немытина Д.А., магистрант ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Иванова И.Ю.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

СИСТЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите [5. С.295].

Он предполагает планирование изучаемого познавательного материала последовательно (от простого к сложному), чтобы дети усваивали знания постепенно, в определенной системе.

Младшая группа.

В этой группе не стоит проводить занятия по ознакомлению с городом и давать сведения об его истории. С младшими дошкольниками ознакомление с городом начинается с *наблюдения ближайшей улицы*. Улицы длинные, на них много домов, у каждого дома есть свой номер. Дома на улице бывают разные – большие и маленькие. И каждая улица имеет свое название, как человек – имя. Еще на улице есть дорога, по которой ездят разные машины: автобусы, такси, грузовой транспорт, легковые автомобили. В праздничные дни улицы украшают флагами, гирляндами лампочек. Люди заботятся о своих улицах, убирают их, чтобы город был чистым и красивым. Весной и летом люди высаживают цветы, чтобы на улицах было красиво и нарядно. И вы, наши маленькие горожане, должны делать все, чтобы наш город был чистым, нарядным и красивым: бросать фантики от конфет в урны для мусора, не ломать веточки, не рвать цветы.

После экскурсий, наблюдений и ваших рассказов детям предоставляется возможность закрепить в продуктивной деятельности свои впечатления: они конструируют макет улицы, рисуют салюты на празднике города, делают коллективную аппликацию «Дома на нашей улице».

В уголок для родителей вывешиваем информацию, памятки и рекомендации по теме недели: побеседовать с детьми о том, какая у нас красивая улица, какой красивый город, выучить с ребенком домашний адрес, название своей улицы. Посетить с детьми парк, покататься на аттракционах. Обратить внимание на красоту парка, цветочные клумбы, рассказать, что за красотой и чистотой парка следят люди.

Средняя группа.

Большая часть работы по ознакомлению с городом проходит вне занятий: целевые прогулки по ближайшим улицам, наблюдения за трудом горожан по благоустройству города, наблюдения за работой транспорта на перекрестке. Большое значение имеют беседы с детьми: где они побывали и что знают о городе. Еще один вид деятельности – чтение художественной литературы о народном героизме, о людях труда.

На занятиях воспитатель знакомит детей с понятиями город и село, выясняет, чем отличается город от села (транспорт, дома людей, труд людей). Воспитатель знакомит детей с главными достопримечательностями города, для того, чтобы вызвать чувство восхищения красотой города. Это может быть парк, или музей, или большой и красивый фонтан, большие цветочные часы и т.д. Если нет возможности сходить и посмотреть - воспитатель показывает большие и красочные фотографии видов города, называет улицы, повторяет с детьми.[4, с.20]

Работа с родителями ведется в том же направлении, что и в младшей группе.

Примерная тематика занятий

Экскурсия по улице, на которой находится детский сад.

Экскурсия к перекрестку и наблюдение за транспортом.

Экскурсия в парк с целью наблюдения за природой и красотой парка.

Экскурсии на почту, в магазин, на строительство дома.

Целевые прогулки к достопримечательностям города (фонтану, цветочным часам, памятнику воину-освободителю и др.)

Беседы о городских праздниках (День Семьи, День города, Парад 9 мая).

Беседы о том, где дети побывали с родителями в выходные дни.

Составление альбомов «Мой дом», «Моя улица», «Наш любимый город», «Машины на нашей улице», «Слава героям» (можно фотографии распечатать на цветном принтере и собрать в файлы)

Составление коллажей «Дома на улице», «Что есть в нашем городе».

Благоустройство участка детского сада, высадка цветов, озеленение.

Рассматривание иллюстраций разных улиц, домов.

Старшая и подготовительная группа

Программная задача: приступить к ознакомлению детей с историей города, показать, что город, в котором живут дети, красив, современен, город-труженик, рассказать, какие есть промышленные предприятия в городе, какую продукцию они выпускают. Закрепить знания о профессиях и труде родителей, познакомить с учреждениями, которые находятся вблизи детского сада (библиотека, школа, завод или фабрика). Закрепить знания об улице, где живет ребенок, его домашний адрес.

Проводятся занятия по ознакомлению с городом:

«История родного города» (как создавался, какое раньше было название города, как жили люди)

«Улицы родного города» (почему так называются, в честь кого названы, какая улица главная)

«Путешествие по родному городу» (разные дома, культурные учреждения, парки)

«Город-труженик» (рассказать о предприятиях города, дать названия, рассказать чем занимаются люди на работе)

«Они защищали Родину» (рассказать о героях войны, героях-кропоткинцах, в честь которых названы улицы города)

«Памятники родного города» (рассказать, кому установлены, за что)

«Машины нашего города» (дать понятие «специальные машины» – пожарная, скорая помощь, полиция, машины, помогающие людям поддерживать чистоту города и др.)

Проводятся целевые экскурсии: в музей, в парк, в библиотеку, на стройку, к памятникам героям войны и др.

Сбор иллюстраций с видами города, фотоальбомов «Мой любимый город», «Как красиво в нашем городе», «Предприятия, где работают наши родители», «Магазины в городе», «Наши герои» и др.

Рисование и аппликация: «Моя улица, мой дом», «Город, в котором я живу», «Вечерний город», «Салют на День Победы», «Наш любимый парк».

Конструирование: «Главная улица города», «Мосты в городе».

Конкурсы рисунков детей и родителей «Я гуляю по городу с мамой и папой», «Выходной день в парке», «День семьи в городе».

Составление коллажей «Я люблю тебя, мой город».

Чтение художественной литературы по теме.

Заучивание стихов о родном городе.

Просмотр видео о праздновании Дня города.

Изготовление сувениров для ветеранов Великой Отечественной войны

Возложение цветов к памятникам погибших воинов.

В уголок для родителей вывешиваем информацию, памятки и рекомендации по теме. Привлекаем родителей к участию в экскурсиях, конкурсах, собиранию материалов фотоиллюстраций, изготовлению поделок.

2. Принцип наглядности.

Заключается в широком представлении соответствующей изучаемому материалу наглядности: иллюстрации, фотографии пейзажей, памятников, достопримечательностей. В группах оформляется уголок патриотического воспитания, где собраны иллюстрации и фотографии (старые и новые) города, герб и флаг города, макет улицы или аркадакского подворья, иллюстрации народных промыслов Аркадака, картины родных пейзажей, фотографии героев ВОВ, родившихся в нашем городе, книги, буклеты о родном городе.

3. Принцип занимательности.

Изучаемый материал должен быть интересным, увлекательным для детей, эстетично оформлен, познавателен и доступен для понимания. Если прошла экскурсия на почту, необходимо предложить детям сюжетно-ролевую игру «Почта» с атрибутикой для игры, можно создать небольшой коллаж, собранный с помощью родителей «Что я видел на почте» - открытки, конверты, бланки почтовых переводов, марки, образцы упаковочной бумаги, различные виды штампов.

Таким образом, мы считаем, что патриотическое воспитание дошкольников - это не только воспитание любви к родному дому, семье, детскому саду, городу, родной природе, культурному достоянию своего народа, своей нации, толерантного отношения к представителям других национальностей, но и воспитание уважительного отношения к труженику и результатам его труда, родной земле, защитникам Отечества, государственной символике, традициям государства и общенародным праздникам.

Список литературы:

1. Иванова, И.Ю. Модель становления профессионально-педагогической деятельности студентов педагогического вуза на основе самоопределения. / И.Ю. Иванова. – Тверь: Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. - 2017. - № 2. - с. 131-141.
2. Иванова, И.Ю. Современные тенденции организации и реализации просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации. / И.Ю. Иванова. // В сб.: Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет. - 2017. - с. 88-90.
3. Ильина, Т.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов / Т.А. Ильина. - М.: Просвещение, 1968. – 234 с.
3. Конжиев, Н.М. Патриотическое и планетарное воспитание: вопросы теории / Н.М. Конжиев. - Петрозаводск: пособие изд-во КГПУ, 2000. – 365 с.
4. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - РАН. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. 2-е изд., доп., - М.: Азбуковник, 1999.- 467 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / С.Л. Рубинштейн. - Москва, 1981 - с. 21.

*Овсянникова И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПОНЯТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Реформы системы российского образования, европеизация в процессе реализации страной Болонского соглашения еще более актуализируют проблематику кросс-культурных коммуникаций, поиск наиболее оптимальных их моделей и форм, направленных на развитие у всех участников образовательного процесса коммуникативного потенциала и коммуникативной компетенции, высоких нравственных качеств, профессиональной, информационной и общей культуры.

Кросс-культурная компетентность как научная проблема исследовалась многими учеными, однако трактовалась не как «кросс-культурная компетентность», а как «многокультурная компетентность», «компетентность многообразия», «межкультурная компетентность», «кросс-культурная грамотность».

Анализ данных понятий показывает, что все вышеперечисленные определения являются синонимами.

Рассмотрим основные теоретические подходы к определению «кросскультурная компетентность».

В своем исследовании Т.В. Поштарева определяет этнокультурную компетентность, как свойство личности, выражающееся в наличии

совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию. В педагогике феномен компетентности рассматривается не только с профессиональных позиций, компетентностный подход определяется как новая парадигма результата образования. Если в образовательном процессе не учитывается национально-психологические особенности детей, своеобразие стиля воспитания в моно- и разнородных семьях, специфика межкультурных отношений в поликультурном коллективе, конкретный социокультурный контекст, в котором рос и развивался ребенок, оригинальность региона, среды в котором находится данное образовательное учреждение, то проблема формирования личности, умеющей эффективно функционировать в поликультурной среде, позитивно не разрешается.

По мнению В.Г. Крысько, кросс-культурная компетентность - это степень проявления знаний, навыков и умений, которая позволяет специалисту в межкультурных отношениях:

правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений и общения с представителями конкретных этнических общностей, проявляющиеся в их поведении своеобразие традиций, привычек и психологические качества;

находить адекватные формы воздействия с целью поддержания атмосферы согласия, добропорядочности и взаимного доверия».

В своем исследовании А.С. Купавская определяет кросс-культурную компетентность как совокупность знаний, представлений о других культурах, реализующаяся через навыки, установки, модели поведения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие с представителями этих культур и подчеркивает, что в зарубежной литературе распространен термин «межкультурная компетентность».

Под кросс-культурной компетентностью Т.В. Жукова понимает сферу коммуникативной деятельности личности, которая в силу своей кросс-культурной обусловленности воспринимается ею как естественная. Критериями кросскультурной компетентности, по ее мнению, являются:

- кросскультурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры или субкультуры);

- культурная идентичность (результат культурной идентификации, т.е. соотнесения и отождествления с культурными нормами и образцами поведения);

- нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм).

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросс-культурная компетентность», основными ее структурными компонентами являются: способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросскультурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная

сфера, вербальные и невербальные коммуникации, религия, обычаи и традиции и т.д.

Как отмечает О.Н. Недосека, формирование кросс-культурной компетентности возможно при условии организации специальной работы в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие индивидуального сознания и ценностных ориентаций педагогов. Ценностные ориентации выполняют мотивационную роль, являясь регулятором профессионального поведения, а источником их развития являются нравственные ценности общества, усваиваемые в процессе воспитания и обучения на всех этапах личностного и профессионального становления (В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов).

Кросс-культурная компетентность педагога - совокупность способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственной. Вместе с тем, кросс-культурная компетентность - это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем кросс-культурную компетентность как процесс обучения способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок сознания.

Список литературы:

1. Абсалямова, А.Г. Мультикультурное образование: программа спецкурса / А.Г. Абсалямова. - Уфа: БГПУ, 2011. - 39 с.
2. Алексеева, О.Л. Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию культуры межнациональных отношений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Л. Алексеева. - Чебоксары, 2012. - 209 с.
3. Аракелян, О.В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Аракелян.-М., 2017.-22 с.
4. Беловолов, В. А. Этнокультурная направленность содержания образования / В.А. Беловолов, С.П. Беловолова // Педагогическое образование и наука. - 2012. - №4. - С. 37-45.
5. Бэнкс, Д. Мультикультурное образование: цели и измерения / Д.Бэнкс // Новые ценности образования. - 2016. - Вып. №2. - С. 12-14.
6. Ильченко, Л. Педагогика поликультурности и толерантности / Л.Ильченко // Дошкольное воспитание. - 2014. — №8. - С. 20-28.
7. Ткачук, А.А. Проектирование педагогического процесса в общеобразовательной поликультурной школе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Ткачук. - Ростов-н/Д., 2013. - 22 с.

*Орешкина В.И., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Формирование представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе патриотического воспитания. В законе «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ) в статье 64 говорится о том, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры и развитие нравственных личностных качеств [1]. В свою очередь, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования") в пункте 2.6 указывается, что в образовательной области «Познавательное развитие» предполагается формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках[2].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что О.В. Солнцева отмечает, что социокультурное развитие начинается с вхождения дошкольников в ближайшую культуру, которую воплощает малая Родина – родной город, поселок [3, с.80]. Е.Н. Кондрашова в статье «Эволюция педагогических идей воспитания патриотизма в жизни нашей страны» отмечает, что малая Родина – это места, где родился человек и где он вырос. Также она указывает, что малая Родина является началом Великой Родины [4, с.135].

Также мы выделили определение понятия представление. А.Г. Маклаков рассматривает представление как психический процесс, который отражает предметы и явления, в данный момент не воспринимаемые, но имеющие возможность воссоздаваться на основе предыдущего опыта человека [5, с.234].

Исходя из представленных определений малой Родины и значения термина «представление», мы определили значение термина «представления о малой Родине» - это образ места рождения и проживания человека, сложившийся в непосредственном его восприятии и хранимый в памяти человека долгое время.

Процесс формирования представлений о малой Родине происходит в рамках патриотического воспитания детей.

Внимание многих ученых (С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Е.Ф. Козина, Л.В. Кокуева, Е.А. Казаева, Л.Е. Никонова и др.) было обращено к вопросам патриотического воспитания, по данной проблеме были написаны диссертации и другие научные труды. В рамках данного направления исследователи рассматривали понятия патриот и патриотизм.

По мнению С.А. Козловой под патриотическим воспитанием понимается целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка, с целью обогащения знаний о Родине, воспитания патриотических чувств [6, с.69].

Е.Ю. Александрова в своей работе «Знакомим дошкольников с родным городом» выделяет следующие представления о малой Родине, которые должны быть сформированы в старшем дошкольном возрасте:

1. Представления о природе родного края (об особенностях климата, растительности, многообразии деревьев, цветов, трав и т. п.)

2. Представления о животном мире родного края (многообразие животных, птиц, насекомых, особенности их жизни и значение для малой Родины).

3. Представления об истории родного города, села, края (представления о возникновении города, его основателях, о коренном населении, важных исторических событиях, протекавших в данном регионе, исторических личностях, внесших вклад в развитие родного края).

4. Представления о достопримечательностях и исторических местах родного города (о памятниках архитектуры, музейных комплексах и пр.).

5. Представления о символах города (о флаге, гербе города, их цветовой символике, о значении каждого элемента на гербе и пр.) [7, с.24].

Исследователи проблемы формирования представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста в рамках патриотического воспитания выделяли доступные для детей данного возраста объем представлений, к которым они относили: представления о природе родного края, истории, достопримечательностях, знаменитых земляках, символике округа, культуре коренных народов.

Для выявления сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста мы провели опытно-поисковое исследование на базе МБДОУ детский сад №40 «Снегурочка» города Сургута. В исследовании приняли участие 21 ребенок старшего дошкольного возраста. Мы выделили следующие задачи, которые необходимо было решить в ходе опытно-поискового исследования:

1. Выявить критерии, показатели и уровни сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста.

2. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровней сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста.

3. Изучить состояние данной проблемы в практике работы дошкольной образовательной организации.

Для выявления уровня сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста нами были выделены два компонента сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста: когнитивный и эмоционально-мотивационный. В соответствии с выделенными компонентами, нами были выделены следующие критерии и показатели на основании программы «Детство»:

Компоненты	Критерии	Показатели
Когнитивный	Представления о городе Сургуте и округе, их особенностях (название, история происхождения, достопримечательности, коренные народы и их праздники, символика города и округа)	Полнота и осмысленность представлений о малой Родине; Потребность в получении новых представлений о малой Родине; Системность представлений
	Представления о растительном и животном мире ХМАО-Югры	
	Представления о людях, прославивших город Сургут и ХМАО-Югру	
Эмоционально-мотивационный	Чувство любви и интереса к городу Сургуту и ХМАО-Югре. Желание говорить с окружающими о малой Родине (городе Сургуте).	Отзывчивость по отношению к малой Родине; Чувство принадлежности к малой Родине; Проявление интереса к малой Родине

Также нами были выделены уровни сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста:

1. Высокий уровень: Ребенок имеет полные и осмысленные представления о городе Сургуте: знает название города, как появился город, называет достопримечательности города и округа. У ребенка имеется система представлений о природе ХМАО-Югры: знает и называет растения и животных округа. У ребенка имеются осмысленные представления о людях, прославивших округ: знает и называет их имена, род занятий. У ребенка сформировано чувство любви и интереса к городу Сургуту. Ребенок проявляет желание разговаривать о городе Сургуте и ХМАО-Югре.

2. Средний уровень: Ребенок имеет недостаточно полные и осмысленные представления о городе Сургуте: знает название города, имеет не полные представления о происхождении города, затрудняется в назывании достопримечательностей города и округа. Ребенок затрудняется в определении и назывании растений и животных ХМАО-Югры. Представления о прославивших округ людях не систематичны: затрудняется в назывании имен известных людей и роде их деятельности. У ребенка проявляется не устойчивый интерес к городу Сургуту. Ребенок проявляет желание разговаривать о городе Сургуте и ХМАО-Югре по инициативе взрослого.

1. Низкий уровень: Ребенок не имеет представлений о городе Сургуте: затрудняется в назывании города, не имеет представлений о происхождении города, не называет достопримечательности города и округа. Ребенок не называет растения и животных ХМАО-Югры. Не имеет систематичных представлений о людях, прославивших округ. Не имеет устойчивого интереса к городу Сургуту. Не проявляет желания разговаривать о городе Сургуте и ХМАО-Югре.

Чтобы выявить уровень сформированности когнитивного компонента представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, мы провели с детьми беседу «Мой город»; диагностическое задание «Собери и назови символику»; диагностическое задание «Природа ХМАО-Югры» по С.Н. Николаевой; беседу «Знаменитые люди Югры».

Приведем в пример вопросы, которые задавались детям в процессе беседы «Мой город»:

1. Как называется город, в котором ты живешь?
2. Знаешь ли ты, как появился наш город?
3. Тебе нравится жить в своем городе?
4. Чем красив твой город?
5. Что интересного есть в твоём городе?
6. Если бы ты поехал в другой город, что бы ты мог рассказать о своем городе?
7. Продолжи: мой город — самый...
8. Знаешь ли ты, как называется наш округ?
9. Можешь ли ты назвать коренные народы нашего округа?
10. Можешь ли ты назвать праздники, которые отмечают коренными народами?

В результате проведения диагностических методик, нами было выявлено, что у 19% был выявлен средний уровень сформированности когнитивного компонента представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, у 81% был выявлен низкий уровень. Большинство детей имеют недостаточный уровень сформированности когнитивного компонента представлений о малой Родине.

Чтобы выявить уровень сформированности эмоционально-мотивационного компонента представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, нами были проведены анализ детских рисунков «Моя малая Родина» и методика «Дерево желаний» по В.С. Юркевич.

В результате проведения диагностических методик, нами было выявлено, что у 43 % детей был выявлен высокий уровень, у 33% детей был выявлен средний уровень, у 24% детей был выявлен низкий уровень сформированности эмоционально-мотивационного компонента представлений о малой Родине.

Суммировав результаты диагностических заданий, мы получили общий уровень сформированности представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в результате проделанной работы, можно сделать вывод, что среди детей группы, имеющих высокий уровень сформированности представлений о малой Родине нет. Детей со средним уровнем сформированности представлений о малой Родине 53%, с низким уровнем 47%. Большая часть детей имеют недостаточно сформированный уровень представлений о малой Родине. Результаты говорят о необходимости целенаправленной работы в ДОО по данному направлению.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/2974>
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/6261>

3. Солнцева, О.В. Ознакомление детей с малой родиной: проектирование содержания и организации образовательной деятельности [Электронный ресурс] / О.В. Солнцева. - Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии : сборник статей. - Москва: Русское слово, 2015. - С. 129. ISBN 978-5-00007-959-1
4. Кондрашова, Е. Н. Эволюция педагогических идей воспитания патриотизма в жизни нашей страны // Вестник ЧГПУ. - 2015. - №3. - с. 134-144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-pedagogicheskikh-idey-vospitaniya-patriotizma-v-zhizni-nashey-strany>
5. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов /А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003.- С. 592.
6. Козлова, С.А. Воспитание патриотических чувств // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. - М.: Просвещение. - 2010. - С. 45-74.
7. Александрова, Е.Ю. Знакомим дошкольников с родным городом /Ю.Е. Александрова. – М.: ТЦ Сфера. - 2014. – С. 112.

Панкратова Т.В., магистрант ТГУ
Научный руководитель: Дыбина О.В.,
докт. пед. наук, профессор ТГУ
г. Тольятти

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНОГО МИРА

В современном мире, где информационные технологии прочно обосновались в нашей жизни, все большие требования предъявляются к детям дошкольного возраста. Обучение направлено на то что бы дети сами анализировали ситуацию и пытались из нее получить знания и умения, которые являются основополагающими компонентами познавательной деятельности.

Анализируя исследования по развитию интеллектуальных умений, мы можем сказать, что развитие происходит через ознакомление с реальными процессами и явлениями. В настоящее время ребенок сталкивается с компьютерной моделью реальных процессов и явлений как объектом виртуального мира.

Раскрывая и рассматривая аспект, что же такое умение, интеллектуальное умение, умственное действие. Мы можем сказать, что под словом умение в педагогической литературе понимается овладение способами, приемами действиями усваиваемых знаний на практике (И.П.Подласый, И.Ф.Харламов).

В настоящее время существует очень много определений к термину интеллектуальные умения. Интеллектуальные умения – это мыслительное действие, при помощи которого осуществляется познание: анализ операции, синтеза, сравнения, дедукции, индукции и т.д.; способы запоминания, воспроизведения и припоминания знаний (В.С.Безруков, В.И.Логинова, Л.Г.Семушина).

Л.И.Божович в своих исследованиях рассматривала интеллектуальную готовность ребенка к школе и выделила несколько характеристик к интеллектуальным умениям для детей 6-7 лет: ребенок должен выделять существенные явления из окружающей действительности, уметь их сравнивать, выделять сходство, различие, отличие, он должен уметь рассуждать, находить причины явлений, делать выводы по своим собственным наблюдениям.

В настоящее время существует проблема развития интеллектуальных умений у детей старшего дошкольного возраста, которая рассматривается во многих психолого-педагогических исследованиях. Работу в данном направлении вели такие великие ученые как Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, Л.И.Божович, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, В.П.Арсентьева и другие.

Ю.К.Бабанский выделил несколько групп интеллектуальных умений на основе деятельностного подхода:

- мотивирование своей деятельности;
- воспринимать информацию внимательно;
- рационально запоминать;
- осмысливать учебный материал логически, выделить в нем главное;
- решать познавательные задачи проблемные;
- выполнять упражнения самостоятельно;
- осуществлять в учебно-познавательной деятельности самоконтроль.

За основу мы возьмем определение: интеллектуальные умения – освоенные знания и умения у дошкольников, которые выполняют такие действия, которые выражаются в таких формах работы как сравнение, анализ, синтез, обобщение.

Рассматривая закономерность становления интеллектуальных умений, можно обратиться к теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин), суть этой теории заключается в том, что происходит перевод познавательных действий из вне во внутрь за счет перехода внешних речевых проявлений во внутренний план, процесса интериоризации. Процесс по формированию умственных действий по П.Я.Гальперину происходит поэтапно:

Первый этап характерен тем, что в нем формируется ориентировочная основа будущих действий. Основным моментом является на практике ознакомление с составом будущих действий, а также с требованиями, которые в итоге действие должно соответствовать.

Второй этап формирование умственных действий оно связано с практическим освоением, которое будет осуществляться с использованием предметов.

Третий этап будет связан с продолжением освоения заданного действия, но при этом уже без опоры на реальные предметы. На этом этапе происходит перенос действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Одной из главных особенностей данного этапа является использование внешней, т.е. громкой речи при помощи, которой мы заменяем манипулирование с реальными предметами. П.Я.Гальперин считал, что перенесения действия в речевой план означает, прежде всего, речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

На четвертом этапе мы осваиваем умственное действие, здесь происходит отказ от внешней речи. Происходит осуществление переноса от внешней речи, т.е. внешнеречевой выполнение действия целиком происходит во внутренней речи. А конкретнее действие выполняется «про себя».

На пятом этапе действие мы выполняем полностью во внутреннем плане, при этом с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с постепенным уходом выполнения его из сферы сознания (постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Ф.Ш.Терегуловым и В.Э.Штенбергом раскрыли новую парадигму согласно этой парадигме умственная деятельность может раскрываться как во внешнем, так и во внутреннем планах, а не только с позиции организации перевода познавательной деятельности извне вовнутрь.

Ученые нашего времени придерживаются такого подхода, что акцент образования дошкольника должен быть перенесен с усвоения конкретных знаний в той или иной степени, на добывание и творческое применение этих знаний самостоятельно в определенной жизненной или учебной ситуации.

На основе всего рассмотренного мы можем сказать, что в процессе развития у детей старшего дошкольного возраста интеллектуальных умений нужно решать задачи обучения исследовательских действиях, которые необходимы для самостоятельного многостороннего анализа предметов, умения их сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать и анализировать. Вот эти все умения и знания в будущем будут определять успешность ребенка в жизни и учебе.

Раскрывая проблему, формирование интеллектуальных умений мы будем ее рассматривать через понятие виртуальный мир, виртуальная реальность, ознакомление с виртуальным миром.

В современном мире существует множество трактовок понятия «виртуальный». Виртуальный (анг.Virtual –фактический,virtue –добродетель, достоинство; virtus- потенциальный, возможный, доблесть, энергия, сила, а так же мнимый; лат.realis – вещественный, действительный, существующий).

Виртуальный мир - это наглядная компьютерная модель реальных процессов или явлений, которое предназначено для времяпровождения пользователей, в сегодняшнем их виде в достаточной степени являются синонимами интерактивной 3D виртуальной среды, где пользователи приобретают форму, свойства аватара – своего графического представления.

Виртуальная реальность – это игровая или необходимо с технической точки зрения «искусственные реальности», которые возникает при воздействие компьютера на сознание, когда человек одевает «электронные очки» или «электронные перчатки».

Виртуальный мир находит свое отражение в обучении через «Виртуальную реальность», в нашей работе мы ее рассмотрим. Виртуальная реальность – это технология неконтактное информационное взаимодействие, реализуемое при помощи комплекса мультимедиа - операционных сред, иллюзию непосредственного вхождения и присутствия в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире» при обеспечении

тактильных ощущений, при взаимодействии пользователя с объектами виртуального мира.

Эта технология породила метод, который позволяет пользователю оперировать объектами непосредственно в реальном времени в трехмерном пространстве, генерируемом специально разработанными программно – аппаратными средствами.

Эта технология может реализоваться в обучении при проведении лабораторного эксперимента с использованием средств информационной и коммуникативной технологий.

На данный момент существует два подхода использования виртуального мира, которые реализуются в школах, колледжах и вузах (И.В.Роберт).

Первый подход, основа заключается в том, что нужно использовать программные продукты, которые позволяют осуществить компьютерное моделирование различных явлений и процессов. На данный момент существует два направления реализации компьютерного моделирования: математическое и имитационное моделирование. Создание математической модели идет на теоретических основах, а написанная на ее основе программа позволяет нам проводить экспериментальные исследования на виртуальной опытной установке.

Второй подход, основа заключается в том, что нужно использовать в исследованиях объектов технологии «Виртуальная реальность». В нашей стране работы в данном направлении не получила должного развития. В развитых странах наоборот технологии «Виртуального мира» уделяют огромное внимание и значение. В наше время разработаны и применяются они в обучении, в различных областях науки, технические комплексы, управляемые роботы.

Исследование реальных и виртуальных миров и объектов при помощи технологии «Виртуальная реальность» позволяет обучаемому, осуществить настоящее научное исследование, в котором он принимает ключевую роль, что развивает у него навыки исследователя, формирует у него умение выдвигать и проверять свои гипотезы, что готовит его к будущей профессиональной деятельности.

В данной работе мы с вами рассматриваем и изучаем ознакомление с виртуальным миром детей дошкольного возраста. Нам необходимо отметить, что ознакомление с виртуальным миром должно основываться на глубоких теоретических и практических исследованиях.

Сама идея развития ребенка в процессе ознакомления с виртуальным миром появилась в конце прошлого века. Эту систему работы предложил С.Пейпертом который ввел ее в свою работу, он говорит о саморазвитии ребенка в условиях определенной среды, в которой формируется его интеллект. Этой средой является компьютер. В основе обучения лежит любопытство ребенка. Главной идеей является добывание знаний сами ребенком, он «персонально открывает мир». С.Пейперт предполагал возможность вступления в контакт ребенка с машиной, которая даст толчок к развитию его мышления, что приобщит его к искусству интеллектуального моделирования.

Однако все психологи единодушны, в том, что компьютер развитие все виды и стороны мышления, что позволит ребенку осуществлять целенаправленные действия, которые выражаются в сравнении, анализе, синтезе и обобщении. На базе данных действий ребенок учится размышлять, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, делать выводы и т.д.

Для исследования важно то, что компьютерная система обучения и ее возможности безграничны. Мы можем создавать различные модели самых разнообразных явлений.

У детей старшего дошкольного возраста, нам позволит рассмотреть виртуальный мир как интересующий ребенка объект. Развитие познавательного интереса, желание его изучать через виртуальный мир, вникать в суть происходящих в нем явлений, закономерностей, наличие умения ставить цели и достигать их, достигать результата способствуют рассмотрению наглядной компьютерной модели в качестве важного средства обучения на этапе дошкольного детства.

Список литературы:

1. Аверина, Л.И. Интернет-среда и не только / Л.И. Авенина, Панифидникова, Н. Сапожникова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №7. – с. 97-102.
2. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова, Н.Н. Поддъяков, Е.В. Зворыгина и др. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998, 328с.
3. Горячев, А.В. Подходы к формированию ИКТ-грамотности в образовательной системе «Школа 2100» / А.В. Горячев // Информатика в образовании. – 2006. – №5. – с. 3-7.
4. Денисова, Т.Р. Развитие творческого потенциала дошкольников в работе с компьютером / Т.Р. Денисова. – Международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании».: (ИТО-ЧЕРНОЗЕМЬЕ-2008) / <http://ito.edu.ru/2008/Kursk/II/II-0-18.htm>
5. Дыбина, О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром : учебное пособие / О.В. Дыбина. – Москва : Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
6. Дыбина, О.В. Предметный мир как средство формирования творчества детей / О.В. Дыбина. – М.: Педагогическое сообщество, 2002.
7. Дыбина, О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Дыбина. - М. : 2002. – 45 с.

*Плохушко К.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Абашина В.В.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут*

РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

Развитие временных представлений у детей дошкольного возраста является направлением познавательного (математического) развития ребенка,

значимость которого подчёркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"). В данном документе в пункте 2.6 отмечается необходимость развития у детей дошкольного возраста «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...)». В законе «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ) в статье 64 говорится о том, что дошкольное образование направлено на формирование интеллектуальных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности.

Одним из действенных средств развития временных представлений у детей дошкольного возраста может выступать сказка. Большое количество педагогических работ посвящено изучению влияния сказки на развитие детей дошкольного возраста (Ерофеева Т.Н., Кулагина Л.М., Павлова Л., Сапгир Г.В., Шустерман З.Г. и др.).

Математическая сказка, по определению Л.М. Кулагиной, – это вид повествовательного текста, речевой жанр, который создается воспитателем в соответствии с конкретными математическими задачами [4, с.98].

Математическая сказка - это сказка, персонажами которой могут быть цифры, геометрические формы, а также герои обычных сказок, животные, волшебные существа и просто люди. В сюжет такой сказки вводятся различные математические представления о времени. Подобные сказки имеют приключенческий характер, часто осложнены какими-либо математическими проверками, которые обязан выполнить герой вместе с детьми. Также математическое содержание может обозначать какое-то правило действия героев сказки. При использовании сказок для математического развития детей главный упор делается не на запоминание новой информации, а на полное её понимание [5, с.54].

Н.И. Кравцов и С.Г. Лазутин классифицируют сказки по жанровым разновидностям: сказки о животных, сказки волшебные и сказки социально-бытовые. Каждая из вышеназванных разновидностей содержит свои сюжеты, персонажи, поэтику и манеру [1, с.89].

Детей старшего дошкольного возраста привлекают волшебные сказки. Основные характерные черты волшебных сказок математического склада заключаются в существенно развитом сюжетном действии. Это проявляется не только в специальных приемах и методах композиции, повествования и стиля, но и необходимости преодоления героем ряда преград, совершая математические действия в достижении цели.

В.Ф. Любичева и Р.Р. Мухамедьянова в математической сказке выделяют особую структуру:

- внедрение в сказочную страну, в которой проживают сказочные математические предметы;

- разгром благосостояния, т.е. несоблюдение взаимоотношений, взаимосвязей со сказочными математическими предметами;
- возобновление этих взаимоотношений и взаимосвязей [2, с.72].

На сегодня разработаны математические сказки такими авторами как Н.Я. Большуновой, Т.И. Ерофеевой, Д.А. Костиковой, Е.А. Шорыгиной и многими другими. Н.Я. Большунова отмечает, что сказка, используемая на занятии, ни в коем случае не обязана сокращаться вплоть до уровня дидактического средства. Она должна быть для детей полноценным художественным средством.

Л.М.Кулагина выделяет виды математической сказки в соответствии с изучаемыми разделами:

1. Понятийные сказки, которые включают основные и математические понятия и термины;
2. Цифровые сказки, в которых основной акцент делается на знакомство с цифрами;
3. Геометрические сказки, в которых происходит знакомство с основными геометрическими фигурами;
4. Комплексные сказки, в которых происходит закрепление изученного материала и в единое математическое целое соединяются различные математические понятия [1, с.65].

По мнению Т.И. Ерофеевой для формирования полноценных математических представлений и для развития познавательного интереса у дошкольников очень важно наряду с другими методами использовать занимательные проблемные ситуации. Жанр сказки позволяет соединить в себе и то и другое. Сам сюжет, сказочные персонажи привлекают детей. Вживаясь в события сказки, ребенок как бы становится ее действующим лицом. При этом повышается познавательная активность детей, каждый из них стремится вмешаться в ситуации и повлиять на них. Живой интерес, который возникает у ребенка, можно использовать для повышения эффективности обучения.

Осваиваемое в сказке содержание может быть представлено в форме особенного рода познавательных задач - загадок, разгадывание которых становится мерой общественной важности героя, а также его помощников – детей, слушающих сказку: чародей продемонстрирует путь, если персонаж сказки совместно с ребятами разрешит те либо другие задачи (загадки) [8, с.90].

Использование математической сказки для развития временных представлений дошкольников - процесс многоаспектный и многоплановый, он зависит, прежде всего, от уровня общего речевого развития детей: чем выше этот уровень, тем свободнее проявляет себя ребенок в слушании сказок и рассказов и усвоении пройденного материала.

Математические сказки можно включать в занятия по математике при повторении или закреплении изученной темы, использовать в повседневной жизни детей. Работать со сказкой можно по-разному: сказку целесообразно читать в два-три приема; после чтения задать ряд вопросов; попросить детей на отдельных этапах продолжить сказку.

В обучении детей могут быть использованы специальные обучающие сказки. Приведём список самых известных сказок на тему временных ориентировок для детей дошкольного возраста:

«Королевство кривых зеркал». Это поучительная, интересная сказка о девочке, не ценившей своё время. Существует одноимённый мультфильм.

Белорусская сказка «Всему своё время». Небольшая сказка-притча о ленивом попе, который решил не тратить время на еду работников. Он утром накормил их сразу завтраком, обедом и ужином. Работники рассудили это по-своему и легли спать, ведь после ужина положен отдых.

«Сказка о потерянном времени». В центре сюжета – обычные мальчики, которые не ценили время. Одновременно злые волшебники решили вернуть себе молодость, забрав то время, которое люди теряли. Мальчики превратились в стариков. И до конца дня им необходимо перевести стрелки часов назад, чтобы снова стать детьми.

«Сказка о часах», которую написала современная писательница Л. Петрушевская. Сказка несет глубокий философский смысл. Она учит ответственности и верности.

«Сказка о времени» И. Лазоренко. Это история королевы, которая любила своего шута, но долго ждала, в результате потеряв молодость и красоту. Мораль сказки состоит в том, что над любовью не властно время.

«Двенадцать месяцев». Сказка демонстрирует не только положительные качества человека, но и смену времён года. Дети легко запоминают имена братьев-месяцев и времена года на примере этой сказки [7, с.43].

«Четыре принцессы», автор В. Юденко. Сказка посвящена временам суток. В ней описаны четыре принцессы, которые никак не могли ужиться вместе. Волшебник Сутки дал принцессам имена и велел им оживать в заданном порядке.

Чтение стихов и сказок о времени научит ребёнка ценить своё время. Планирование времени – это навык, которому стоит учиться с детства. Яркие примеры героев из сказок о времени демонстрируют, как важно грамотно распоряжаться временем.

Математическая сказка ориентируется не только на языковой материал и математические понятия. Сказка легче воспринимается детьми, если в ней есть традиционные положительные и отрицательные герои (Баба Яга, Кощей Бессмертный, Иванушка-царевич, богатыри-герои и т.д.). Эти герои создают сказочный фон и соответственно повышают интерес детей к слушанию, пониманию материала.

Место действия героев может быть разнообразным, но ключевое условие, чтобы это было увлекательно и интересно – это королевство, княжество время, город часов. Время действия может быть любым - относиться к прошлому, или провести связь с современностью, так как современным детям хочется, чтобы сказка жила и в сегодняшнем дне.

Как и в волшебной сказке, в математической допустимо многократное использование формулы следующего характера: «давным-давно», «было все

это в давнее время» и т.д. Все события происходят в далеком, неясном прошлом [4,с.46].

Применяются в математической сказке такие неотъемлемые элементы художественной системы волшебных сказок:

1. Лексические и синтаксические повторы, образующие параллельные синтаксические конструкции, постоянные эпитеты, так как для воспитателя важно, чтобы ребенок легче усвоил изучаемый материал.

2. Рифмованные обороты речи:

Организация речи по законам рифмы – одна из ярких особенностей языка волшебной сказки, и, следовательно, математической сказки.

Пример: «Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец».

3. Антитезы (они придают тексту выразительность).

Пример: «Далеко ли, коротко ли», «давно ли, недавно ли».

4. Использование гиперболы как образного и словесно-стилистического приема [6, с.68].

У математической сказки, как и у всей сказки, есть предисловие и конец и это в совокупности определяет ее конструкцию, а именно:

1. Зачин (предисловие математической сказки, непременно с волшебным сюжетом, что привлекает детей в большей степени).

2. Основная часть с любимыми героями, волшебным сюжетом, и с элементами математических представлений, терминов, пространства, геометрических фигур. Основная часть не должна быть массивной, не перегружена фактами и событиями, и, безусловно же, математическими представлениями, потому что дети усваивают информацию понемногу, и способны наблюдательно слушать, воспринимать информацию не более 15-20 минут, следовательно, в данный интервал времени нужно вместить сюжет с определенной математической направленностью.

3. Финал математической сказки должен быть блестящим, добродушным и запоминающим, но при этом нужно успеть повторить пройденный материал, закрепить изученное, и дать вероятность детям независимо проиграть сказочную обстановку. Вжиться в сказочное действие, прочувствовать нрав героев, и определить их жизненную важность.

Требования по применению математической сказки выдвигаются разные в зависимости от возраста ребенка и педагогических представлений воспитателя. Тем не менее, как показывает опыт работы со сказкой, она должна отвечать ряду требований:

1. Сказка должна быть не затянутой, а именно рассчитана на 20- 25 минут, потому что способность детей воспринимать информацию укладывается в данный интервал времени; при этом нужно, чтобы были высказаны все основные события и решены все цели и поставленные задачи;

2. Иметь интересный сюжет, тот, что по своей сути будет отвечать требованиям детской психологии, а именно с элементами волшебства, динамичностью становления событий;

3. Иметь героев либо персонажей, которые детям были бы понятны и увлекательны, вызвали бы желание участия в сказке, помощи героям;

Роль взрослого – поддержать интерес детей к математической сказке. Обучая маленького ребёнка в процессе игры в сказку, мы стремимся к тому, чтобы радость от игровой деятельности перешла в радость учения. Ребенок может сочинить математическую сказку совместно с родителями. Роль родителей в сочинении сказок очень велика. Родителям и педагогам необходимо поддерживать интерес ребенка к сказкам, к творчеству. Родители могут направить ребенка, помочь составить схему сказки, основных героев, сюжетную линию, давать задания по ходу сочинения сказки. Педагогам необходимо помогать родителям: объяснить важность сочинения сказок, рассказать о методах и формах сочинения, провести проект по сочинению сказки.

Таким образом, математическая сказка весьма полезна для развития у детей временных представлений, а также способствует развитию математических представлений в целом.

Список литературы:

1. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст]: Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева. — СПб.: «СОЮЗ», 2002. — 479 с.
2. Белошистая, А.В. Дошкольный возраст: формирование первичных представлений о натуральных числах [Текст] // Дошкольное воспитание.- 2002. - № 8. – С. 30 – 40.
3. Белошистая, А. В. Дошкольный возраст: формирование первичных представлений о натуральных числах [Текст] // Дошкольное воспитание.-2002. - № 9. – С. 34 – 42.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст]: /Л.С. Выготский. –Питер: СПб., 2015. -322с.
5. Данилова, В.В. Обучение математике в детском саду / В.В.Данилова, Т.Д.Рихтерман, З.А.Михайлова.-М.: Академия, 1997.-211с.
6. Ершов, А.А. Время / А.А. Ершов. – СПб.: СПбГУАП, 2015. – 134 с.
7. Кулагина, Л. М. Математика в детском саду [Текст]: книга для воспитателя / Л.М. Кулагина. – Новокузнецк, 2016. -166с.
8. Ерофеева, Т. И. Математика для дошкольников [Текст]: учеб. пособие / Т.И. Ерофеева. – М.: Просвещение, 2012.-268с.

*Позднякова А.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М.Н.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ,
г. Челябинск*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

В современном мире, ценность института семьи не может быть переоценена, так как все традиции и обычаи, передаваемые из поколения в поколение, осуществляются только благодаря воспитанию детей в домашних условиях. Ни для кого не секрет, что ребёнок учится познавать окружающий мир, и важнейший источник этих знаний, помощник непрерывного развития, а главное, что не менее важно, самый первый источник познания чувств и

эмоций нашего мира, несравненный авторитет и эталон поведения - это семья, в которой воспитывается ребёнок.

Российское образование и политика, в контексте концепции модернизации, ставит развитие института семьи, рассматривая его как активный субъект, на главенствующее место, подчёркивая важность и необходимость взаимодействия образовательной системы с семьёй, что в свою очередь, поможет достичь стратегической цели модернизации образования. В статье 18 Закона РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» выделена ведущая позиция семейного воспитания, в контексте данного вопроса были разработаны «общие положения и принципы, регулирующие отношения в образовательной системе». Необходимость повышения эффективности основных подходов и методик, а в особенности форм работы и непосредственное взаимодействие детского сада с семьями воспитанников, занимает главенствующую позицию по причине ужесточения функций воспитания и образования в дошкольной организации, на что большое влияние в современном мире оказывает постоянное и, набирающее темпы, изменение сознания социума.

По существующим данным, в детских садах города Верхний Уфалей, при исследовании, анализе и сравнении результатов опроса детей, проводившихся в 2017 и 2018 годах, было выявлено, что число детей, которые с особой неохотой отправляются в первый класс, возросло вот уже на 25%. Такие результаты, говорят об актуально острой проблеме стимулирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к поступлению в начальную школу. И соответственно, взаимное содействие родителей и педагогов является главным противодействием в борьбе с отсутствием учебной мотивации. Однако работа с семьями детей дошкольного возраста представляет некоторую сложность не только из-за отсутствия у педагогов всей необходимой информации о семье, а также недостаточно сформированной теоретико-методологической базы по проблеме взаимодействия педагога и родителей по направлению мотивационной готовности в условиях ДОО, что является неразрешённым противоречием.

Изучению влияния мотивации на процесс подготовки ребёнка к школе, посвятили свои труды такие учёные как М.Р. Гинзбург, И. Лингарт, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман, Н.Г. Морозова, Н.В. Нижегородцева, Л.С.; Э. Стоунс, М.Ю. Стожарова, В.Е. Судакова, В.Д. Шадриков и другие.

Мотивация - это вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [2, с. 45].

Считается, что мотив ребёнка имеет сложную внутреннюю структуру и является хорошим показателем его интеллектуального развития. Голубева Е.В рассматривает мотивационную готовность к обучению в школе, как постепенное развитие. Первым этапом как раз и является интерес к внешней стороне учебы, к процессу обучения, то есть к походу в школу, к школьным принадлежностям, к правилам поведения в школе. Такой интерес неустойчив, и

он быстро, в течение 2-3 месяцев исчезает. Именно тогда и должен возникнуть интерес к содержанию занятий, к получению новых знаний, то есть собственно познавательная мотивация [1, с. 54].

По мнению большинства исследователей, мотивационная готовность к школе и предполагает высокий уровень развития учебно-познавательного мотива, который восходит к познавательной потребности, связан с интересом к новым знаниям и умениям. Ещё один мотив именуется как широкий социальный, он основан на понимании необходимости значимости учения и на стремлении ребёнка к роли ученика. Также учёными выделяется как отдельный позиционный мотив, нацеленный на внешнюю атрибутику похода в школу, как правило, это связано со школьной формой, учебными принадлежностями, и.т.п. Если же ребёнок, напротив, сознательно стремится в школу, но его привлекают в большей степени высокие оценки и одобрение его учебной деятельности, то здесь имеет место оценочный мотив. Когда ребёнок неадекватно перенесён в учебную деятельность, и его мотивационно-волевая сфера недостаточно хорошо развита, можно говорить о том, что у него преобладает игровой мотив, который является ведущим в дошкольном детстве.

Одним из самых проблемных, помимо игрового мотива, является внешний мотив, при котором ребёнок подчиняется требованиям родителей. Благодаря взаимодействию с родителями воспитанников посредством различных форм работы с ними, мы выдвигаем гипотезу о том, что процесс формирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе будет протекать более эффективно, если будут использованы такие психолого-педагогические условия:

- обеспечение психолого-педагогического просвещения семей воспитанников по проблеме формирования у детей мотивационной готовности к школе посредством использования комплекса мероприятий;
- применение специальных форм работы в совместной деятельности всех участников образовательного процесса и содействии начальной школы для формирования мотивационной готовности к школе у детей.

Следовательно, целью нашего исследования стало: обосновать и проверить эффективность психолого-педагогических условий формирования мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста к школе, посредством взаимодействия педагога с семьями воспитанников.

Базой исследования выбрано: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский Сад №18 города Челябинск».

Методологическую основу исследования составили (таблица 1)

Таблица 1

Основные критерии и показатели методик

№	Критерий	Показатель	Методика
1	Знания о школе Представления о школе, обучении	Полнота и точность знаний, осознанность	Методика исследования мотивов учения у старших дошкольников (М.Р.

			Гинзбург)
2	Отношение к школе, обучению	Желание стать учеником, обучаться, стремление занять позицию школьника; осознание обучения в школе как способа достижения взрослости	Беседа об отношении к школе и учению (Т.А. Нежнова) Методика «Рисунок школы» (А.И. Баркан)

В исследовании участвовало 30 детей подготовительной к школе группы. Исследовательская работа проходила в три этапа. На первом этапе констатирующего эксперимента нами осуществлялось выстраивание и структурирование плана работы, определение цели, основных задач исследования, её гипотезы, подбор диагностического инструментария и необходимых методических пособий, направленных на изучение уровня сформированности мотивационной готовности детей к обучению в школе, проведение начальной диагностики для дальнейшего сравнения.

До начала исследования нами было подготовлено всё необходимое для проведения выбранных методик. Для каждой из них выбиралась своя последовательность и ограниченность времени для каждой части методик. Данная диагностика должна была проводиться индивидуально с каждым ребёнком подготовительной к школе группы.

Первой методикой, по отработанной технологии в диагностировании стала методика «Выявления мотивов учения» М.Р. Гинзбурга.

Цель: Определить приоритетный вид мотивации ребёнка.

В этой методике для ребёнка читается рассказ, где все исследуемые мотивы представлены в виде личностных позиций каждого персонажа. Для более точного результата и помощи детям в запоминании позиции всех персонажей, после прочтения каждого абзаца выкладывается рисунок, в схеме которого отражён называемый признак. По результатам данной методики, которые представлены в таблице 2, мы наблюдаем, что у данной группы детей преобладающее большинство имеет игровой мотив поступления в школу. В равной степени у них распределены учебный, оценочный и широкий социальный мотивы.

Таблица 2

Результаты изучения по методике М.Р. Гинзбурга (констатирующий эксперимент)

Число ответов с мотивировкой					
Заставляют родители	Нравится учиться	Хочу быть большим	Стать тем, захочешь	В школе можно поиграть	Нравится получать «5»
2	6	3	6	7	6
6,6%	20%	10%	20%	23%	20%

Ещё одной методикой для диагностирования мотивационной готовности послужила беседа о школе Т. Нежновой.

Цель: определение уровня сформированности внутренней позиции школьника.

В данной методике используется пять вопросов о школе и в каждом вопросе по три варианта ответа. Каждый из этих ответов имеет свою оценочную шкалу и в дальнейшем записывается в бланк результатов. Результаты, в свою очередь, определяют уровень формирования внутренней позиции школьника. Он может быть достаточным, начальным, или низким. Одним из условий проведения методики является то, что общение с ребёнком должно быть непринуждённым, при хорошем настроении ребёнка, чтобы исключить моменты повышения его тревожности.

Результаты этой методики можно наблюдать в таблице 3. По ним можно оценить, что более половины всех детей находятся лишь на начальном уровне формирования внутренней позиции школьника. Это говорит о том, что интерес преобладающего большинства детей нацелен в основном на внешнюю атрибутику школьной жизни.

Таблица 3

Результаты изучения по беседе о школе Т. Нежновой (констатирующий эксперимент)

Уровень формирования внутренней позиции школьника	Достаточный	Начальный	Низкий
Количество детей (%)	20%	56,6%	23%

Целью следующей, выбранной нами проективной методики «Рисунок школы» (А.И. Баркан) стало определение отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности. Для её проведения каждому ребёнку предлагается лист А4 и цветные карандаши, и при этом чётко озвучивают следующую инструкцию: «Здесь на листе бумаги нарисуй школу». Беседа, уточняющие вопросы о нарисованном, комментарии записываются на обратной стороне рисунка.

По результатам данной методики было выявлено, что у 58% детей группы наблюдается некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации, необходимо расширить круг его знаний и представлений о школьно-учебной деятельности, формировать положительное отношение к учителю и одноклассникам; причинами тревог может быть нервозность и необдуманные высказывания взрослых, негативный опыт обучения в школе старших детей.

На втором этапе исследования формирующего эксперимента использовалось практическое применение и внедрение психолого-

педагогических условий, которые нацелены на эффективное взаимодействие педагога с семьями воспитанников для формирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе посредством использования различных форм работы с ними. Были использованы такие формы взаимодействия и совместные мероприятия как: совместные семейные проекты, экскурсия в начальную школу, день самоуправления в подготовительных группах с привлечением родителей для подготовки докладов, родительские собрания, консультации, создание фотовыставок с школьной тематикой, сюжетно-ролевые игры, семейный музыкальный праздник, создание и презентация в виде доклада перед группой книги, созданной ребёнком и родителями по теме положительных отзывов о школе, викторина для любознательных, создание мини-музея старых школьных атрибутов, анкетирование родителей по проблемным зонам развития детей, рекомендации по подготовке ребёнка к школе, памятки, папки-передвижки по теме, совместное создание поделки и подготовка её презентации, дополнительно проведены открытые занятия на формирование положительного отношения к школе.

На последнем этапе контрольного эксперимента нами осуществлялось проведение повторной диагностики для изучения и сравнения эффективности, внедрённых психолого-педагогических условий. Обобщение полученных результатов и оформление выводов и заключения исследования по формированию мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе, которое можно наблюдать в сравнительной диаграмме По методике М.Р. Гинзбурга (рис.1); По беседе Т. Нежновой (рис. 2) и по проективной методике «Рисунок школы» А.И. Баркана (рис. 3).

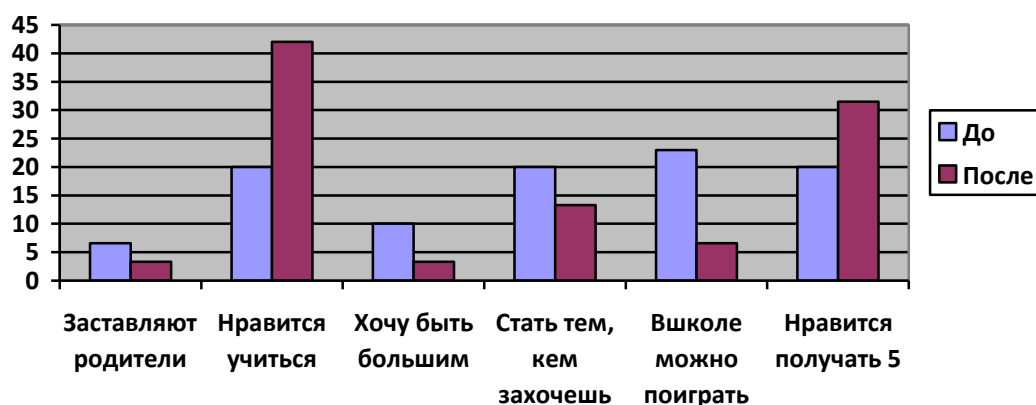


Рисунок 1. Результаты по методике М.Р. Гинзбурга (контрольный эксперимент)

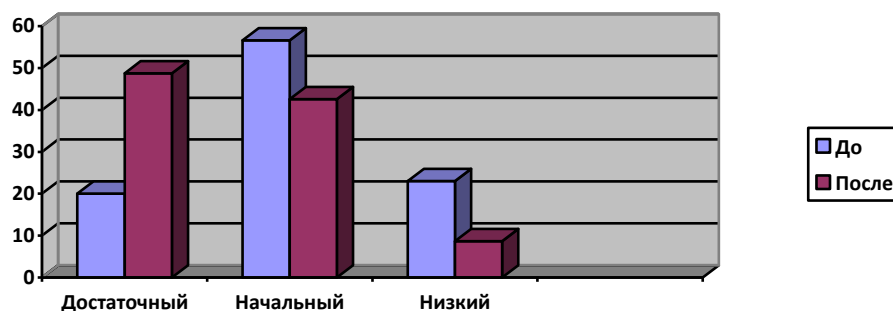


Рисунок 2. Уровень тревоги перед поступлением в школу по беседе Т. Нежновой (контрольный эксперимент)

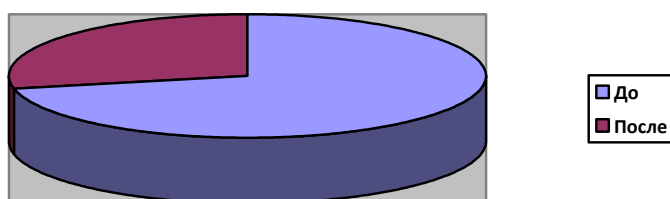


Рисунок 3. Результаты проективной методики «Рисунок школы» (контрольный эксперимент)

Таким образом, мы подтвердили гипотезу поставленную нами в начале исследования, при использовании выбранных нами форм и методов работы при взаимодействии с семьями воспитанников более эффективно формируется мотивационная готовность к школе у детей подготовительной группы.

Список литературы:

1. Голубева, Е. В. О мотивационной сфере современного младшего школьника / Е. В. Голубева. – Ростов н/д: РГПУ, 2006. – 135 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь /Г.М.Коджаспирова. - М., 2005. С. 88

*Полетаева А.И., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Хохрякова Ю.М.,
канд. пед. наук, доцент ПГГПУ
г. Пермь*

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, обязательное обучение детей иностранному языку начинается со второго класса. Несмотря на то, что в начальной школе предусматривается приобретение учащимися лишь начальных навыков общения на иностранном языке, освоение элементарных лингвистических представлений [8], многие родители проявляют стремление обеспечить детям языковую подготовку заранее, в дошкольном возрасте. В

соответствии с запросами семей большинство центров раннего развития и отдельные детские сады предлагают образовательные услуги по обучению иностранному (преимущественно английскому) языку воспитанников разных возрастных групп, начиная с двух лет. Однако используемые педагогами методики раннего (то есть предшествующего школьному) обучения иностранному языку не всегда соотносятся с особенностями психического (в том числе речевого) развития детей на протяжении того или иного возрастного отрезка и вследствие этого не позволяют достигать желаемых результатов.

Существующие в современный период методики обучения детей иностранному языку можно условно разделить на несколько групп. Первую из них составляют классические методики, базирующиеся на применении лексико-переводного и грамматико-переводного (Grammar-translational method) способов. Сравнительно широкая практика их использования в средней школе обусловила попытки применения этих методик в работе с дошкольниками. Педагоги (М.Е. Вербовская, И.В. Вронская, Р.А. Жукова, Т.В. Земченкова, И.А. Мурзинова и др.) стремятся логически выстроить систему занятий, предусматривая равномерное обогащение речи воспитанников новыми словами, постепенное ознакомление с грамматическими формами, многочисленные повторения изученного материала. Однако дети дошкольного возраста, еще не овладевшие правилами построения предложений, основами грамматики родного (русского) языка, оказываются неспособными осознанно осваивать иностранные грамматические конструкции. Как замечает Е.Ю. Протасова, дошкольники обычно хорошо запоминают отдельные иностранные слова, в стандартных ситуациях в ходе организуемых педагогом игровых упражнений употребляют небольшое число грамматических конструкций, но нуждаются в постоянной помощи взрослого, ждут от него образца высказывания. При этом воспитанники не могут применять освоенные ими модели в других ситуациях общения, обобщать и переносить в иные условия взаимодействия изученный материал. Собственно процесс общения во время занятий строится только на родном языке [4].

Стремление повысить эффективность обучения иностранному языку обусловило разработку коммуникативных методик. Один из первых широкомасштабных экспериментов в рассматриваемой области был проведен в нашей стране в середине 80-х годов XX века Е.И. Негневицкой. В своих работах автор использовала термин «второй язык», рассматривая специфику обучения русскому языку представителей национальных меньшинств, проживающих на территории СССР [3]. Анализируя отечественный и зарубежный опыт обучения дошкольников второму языку, Е.И. Негневицкая отмечала необходимость организации деятельности детей, обеспечивающей сознательное усвоение детьми элементов системы второго языка, целенаправленное и управляемое формирование иерархии речевых навыков и умений, что становится возможным лишь в старшем дошкольном возрасте. В качестве ведущего метода обучения автор рассматривала игровое моделирование учебно-речевых ситуаций, сравнение детьми способов решения коммуникативных задач средствами родного и второго языков [3].

Однако Е.И. Негневицкой и ее коллегам, изучающим проблему раннего обучения иностранному языку, так и не удалось преодолеть трудности, возникающие у большинства воспитанников при построении собственных высказываний, освоении грамматических конструкций и письменной формы речи, что активизировало научный поиск, продолжающийся и сегодня.

Современные варианты коммуникативных методик предусматривают организацию разных видов содержательной, интересной для детей деятельности, в контексте которой педагог организует их непосредственное общение в форме парной и групповой работы. Это позволяет воспитанникам проявлять высокую речевую активность, использовать язык в естественных, постоянно меняющихся коммуникативных ситуациях. При этом изучение теоретических аспектов занимает не более 20% времени; освоение тех или иных знаний не становится самоцелью, а обеспечивает возможность решения разнообразных коммуникативных задач. Однако серьезным препятствием в применении коммуникативных методик обучения дошкольников иностранному языку становится ограниченная продолжительность непосредственной образовательной деятельности, организуемой специалистом дошкольной образовательной организации, в сочетании с недостаточной подготовленностью воспитателей к включению иностранного языка в различные режимные моменты.

Третью группу представляют методики интенсивного обучения иностранному языку, предполагающие формирование у обучающихся определенного комплекса умений и навыков в кратчайшие сроки, а также содействие преодолению ими психологического «языкового барьера» [6]. Такие способы обучения предусматривают максимальную мотивированность учебных ситуаций, их жизненную значимость, а также ориентацию на «психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности – на управление социально-психологическими процессами в группе и управление процессом общения преподавателя с учащимися и учащихся между собой», как подчеркивает, например, Г.А. Китайгородская [1, с. 3–4].

Несмотря на то, что авторы методик интенсивного обучения заявляют о возможности их использования в работе с людьми всех возрастных категорий, в настоящее время отсутствуют данные, подтверждающие эффективность их применения в обучении дошкольников. Дети первых лет жизни не имеют языковых барьеров, но вместе с тем они не способны длительно концентрироваться на учебном материале, использовать приемы мнемотехники, осознанно осваивать большие объемы информации.

Четвертую группу составляют так называемые прямые (беспереводные) методики, базирующиеся на механизмах естественного овладения вторым языком подобно познанию родного. К этой группе относится метод погружения (immersion) в иноязычную среду, суть которого заключается в построении учебного процесса в условиях сознательного избегания употребления на занятиях родного языка. Благодаря «погружению», ребенок познает язык в естественной среде, но не стихийной, а методически выстроенной. Это позволяет предотвратить возникновение проблемы непонимания структуры

иностранного языка, поскольку ребенок «принимает» его различия с родным языком как данность, не пытаясь осмыслить логику имеющихся отличий.

Метод погружения существует в разных вариациях: в виде полного погружения (total immersion), частичного погружения (partial immersion) и двустороннего (двойного) или двуязычного погружения (two-way, dual- or bilingual immersion). В условиях стихийного двуязычного погружения, имеющего место в двуязычных семьях, дети дошкольного возраста, по утверждению Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной, становятся билингвами, то есть оказываются способными владеть одновременно двумя языками, используя их достаточно часто в естественном общении [4]. Между тем М.А. Космина, исследуя развитие языковой компетентности детей в условиях вынужденного билингвизма, отмечает, что они испытывают некоторые трудности на первоначальном этапе изучения второго языка. В частности, у них имеется нарушение процесса декодирования во внутренней речи, возникают сложности в переходе от внешней поверхностной структуры предложения к внутренней. Вместе с тем в дальнейшем дети-билингвы в большей степени интересуются лингвистическими явлениями, чем дети-монолингвы, поскольку их языковой опыт значительно шире. Так, у билингвов довольно рано проявляется интерес к семантике слов, при выведении этимологии слов они начинают активно пользоваться знаниями обоих языков [2].

Однако вопрос целесообразности содействия развитию билингвизма у детей, находящихся в русскоязычном окружении, до сих пор остается нерешенным. Противники билингвизма апеллируют к работам К.Д. Ушинского, который подчеркивал, что именно первый и родной язык – важнее всего для человека: «Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак прежде того, пока будет заметно, что родной пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. К изучению второго иностранного языка должно приступать уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу» [7, с. 119–120].

Сторонники раннего обучения иностранному языку (М.А. Космина, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.), напротив, полагают, что именно метод погружения в иноязычную среду является наиболее эффективным в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку основную информацию они запоминают непроизвольно, на основе подражания речи окружающих, не испытывают каких-либо языковых или коммуникативных барьеров, не боятся сказать неправильно. Но использование данного метода предполагает нахождение ребенка в «языковой» среде не менее шести часов в день [2, 4]. В ином случае результаты обучения окажутся весьма сомнительными.

По мнению А.В. Спиридоновой, с помощью «погружения» становится возможным обучать иностранному языку детей раннего возраста. При этом автор, представляя методику «Baby Linguist», ограничивается проведением с детьми занятий продолжительностью 30 минут, предусматривая вовлечение родителей, которые, по ее замыслу, смогут проводить подобную работу в домашних условиях [5].

Кроме того, анализ представленных материалов дает основание предположить, что А.В. Спиридонова переоценивает возможности развития детей раннего возраста. В частности, автор отмечает, что в контексте организации предметной деятельности малыши запоминают английские названия цветовых тонов [5]. Между тем, согласно исследованиям Л.А. Венгера, Э.Г. Пилюгиной, Ю.М. Хохряковой, многие дети третьего года жизни испытывают затруднения в освоении сенсорных эталонов, несмотря на то, что ежедневно слышат их наименования (на родном языке).

Кроме того, при построении работы с детьми раннего возраста следует учитывать, что специфической особенностью их речевого развития, согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, М.И. Поповой, является выраженная ситуативность. Так, полуторагодовалый ребенок выполняет поручение взрослого «принести из шкафа чистые колготки», не понимая при этом значения каждого из названных слов. Речевые высказывания малышей характеризуются также своеобразием обобщений. Например, говоря «ботинки», ребенок может иметь в виду и «пойдем гулять», и «коричневые», и «они мне нравятся». Поэтому использование в обучении иностранному языку детей раннего возраста методов, применяемых в работе с дошкольниками, не является целесообразным.

Таким образом, несмотря на имеющееся в настоящее время разнообразие методик обучения иностранному языку детей раннего и дошкольного возраста, наиболее эффективным является метод погружения. Однако целесообразность и специфика его использования в работе с воспитанниками того или иного года жизни остается недостаточно изученной.

Список литературы:

1. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., испр. и доп. / Г.А.Китайгородская. - М.: Высш. шк., 1986. 103 с.
2. Косьмина, М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Хабаровск, 2007. 24 с.
3. Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 23 с.
4. Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учеб. пособие для вузов / Е.Ю.Протасова, Н.М.Родина. - М.: Владос, 2010. 210 с.
5. Спиридонова, А.В. Обучение детей раннего возраста иностранному языку в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 27 с.
6. Старченко, Д.В. Интенсивные методы обучения иностранным языкам / Д.В.Старченко // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2011. С. 175–177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intensivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 26.11.2018 г.)
7. Ушинский, К.Д. Родное слово / Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1998. 350 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373). URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 01.12.2018 г.)

*Поманисточка Я.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В изменяющихся условиях общественной жизни человеку в любом возрасте, чтобы быть успешным, необходимо быть финансово грамотным, а значит уметь управлять своими доходами и расходами, принимать правильные решения по распределению денежных средств и грамотно их приумножать. В России работа по формированию финансовой грамотности детей и молодёжи проходит на государственном уровне.

Организация работы по экономическому образованию детей дошкольного возраста с учетом ФГОС ДО может осуществляться как приоритетная часть, формируемая участниками образовательного процесса в ДОО, и представляет собой целостную систему. Одним из условий успешного формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста является педагогический процесс, спроектированный на базе единства цели, содержания форм и методов обучения и основанный на установлении взаимодействия по типу «педагог – ребенок – родитель», при наличии специально созданной развивающей предметно-пространственной среды. В соответствии с ФГОС ДО это условие можно реализовать в совместной деятельности взрослых и детей в рамках освоения содержания образовательных областей и режимных моментов, а также в самостоятельной деятельности детей, в условиях мотивирующей развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей детям взаимодействовать со сверстниками и действовать индивидуально.

Экономика и ребёнок лишь на первый взгляд кажутся слишком далёкими друг от друга. Но дети с малых лет включаются в экономическую жизнь семьи, сталкиваются с деньгами, ходят с родителями в магазин, банк, овладевая, таким образом, финансовыми отношениями на потребительском уровне. Многие ли родители беседуют со своими детьми о деньгах, их разумной трате? Скорее всего, нет. И если взрослые вовремя не объяснят ребёнку, что такое деньги и почему их нужно зарабатывать и экономить, то у него сложится об этой теме собственное мнение, которое может привести к серьёзным потерям для бюджета семьи в будущем. Поэтому формирование элементарных экономических знаний у детей необходимо начинать формировать уже в старшем дошкольном возрасте. Именно в этом возрасте воспитанники стоят на пороге нового этапа жизни – перехода из учреждения дошкольного образования в учреждение общего среднего образования, где дети будут получать свои первые карманные деньги, и их распределение должно быть осознанным.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблемы экономического образования детей дошкольного возраста недостаточно изучены, несмотря на значительный интерес исследователей дошкольного

детства к данной проблеме. Об этом свидетельствуют появившиеся в последнее время публикации статей на страницах журналов «Дошкольное воспитание», «Обруч», в которых рассматриваются возможности экономического образования детей дошкольного возраста. Например, исследование Л.А. Щураковской было направлено на формирование привычки бережного отношения к предметам учебной деятельности, которое шло в двух направлениях: обогащение детей соответствующими знаниями и формирование опыта поведения. Исследования А.Д. Шатовой посвящены изучению возможностей экономического образования и воспитания детей дошкольного возраста с учетом комплексного подхода, представляющего собой синтез трудового, нравственного, экономического аспектов образования. Также, исследования этой проблемы в условиях общественного воспитания в детском саду провела Р.И. Жуковская. Ее работа была направлена на изыскание способов, приемов формирования бережливости, как одной из важных сторон воспитания ребенка, воспитания коллективиста.

С целью изучения сформированности экономических представлений у старших дошкольников было проведено опытно-экспериментальное исследование, которое проходило на базе МБДОУ «Лель» №61 г.Сургута ХМАО - Югры. Исследованием было охвачено 20 детей старшего дошкольного возраста, 20 родителей и 6 педагогов. В рамках опытно-поискового исследования мы решали следующие задачи:

1. Выявить уровень сформированности экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста на начальном этапе эксперимента;
2. Разработать методические рекомендации по формированию экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровней сформированности экономических знаний, мы выделили следующие критерии и показатели, разработанные на основе исследований В.И. Логиновой. К данным критериям мы отнесли: осведомленность (точность, полнота, объем), осознанность (убежденность, логичность), умелость (применение полученных знаний в игровой деятельности).

Задания на определение сформированности экономических знаний и представлений детей старшего дошкольного возраста были взяты в книге А.Д. Шатовой «Дошкольник и экономика»:

- «Задание 1. Цель: Определить степень знаний о потребностях человека, животных, растений».
- «Задание 2. Цель: Определить уровень детей знаний о природных и капитальных ресурсах (транспорт, инструменты, оборудование); знаний о производителях товаров и услуг».
- «Задание 3. Цель: Определить степень знаний о деньгах, рынке и стоимости».
- «Задание 4. Цель: Определить уровень знаний о рекламе».

По совокупности показателей, которые отвечают озвученным критериям, можно судить об уровнях экономических представлений: высоком, среднем и низком.

Е.А. Курак в своей книге «Экономическое воспитание дошкольников» дает следующую характеристику уровней сформированности экономических представлений дошкольников:

Высокий уровень: дети могут объяснить элементарный смысл экономических понятий, показывают ярко выраженный и устойчивый интерес к труду родителей, имеют представление о работе родителей, употребляют экономические слова и словосочетания; находятся в позиции активных участников событий, способны отразить приобретенные знания в играх; готовы к общению со взрослыми и сверстниками, задают большое количество вопросов, при этом и самостоятельно пробуют отыскать ответы на них; своевременно выполняют поручения, способны контролировать свои действия, оценивать результаты деятельности; стремятся и умеют проявлять инициативу, активно делают задания, правильно доводят начатое дело до конца».

Средний уровень: дети имеют представление об экономических понятиях, но не всегда могут объяснить их; у них имеется неустойчивый интерес к потребностям своей семьи, труду родителей; имеющиеся у них знания нечеткие, поверхностные; имеют достаточно представлений об окружающем мире, но не могут применить имеющиеся знания; под управление взрослого умеют организовывать свою деятельность, во время выполнения поручения; добросовестно относятся к материальным ценностям, но большую заботу проявляют лишь к вещам личного пользования; порученную работу общества выполняют вовремя и добросовестно только под руководством взрослого; не всегда активны, но готовы показывать настойчивость в достижении цели.

Низкий: дети не могут применять смысла экономических понятий, не проявляют внимания к потребностям своей семьи, труду родителей, окружающим явлениям современного общества, не употребляют в речи экономические слова; не проявляют интереса к продуктивной деятельности, ведут себя как посторонние наблюдатели; не доводят начатое дело до конца, быстро теряют интерес к труду и оставляют работу, вернувшись к игре; не расположены к бережному отношению к личной и общественной собственности; при выполнении работы не проявляют какой-либо заинтересованности в ее результате; безответственны, безынициативны, не показывают упорства в достижении цели.

Состояние сформированности экономических знаний у детей определяется следующим образом - каждому признаку приводится качественно описанный балл:

- 3 балла - при ярко выраженном признаке,
- 2 балла - при его устойчивом проявлении,
- 1 балл - в случае слабого проявления признака,
- 0 баллов - при наличии его отсутствия.

В соответствии с этим, количество набранных баллов, свыше упомянутыми уровнями знаний у детей:

- I уровень (низкий) - численность баллов от 3 до 6;
- II уровень (средний) - количество баллов от 7 до 10;
- III уровень (высокий) - количество баллов от 11 до 15.

Таким образом, по итогам диагностики мы определили, что на этапе констатирующего эксперимента:

- высокий уровень сформированности экономических знаний показали 2 дошкольника — 13,3%;

- средний уровень сформированности экономических знаний показали 9 дошкольников - 60%;

- низкий уровень показали 4 ребенка— 26,7%.

Результаты показывают, что основная часть дошкольников 60% (13 человек) показала средний уровень сформированности экономических знаний. Высокий уровень имеют только 13% (4 детей), низкий уровень у 27 % (8 детей).

Для изучения состояния данной проблемы в практике работы ДОО мы провели анкетирование педагогов с целью выявления компетентности и заинтересованности в формировании элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста. Проанализировав полученные ответы, мы пришли к выводу, что педагоги понимают ценность и важность экономического воспитания, но применяют в своей работе лишь некоторые методы и приемы. Педагоги, в рамках комплексно-тематического планирования проводят работу по формированию элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста, но формированию элементарных экономических знаний уделено недостаточно внимания.

Продолжая решать третью задачу, мы провели анкетирование родителей. Проанализировав ответы, мы пришли к выводу, что родители осознают необходимость формирования элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста, но затрудняются при выборе оптимальных способов и методов формирования данного вида знаний.

Известно, что лишь при соответствующем уровне воспитания и образования, человек имеет возможность быть экономически грамотным, что собственно считается показателем общего уровня становления общества.

Мы выделили для педагогов следующие методы, приемы, формы работы с детьми: целевые прогулки и экскурсии; дидактические игры; опыты и эксперименты; рассматривание (иллюстраций, картин, плакатов, моделей, макетов экономического содержания); художественная литература, инсценировки, обыгрывания сюжетов; изготовление атрибутов для игр, с привлечением родителей; продуктивная деятельность; тематические беседы, рассуждения.

Работа с родителями: совместно с детьми посетить банк, обратить внимание на оснащение банка, сотрудников банка; познакомить детей с деньгами и их рациональным использованием (мультфильмы, художественная литература); обратить внимание детей на рекламу создания папки-передвижки «Золотые правила экономики»; игры с детьми : «Семейный бюджет», «Кому, что нужно для работы», «дешево-дорого», «доход-расход».

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста посредством использования игры приближает воспитанников к реальной жизни, формирует деловые качества личности: самостоятельность, инициативность, умение

планировать, принимать решения, чётко выполнять инструкции, умение рассуждать, добиваться результата, взаимодействовать со сверстниками, работать в команде. Грамотность в сфере финансов поможет избежать детям многих ошибок по мере взросления и приобретения финансовой самостоятельности, а также заложит основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении жизни.

Список литературы:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.
2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.
3. Галкина, Л.Н. Экономическое воспитание детей дошкольного возраста в семье / Л.Н. Галкина // Материалы за 9-й Международной научно-практической конференции, 2013. - Т. 13. - Педагогические науки. - София: Белград.-БГ, 2013. - С. 29-32.
4. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А. Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24.
5. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.
6. Шатова, А. Д. Дошкольник... и экономика / А. Д. Шатова // Обруч. – 1999. – № 1.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

*Поманисточка Я.Н., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПРОБЛЕМА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Организация работы по экономическому образованию детей дошкольного возраста с учетом ФГОС ДО может осуществляться в рамках части, формируемой участниками образовательных отношений в ДОО. Одним из условий успешного формирования экономических знаний и представлений у детей дошкольного возраста является педагогический процесс, спроектированный на базе единства цели, содержания форм и методов обучения и основанный на установлении взаимодействия по типу «педагог – ребенок – родитель», при наличии специально созданной предметно-пространственной среды. В соответствии со стандартом это условие можно реализовать в совместной деятельности взрослых и детей в рамках освоения образовательных областей и режимных моментов, а также в самостоятельной деятельности детей, в условиях мотивирующей предметно-развивающей среды, позволяющей детям взаимодействовать со сверстниками и действовать индивидуально.

Известный американский экономист И. Колеман сказал: «Лучше обеспечить минимум экономической грамотности на раннем этапе жизни, чем бороться против стихийно полученной экономической грамотности в дальнейший период жизни». На наш взгляд, дошкольная образовательная организация может помочь детям не утонуть в потоке экономической информации, не растеряться, устоять и найти свое место в жизни, когда они станут взрослыми.

Основа экономического образования - экономическая деятельность, которая представляет собой способ участия в экономической жизни общества и включает экономические отношения, возникающие между людьми в процессе распределения, обмена, производства, потребления материальных благ. Экономическая жизнь, как базисная сфера жизнедеятельности общества, обуславливает функционирование всей системы образования в целом, но прежде всего тех ее элементов, общественная потребность в которых диктуется непосредственно трудовой и экономической деятельностью.

В педагогической теории большое внимание уделяется проблемам экономического воспитания, образования, формирования экономического мышления подрастающего поколения. Экономическому воспитанию и образованию, развитию экономического мышления подрастающего поколения посвящены исследования А.Ф. Аменда, В.Г. Афанасьева, Ю.К. Васильева, О.В. Вощенкова, Н.Г. Гордиенко, В.С. Дудик, М.И. Ермоленко, К.Я. Кленог, Е.Н. Камышеченко, Н.В. Лебедева, С.А. Малинина, А.С. Нисимчук, Т.Н. Пильщиковой, А.А. Преснова, Г.А. Романовой, И.Г. Рябовой, И.А. Сасовой, А.А. Саламатова, Б.П. Шемякина и др. Исследователи обосновывают экономическое образование как самостоятельное направление и в тоже время как составную часть всей системы воспитания.

Некоторые исследователи: П.Г. Бунич, А.И. Китов, В.Д. Попов, П.К. Платонов, К.А. Сабиров и др. рассматривают данную проблему как синтез трудового, нравственного и идейно-политического воспитания, а потому она не может считаться самостоятельным направлением.

Представители зарубежной науки по вопросам экономической подготовки кадров, считают, что экономическое образование призвано сыграть первостепенную роль в сохранении и развитии общественного строя.

«Caveeeducation» (Подготовка к карьере) продолжает оставаться ведущей концепцией трудовой и экономической подготовки в США и других странах Запада с начала 70-х годов. Цели и задачи, предусмотренные данной концепцией, обусловлены требованиями, которые предъявляет промышленно-деловой комплекс к современному работнику. Промышленность и бизнес ценят в нем такие качества, как компетентность, четкость, надежность, лояльность, положительное отношение к себе и другим людям. Общетрудовым знаниям и умениям придается больше значения, чем специальным. Особенно ценится умение самостоятельно учиться, рационально распределять свое время, принимать решения, приспосабливаться к постоянно меняющимся требованиям высокоинтеллектуального производства, приобретать новые знания и навыки.

Экономическое воспитание направлено на решение общих задач воспитания и выступает как одно из связующих звеньев между правовым, политическим, трудовым, умственным, нравственным, экологическим и другими компонентами системы воспитания.

Анализ существующих исследований позволяет различить понятия «экономическое воспитание» и «экономическое образование». Экономическое воспитание предполагает формирование заинтересованного отношения у детей к экономическим умениям, знаниям, к труду, его результатам, ко времени, к природной среде, к денежным средствам и т.д. и выявление этого отношения в конкретной деятельности. Экономическое образование представляет собой педагогический адаптированный социальный опыт человечества в области экономики, который включает в себя определенную систему знаний, способов деятельности, опыт их осуществления, культуру общения в процессе экономической деятельности.

Таким образом, экономическое образование:

1. Формирует экономическую культуру, в которую входит овладение человеком экономическими умениями и знаниями, развитие экономического сознания и мышления.

2. Способствует развитию экономического мышления, которое рассматривается как процесс познания, заключающийся в опосредствованном отражении явлений и фактов экономической жизни, в установлении отношений и связей между ними.

3. Обеспечивает формирование личностных качеств: бережливости, ответственности, трудолюбия, организованности, инициативности, самостоятельности.

4. Является средством и условием эффективной деятельности человека в области экономики.

Исходя из современной трактовки экономического образования, необходимо отметить, что в его содержание входит процесс усвоения умений, знаний и навыков, с целью формирования социально-психологических качеств личности с экономическим образом мышления, которое предполагает формирование экономических потребностей, экономически осознанного отношения к труду, материальным ценностям и деньгам, ко времени, природе и т.д.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблемы экономического образования детей дошкольного возраста недостаточно изучены, несмотря на значительный интерес исследователей дошкольного детства к данной проблеме. Об этом свидетельствуют, появившиеся в последнее время публикации статей на страницах журналов «Дошкольное воспитание», «Обруч», в которых рассматриваются возможности экономического образования детей дошкольного возраста. Например, исследование Л.А. Щураковской было направлено на формирование привычки бережного отношения к предметам учебной деятельности, которое шло в двух направлениях: обогащение детей соответствующими знаниями и формирование опыта поведения. Исследования А.Д. Шатовой посвящены изучению

возможностей экономического образования и воспитания детей дошкольного возраста с учетом комплексного подхода, представляющего собой синтез трудового, нравственного, экономического аспектов образования. Также, исследования этой проблемы в условиях общественного воспитания в детском саду провела Р.И. Жуковская. Ее работа была направлена на изыскание способов, приемов формирования бережливости, как одной из важных сторон воспитания ребенка, воспитания коллективиста.

Однако, можно сделать вывод о том, что процесс формирования экономических представлений осуществляется в различных видах детской деятельности, разными формами (экспериментирование, проектирование, коллекционирование, решение проблемных ситуаций) и методами работы (игровые, практические, наглядные, словесные).

Список литературы:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.
2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.
3. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А. Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24.
4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А.Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.
5. Шатова, А. Д. Дошкольник... и экономика / А. Д. Шатова // Обруч. – 1999. – № 1.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

*Пономарева А.С., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Субботина Е.С.,
старший преподаватель УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ К КНИГЕ И ЧТЕНИЮ

Актуальность проблемы литературного образования детей дошкольного возраста на современном этапе обусловлена тем, что все чаще знакомство детей с художественной литературой происходит через интернет и телевизор. Интерес к чтению в обществе в последние десятилетия неуклонно снижается. Называют разные причины этого явления: влияние аудиовизуальных средств массовой информации телевидения, компьютера; изменение жизненных ценностей; изменение позиции взрослого к совместной читательской деятельности с детьми, утрата традиций семейного чтения. В Национальной программе поддержки и развития чтения отмечено, что только 7% родителей читают своим детям постоянно [1]. Многие родители не знают

новинок детской литературы и не могут выступать в роли организаторов чтения своих детей.

В общей системе личностного развития подрастающего поколения вопрос об особенностях восприятия книги детьми является одним из актуальных в психологии и педагогике сегодня. Основным фактором отношения ребенка к книге и критериям ее оценки является наличие или отсутствие интереса к чтению. Теряется самооценность детства, исчезает потребность в художественном слове, как средстве общения с детьми.

Проблемами формирования интереса к книге и чтению у детей дошкольного возраста являются:

- непонимание взрослыми роли литературы в детской жизни;
- незнание истории её развития и современного состояния;
- ограничение круга детского чтения десятком имён авторов и названий художественных произведений;
- слабое представление о функциях литературы;
- отсутствие грамотной политики и методики приобщения детей дошкольного возраста к литературе (книге) и процессу чтения.

В работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Е.А. Флёриной, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, Л.М. Гурович, З.А. Гриценко, О.С. Ушаковой художественная литература рассматривается как одно из важнейших средств развития личности ребёнка. По мнению Н.А. Коротковой, «художественная литература является универсальным развивающе-образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую языковую среду» [3].

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию читательского интереса дошкольников, мы должны уточнить, что нами понимается под таковыми. В научной литературе встречаются различные определения этого понятия. Так, В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [2].

Изучением педагогических условий, в которых должна вестись работа по приобщению дошкольников к миру художественной литературы, занимались О.С. Ушакова, З.А. Гриценко, Н.Н. Колотилина, Н.С. Карпинская, Н.Е. Васюкова и др.

Анализ работ исследователей показывает, что создание педагогических условий формирования читательского интереса дошкольников предполагает:

1. Организацию предметно-развивающей среды в соответствии с поставленной целью, что соответствует одному из важнейших требований ФГОС [4]. Центральное место в ней занимает уголок книги. Это особое, специально выделенное и оформленное место в групповой комнате.

Кроме того, в старших группах можно устраивать тематические выставки книг. Цель таких выставок - углубить литературные интересы детей, сделать для дошкольников особо значимой, актуальной ту или иную литературную или общественную важную тему. Это может быть выставка сказок А.С. Пушкина (с иллюстрациями разных художников), книг Л.Н. Толстого, С. Я. Маршака и др.

2. Второй составляющей педагогических условий, способствующих успешному формированию интереса к чтению, является организованная специальным образом образовательная деятельность.

3. Объединение в этой работе усилий педагогов и родителей.

Экспериментальная работа по выявлению интереса современных дошкольников к чтению и книгам проводилась с детьми старшего дошкольного возраста на базе детского сада г. Ульяновска.

Изучив содержание читательского уголка в группе, мы можем отметить, что его наполнение было скудным, книги в большинстве своем не соответствовали возрастным потребностям детей, отсутствовала познавательная литература. При наблюдении за свободной деятельностью детей, пришли к выводу, что книжный уголок в группе редко вызывает высокий интерес: только 5 из 14 детей проявляли эпизодический интерес к содержимому книжного уголка. В сюжетно-ролевых играх чаще дети отражают сюжеты фильмов и мультфильмов, но в театрализованных играх можно увидеть истории Колобка или Курочки Рябы. Чтение, как совместная деятельность со взрослым, более популярно, чем как самостоятельный вид деятельности. Это вызвано тем, что в этом возрасте дети еще «слушатели», а не «читатели», и еще раз доказывает определяющую роль взрослого в становлении интереса ребенка к чтению книг. Более высокий рейтинг этого вида деятельности в детском саду (10 упоминаний), чем дома (6 упоминаний) определяется, по нашему мнению, целенаправленным и регулярным характером работы по ознакомлению с детской литературой в детском саду.

Опрос детей на тему «чем ты любишь заниматься дома», показал, что ответ «читать\слушать книги» занимает 3 позицию по частоте ответов, наравне с просмотром мультфильмов.

Качественные характеристики читательского интереса (мотив и осознанность) выявлялись в ходе индивидуальной беседы. Под осознанностью мы понимаем способность ребенка объяснить причину своего интереса к чтению книг, а под мотивом – ту потребность, которую ребенок удовлетворяет в процессе чтения. Результаты опроса показали, что 4 детей не смогли ответить на вопрос, почему им нравится слушать, когда им читают или ответили «не знаю»; 8 детей сформулировали причину своего интереса нечетко, ответив «интересно»; 2 ребенка четко осознают причину своего интереса к книге как «мне нравится узнавать что-то новое». Вопрос о том, какую бы книгу ребенок хотел получить в подарок, вызвал у детей удивление. Книга, очевидно, не тот предмет, о котором они мечтают в качестве подарка. Пришлось вводить дополнительные условия: «Представь, что кто-то из гостей может подарить только книгу. Какую бы ты выбрал?» Так, Андрей П., формально пожелав себе на день рождения «Сказку про курочку Рябу», добавил: «Но Лего лучше».

Для выявления роли взрослого в повышении читательского интереса детей проводилось анкетирование родителей. у всех детей дома есть детская библиотека, которая регулярно пополняется. Чтение книг детям также носит регулярный характер – не реже нескольких раз в неделю. При этом треть из опрошенных родителей не смогли определить роль детской книги в развитии ребенка. Такая же часть родителей не проявляет инициативы в чтении книг ребенку. Половина из опрошенных родителей не смогли назвать любимую книгу ребенка, при этом считая литературные произведения хорошим подарком для ребёнка. Таким образом, мы пришли к выводам, что наличие развивающей среды – в детском саду или дома – не способствует интересу детей к чтению без активного участия взрослого.

На основании полученных результатов на констатирующем этапе мы разработали программу по формированию у детей интереса к чтению, которая рассчитана на 2 месяца и включает несколько блоков – обогащение среды, работа с родителями, образовательная и игровая деятельность:

- Привлечение к работе расположенной рядом библиотеки и школы с целью расширения возможностей среды и контактов с книгой;
- Подготовка консультации для родителей о важности детского чтения;
- Разработка конспектов непосредственной образовательной деятельности с включением литературы;
- Разработка сюжетно-ролевой игры «Библиотека»;
- Подготовка театрализованных игр «Крошечка-Хаврошечка» и «Фантазёры» (Н.Носов) на основе изученных произведений.

Мы полагаем, что подобная комплексная работа будет способствовать увеличению интереса детей и родителей к чтению.

Список литературы:

1. Национальная программа поддержки и развития чтения, разработанная Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с Российским книжным союзом [Электронный ресурс]. - http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_sec=130&o_doc=1122
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. /В.И.Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 124 с.
3. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста /Н.А.Короткова. - Москва: Линка-Пресс, 2007. 208 с.
4. Книжный уголок в детском саду. Консультация для воспитателей [Электронный ресурс]. - <http://dohcolonoc.ru/cons/763-knizhnyj-ugolok-v-detskom-sadu-konsultatsiya-dlya-vospitatelej.html>

*Пономарева М.Н., магистрант ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В. А.,
канд. пед. наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ РЕБЕНКА И ПОСТРОЕНИЯ ЕГО КАРТИНЫ МИРА

Вопросы познания мира с древних времен занимали центральное место в трудах философов и ученых. Еще Аристотель утверждал, что «Все люди от природы стремятся к знанию». В труде «О душе» философ определял цель познания: «Душе свойственно познавать, ощущать, предполагать, также желать и хотеть, вообще ей свойственны стремления... Цель познания в том, чтобы знать, почему вещь существует, а не только что она есть... Природа вещи есть ее цель, то ради чего она существует» [1, с.392].

Начиная с «коперниканского поворота» Канта, философия отходит от созерцательного объективизма в гносеологии и актуализирует активную роль субъекта в познавательном процессе... Познание – это «творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире... В структуре познавательного процесса выделяют чувственный и рациональный уровни познания [2]. «Познание мира – процесс отражения и воспроизведения... в человеческом мышлении действительности» [3, с. 318].

Однако в современном образовании мы сталкиваемся с проблемой, когда знания отчуждаются от личности, становятся не значимыми для ребенка. Они как бы существуют в его сознании, но не имеют для него никакого смысла. Информация функционирует в сознании ребенка, но не осмысливается им.

Особенно ярко это проявляется в школьном возрасте. Однако на этапе дошкольного детства есть все необходимые условия для того, чтобы успешно преодолеть это состояние, заложить основы познавательной деятельности. Необходимо сделать получение знаний значимым для него процессом.

В словаре Д.Н. Ушакова познание рассматривается, как «наблюдение человеком простого и очевидного превращения «вещи в себе» в явления, в «вещь для него»»[4]. Познание мира тесно связано с познавательной потребностью, познавательной активностью, познавательной деятельностью субъекта. Чтобы удовлетворить познавательную потребность ребенка необходимо опираться на любознательность и познавательный интерес.

Г.И. Щукина выделяла «познавательный интерес» как важнейший компонент познавательной деятельности. Она считала стремление к познанию – внутренней потребностью человека. «У него есть стремление приравнять окружающий мир к своим понятиям, тенденциям» [5].

Детская любознательность рассматривалась в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.А. Люблинской, В.А. Сухомлинского, Н.Г. Ушинского как стремление к получению и обработке новой информации, самостоятельный

познавательный поиск, обнаружение и созидание чего-то нового, ранее неизведанного, и, одновременно, самовыражение себя.

Г.И. Щукина рассматривает любознательность как стадию «активного поиска недостающей информации» которая предшествует стадии самого познавательного интереса, «в основе которого лежит стремление к познанию внутренней сущности явлений окружающего мира» [5].

В.С. Юркевич определила любознательность как одну из стадий «развития потребности в познании», «которая проявляется как бесконечное стремление к новому, проявляющееся в исследовательской активности ребенка». Любознательность при переходе на следующий уровень – целенаправленной познавательной деятельности» – становится ее «компонентом» [6, с.84].

Развитие детской любознательности в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выступает одной из важнейших задач работы с детьми. Главная цель познавательной деятельности дошкольника не только получение знаний и определение закономерностей между явлениями окружающего мира, но и установление своих отношения с этими явлениями, предметами и с миром в целом.

По мнению известного философа и филолога А. Ф. Лосева: «Если человек имеет только знания и не имеет ничего другого — это страшный человек, беспринципный человек. Знание есть любовь. Однако любовь зовёт к действию. Надо мыслить и действовать».

Ян Амос Коменский в «Великой дидактике» рекомендовал «начинать изучение не со словесных толкований, а с наблюдений в природе» [7, с.131]. «Наблюдение – целенаправленное восприятие окружающего, обеспечивающее возникновение представлений... Наблюдение является сложной познавательной деятельностью, в которой осуществляются в единстве сенсорные процессы, мышление и речь» [7, с.131].

Набор игровых практик [7, с.193], отражает разные стороны детских интересов во время прогулки. Познание мира ребенком, который еще не умеет читать, не всегда может грамотно сформулировать вопрос взрослым, осуществляется главным образом через наблюдательность.

Наблюдая, ребенок останавливает свой зоркий глаз, на объектах, окружающих его: необычный камушек, похожий на жабу, распустившийся одуванчик, пролетевшая бабочка, кусочек мха... Излюбленным занятием детей во время прогулок является наблюдение за солдатиками, божьими коровками, кузнечиками и муравьями. Природная любознательность, как топливо, движет детским умом и рождает вопросы. Почему муравей настойчиво возвращается на свой прежний маршрут, рискуя быть раздавленным? А как общаются муравьи между собой? Детский мир уменьшился до мира маленького муравья.

Детский ум проникся заботами и целями крохотного муравья, его интересами. «Педагогу же отводится в данном случае роль соучастника детских открытий, который не спешит указать путь решения задачи или проблемы, а мудро и тактично поддерживает ребенка на пути самостоятельного поиска» [7, с.47]. Для поведения детей характерно, как кто-то непременно норовит

перевернуть муравья палочкой, ставит ему барьер, и в тоже время найдутся «защитники», которые, проявив чувство эмпатии к объекту своего наблюдения, объясняют другим, что так делать нельзя, что это может быть больно и страшно, а порой и смертельно.

Б.Г. Ананьев рассматривает любознательность, как «компонент наблюдательности», который помогает ребенку познавать. Для детей дошкольного возраста характерно «преобладание когнитивного субъектно-прагматического типа отношения к природе, для которого характерно: проявление отношения, прежде всего, в познавательной сфере – активность в поиске, стремление природные объекты для себя [7, с.46]».

Одним из любимых занятий девочек является «украшение себя», например, цветами (веночек из одуванчиков, ромашек, «перстень» из одуванчика, «серьги» из лепестков мальвы и т.д.; мальчики в свою очередь предпочитают игру из семян клена в самолетики-вертолетики. Для детей характерны «обряды» прятания, например, сделать так называемый «секретик», закопав под землей или песком кусочек коры, камушек или фантик и т.д. или, напротив, игры в поиски «клада» или «сокровища», которым может оказаться, например, камушек. Дети любят игры с водой. В любом поколении дети измеряют глубину луж и используют ручьи как реки, моря, океаны, по которым плывут их палочки-корабли, яхты, лодки и т.д.

Дети любят не только наблюдать за насекомыми, но и охотно идут с ними на контакт, вступают в диалог, пытаются как-то воздействовать, дрессировать.

Испокон веков известные слова детской потешки переходят из уст в уста в призыве к Божьей коровке улететь на небо... Катя(4 года) в восторге от того, что бабочка села на ее желтое платье: «Бабочка подумала, что я - цветочек». Лиза (5 лет), наблюдая за кузнечиком, назвала его Кузей и давая команды: «Кузя, прыжок!», представляла себя дрессировщицей кузнечика.

Дети любят варить «суп» или «волшебное зелье» из листочков, семян и палочек. Превращают шишки, камушки, палочки, травинки в «продукты» для магазина или «больничный арсенал». Детское сознание развивается в неразрывной связи с природой и у ребенка формируется позитивное отношение с окружающим миром и самим собой.

А.Н. Поддьяков называет любознательность мотивом и мотивацией исследовательского поведения субъекта.

Таким образом, когда ребенок пытается осмыслить, рационально объяснить то или иное явление, у него возникают вопросы, которые вызывают потребность в познании, в любознательности как познавательной деятельности по построению картины мира. Взрослые, задают вектор развития познания мира. Любознательность ребенка помогает выстраивать собственную картину мира, находить свое место в ней.

Список литературы:

1. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Том 1. О душе. – М.: Мысль, 1976.
2. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь. Книжный Дом, 2003. 1280 с. То же – [Электронный ресурс]: URL: <https://slovar.cc/fil/slovar/2480676.html> (дата обращения: 05.05.2019).

3. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Проф. Д. Ушакова. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007.- 752 с. То же – [Электронный ресурс]:URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=52400> (дата обращения:05.05.2019).
4. Розенталь, М.М. Философский словарь /М.М.Розенталь. – М.: Политиздат, 1972. 496 с.
5. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике /Г.И.Щукина. – М.: «Педагогика», 1971. – 352с.
6. Юркевич, В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. - № 2.- С. 84-92.
7. Зебзеева, В.А. Эколого-субкультурные практики детства: Монография / В.А. Зебзеева. – М.: ТЦ Сфера, 2012. - 320 с

Пустовойтенко Т.В., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Кириенко С.Д.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях стандартизации дошкольного образования одной из приоритетных задач, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является задача формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста[4]. Это означает, что детей необходимо научить самостоятельно строить свои отношения с природой, с предметами рукотворного мира, с другими людьми; самостоятельно осуществлять действия по самопознанию, самооценке, самоопределению и формировать через это отношение к самому себе. Формирование самостоятельности связано с освоением ребенком разных видов деятельности: предметной, игровой, в которых он приобретает возможность проявлять себя. К тому же, самостоятельная деятельность является одной из основных форм организации образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения (наряду с совместной деятельностью), а так же условием формирования самостоятельности воспитанников.

Таким образом, у детей дошкольного возраста целесообразно формировать самостоятельность. По утверждению психологов (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн) именно дошкольный возраст является сензитивным для формирования основ самостоятельности и освоения воспитанниками различных видов деятельности[1].

Изучение психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что в отечественной науке нет единого понимания сущности самостоятельности, определения ее места в структуре личности и твердых рекомендаций по ее формированию. Как показали исследования Т.В.

Гуськовой, Н.В. Елизаровой, Г.Р. Цукерман, самостоятельность имеет достаточно важную характеристику – степень выраженности [2]. В дошкольной педагогике самостоятельность рассматривается в сочетании с близкими ей или включенными в нее нравственными качествами: с организованностью (З.С. Лиштван), с ответственностью (К.С. Климова), с настойчивостью (И.И. Щербина), с активностью (Л.И. Сайгушева).

В работах Т.И. Бабаевой отчетливо выделяется подход к самостоятельности как интегральному качеству личности, объединяющему в себе интеллектуальную, нравственно – волевою, эмоциональную стороны личности.

При этом внимание многих исследователей акцентируется на том, что самостоятельность является постепенно развивающимся качеством, которое характеризуется стремлением к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умением поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Самостоятельность также является способностью к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

На протяжении дошкольного детства тесная связь между ребенком и взрослым ослабевает и видоизменяется. Дошкольник стремится действовать независимо от взрослого, у ребенка формируется тенденция к самостоятельности. Самостоятельные действия детей к началу дошкольного детства начинают принимать форму деятельности. В разных видах деятельности к среднему дошкольному возрасту начинают проявляться разные формы самостоятельного поведения. Самостоятельное поведение к старшему дошкольному возрасту, приобретая устойчивость, свидетельствует о появлении самостоятельности как качества личности. Это проявляется в разных видах практической деятельности и общении ребенка со взрослыми и сверстниками. Формирование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста происходит исключительно в активной деятельности.

Таким образом, самостоятельная деятельность дошкольников предполагает выстраивание собственной деятельности ребенка в соответствии с его потребностями и интересами и ее реализацию с учетом имеющихся условий, то есть развитие детской деятельности. Поэтому педагогам необходимо создавать правильные условия для становления самостоятельной деятельности дошкольника.

Организация образовательного процесса в форме самостоятельной деятельности – это не только создание условий предметной среды и деятельность детей без педагога, это целенаправленный, спланированный процесс, который предполагает обязательный результат. К необходимым условиям, обеспечивающим формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста, по мнению С. Д. Кириенко, относятся: постоянное обогащение способов действия и знаний детей; побуждение детей к проявлению инициативы и творчества; насыщение жизни детей разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода,

проявления творчества и воображения. Возможно прохождение ребенком пути к самостоятельности через овладение совместной деятельностью; опора на систему детской деятельности; особая организации совместной деятельности детей и педагогов; применение определенной тактики педагогического руководства (индивидуально-дифференцированный подход); создание обогащенной предметно-развивающей среды[3].

Таким образом, многочисленные исследования показывают, что на протяжении детства самостоятельность проходит путь прогрессивного развития, приобретая все более сложные формы. Самостоятельность - это не любое действие в одиночку, а только осмысленное и социально приемлемое. Самостоятельность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества, при неуклонном повышении роли детского сознания, самоконтроля и самооценки в осуществлении деятельности.

С целью выявления тенденций формирования самостоятельности дошкольников, нами была проведена опытно-экспериментальная работа в дошкольной образовательной организации, которая позволила обозначить проблемы ее формирования. Мы исходили из того, что важными условиями формирования самостоятельности детей являются не только правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда и ее содержательное наполнение, а также грамотная организация совместной практической деятельности взрослых и детей.

Определив, что самостоятельная деятельность дошкольников является одной из основных форм организации образовательного процесса (наряду с совместной деятельностью), а так же условием формирования самостоятельности воспитанников, мы определили основную цель констатирующего этапа эксперимента – изучение характерных особенностей проявления самостоятельности детьми в разных видах деятельности и условия реализации самостоятельной деятельности.

Для изучения проявления характерных особенностей самостоятельности детей в разных видах деятельности нами были определены критериальные показатели и уровни развития самостоятельности детей. Основанием для их характеристики послужили критерии, разработанные М.Н.Поляковой: способность к самостоятельному выбору (деятельности, её целей, средств и способов, партнёров для общения и пр.); уверенность в себе, своих возможностях, осознание своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей; умение осуществлять деятельность во всех компонентах (от постановки цели, отбора средств и способов в планировании и практическом воплощении плана до получения намеченного результата; автономность поведения: обращение за помощью к другому человеку, стремление решать задачи; умение использовать свой опыт для решения новых задач.

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что у большинства детей обозначенные качества находились на низком уровне: в экспериментальной

группе у 48% детей, в контрольной группе у 51 %. У этих детей обозначенные показатели проявлялись очень редко или не проявлялись совсем.

Дополнительная информация была получена через изучение и анализ развивающей предметно-пространственной среды. Нами были изучены предпочтения детей старшего дошкольного возраста в использовании тематических уголков группового помещения и эффективности применения детьми в самостоятельной деятельности материалов и оборудования, представленных в группе. Это проводилось нами в ходе серии наблюдений за самостоятельной деятельностью детей, с использованием специальной методики наблюдения, разработанной Н.А. Коротковой.

В ходе исследования было установлено, что приоритетным видом свободной самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста выступает продуктивная деятельность, ею увлеченно занимались почти треть дошкольников, размещаясь за своими столами. Было установлено, что «центры сгущения» детских интересов проявляются в выборе детьми места для участия в определенной деятельности и использования материалов и оборудования, представленных в группе. Самой большой популярностью у дошкольников пользовался игровой центр. Наряду с «центрами сгущения» интересов и предпочтений дошкольников в групповом пространстве нами были выявлены и невостребованные зоны, к которым были отнесены музыкальный, физкультурный, книжный уголки и театрализованная зона, которые, несмотря на имеющиеся в них материалы и оборудование, практически не использовались детьми в содержательной самостоятельной деятельности.

К основным причинам не востребованности этих центров у старших дошкольников мы отнесли статичность и однообразие материалов; несоответствие оборудования и материалов возрастным возможностям и актуальным интересам детей; негласный запрет на возможность использования материалов и оборудования уголков в свободной самостоятельной деятельности.

Таким образом, стремление изменить ситуацию по формированию самостоятельности дошкольников побудило нас к поиску средств решения данной проблемы.

На этапе формирующего эксперимента была создана система работы по формированию самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста, основанная на организации совместной деятельности детей и педагогов, которая стала рабочим инструментом для приобретения ребенком практического опыта реализации той или иной деятельности.

Особое внимание уделили разработке модели развивающей среды. К элементам такой среды были отнесены центры активности, в которых собрали самый разнообразный материал, как для совместной, так и для самостоятельной деятельности детей. При этом каждый центр имел свое содержание и название. Все центры были интегративны по своему содержанию. В развивающей среде детского сада были созданы условия для индивидуальных и коллективных игр, активности детей (музыкально-познавательной и исследовательской деятельности, литературы и театра, проектной и интеллектуальной

деятельности и др.). Это позволило детям организовывать разные игры в соответствии со своими интересами и замыслами, а также находить удобное, комфортное и безопасное место в зависимости от своего эмоционального состояния. При этом обеспечивалась доступность ко всему содержанию развивающей среды, детям предоставлялась возможность самостоятельно менять среду своих занятий и увлечений.

С целью проверки успешности осуществленной опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент. Нас интересовало, насколько изменилось проявление самостоятельности у детей. Результаты проведенного исследования показали динамику: увеличилось количество детей высокого уровня (на 10%), уменьшилось количество детей низкого уровня на 15%. Дети сами выбирали партнеров для совместных игр и общения, умели себя занять. Уверенно начинали деятельность, вступали в общение, позитивно себя оценивали; умели поставить (или принять) цель, планировать 2 – 3 этапа деятельности, радовались хорошим результатам; умело решали проблемы общения с детьми.

Таким образом, наше исследование было посвящено актуальной педагогической проблеме в практике ДОО: формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста. Результаты исследования позволили сделать выводы о том, что при формировании самостоятельности у детей эффективными являются такие условия как опора на систему детской деятельности, обеспечивающая мотивационную связь нескольких видов деятельности; особая организация совместной деятельности детей и педагогов, которая является важным инструментом для приобретения ребенком практического опыта. А также создание особой развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач.

Список литературы:

- 1.Аверин, В.А. Психология личности/ В.А.Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
- 2.Гуськова, Т.В., Что такое самостоятельный ребёнок/ Т.В.Гуськова // Дошкольное воспитание. -1988. - №11.-С.60-64.
- 3.Кириенко, С.Д. Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада /С.Д.Кириенко // Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: монография/под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С.30
- 4.Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

Расторгуева Е.В., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Григорьева Ю. С.,
канд.пед.наук, доцент ПГГПУ,
г. Пермь

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕЙ РОДОСЛОВНОЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения россиян затрагивается сегодня во многих нормативных и концептуальных документах системы образования РФ. Работа в данном направлении осуществляется как в общественных образовательных организациях, так и в условиях семейного воспитания. В соответствии с ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ст. 44, п. 1) и с "Семейным кодексом Российской Федерации" (ст. 63), родители обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [5]. В ситуации, когда родители по каким-либо причинам отказываются от услуг образовательных учреждений, ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" предусматривает их ответственность (ст. 44, п. 6): «...за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных настоящим ФЗ и иными федеральными законами, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся несут ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации» [5].

Программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" предполагает уделять в дошкольных, школьных и учреждениях дополнительного образования особое внимание семейным ценностям [5]. Факт слабого знания россиянами своих корней подтверждают и данные статистических исследований. Например, соцопрос РАНХиГС от 25 октября 2015 года разных слоев населения из многих регионов РФ показал, что лишь 25,1% опрошенных оценивают свои знания о развитии семьи как удовлетворительные [9].

На региональном уровне в данном направлении действует закон Пермского края «О патриотическом воспитании граждан РФ, проживающих на территории Пермского края», в котором предусмотрено сохранение семейных традиций и ценностей (п. 2, 3): «... приобщение граждан к семейным ценностям, содействие изучению истории России и Пермского края; историко-патриотическое воспитание, направленное на сохранение и уважение исторических и культурных традиций, их преемственности для настоящего и будущего развития России, Пермского края, на формирование нравственных ценностей» [5].

Участницы региональных научно-практических конференций школьников «Эврика» и «Поиск» Ксения Лоскутова из 10 класса Новотроицкой школы и Ирина Шилиманова из Красногриненской школы, ученица 9 класса,

проводили социологические исследования (анкетирование), респондентами в которых выступали учащиеся, их родители и педагоги школ. Рассмотрим полученные результаты.

Имена бабушек и дедушек знают 67,2% респондентов, прабабушек и прадедушек – 33,6%, а прабабушек и прадедушек – 25,2% опрошенных. Не считают нужным знакомить детей с родословной своей семьи 23,8%, хотят изучать историю своей семьи 88%, из них 68% не знают, с чего начать. Не знают годы рождения своих родителей, бабушек-дедушек и прабабушек-прадедушек – 75% (из всех опрошенных 81% - до третьего колена, 17% - до четвертого, 2% – до пятого) [6].

Проблему сохранения родственных связей и отношений между людьми сегодня часто освещают в СМИ. Широкую популярность получили телевизионные передачи, направленные на поиск потерявших родных и близких: «Ищу тебя», «Тест ДНК», «Зов крови», «Жди меня» и другие. В сети Интернет существует много поисковых программ и форумов на данную тематику; участилось количество запросов в архивы. Во всех регионах РФ активно работают коммерческие организации, занимающиеся поиском информации о предках и составляющие семейную генеалогию.

Вышеперечисленные факты указывают на то, что во многих российских семьях утрачена связь со своими родственниками. Это наглядно иллюстрирует социологический опрос, проведенный сотрудниками газеты «Казанские ведомости» среди жителей города в возрасте от 15 лет. Судя по ответам, большинство респондентов знают свою родословную не дальше прабабушек и прадедушек и никогда не пытались составить генеалогическое древо своей семьи.

В категорию ничего не знающих о корнях своей семьи попали 75% молодых людей в возрасте до 20 лет, 50% лиц трудоспособного возраста и около 40% людей пенсионного возраста. В качестве причин такой ситуации опрошиваемые называли потерю архивных документов, раннюю смерть родственников, незаинтересованность в составлении генеалогического древа. Причем, чем моложе были отвечающие, тем меньше они интересовались поиском своих корней [7]. Можно предположить, что в такой ситуации дети дошкольного и младшего школьного возраста априори не могут узнать информацию о своих предках.

Познание своих корней должно начинаться с детства. По мнению Е.К. Ривинной, «... в процессе ознакомления с родословной у детей формируются представления об отношениях родства, расширяются знания о семье, словарный запас обогащается терминами родства, развивается словесно-логическое мышление. Изучая свою родословную, ребенок наглядно видит и понимает, что такое «отчество», каково его происхождение [13].

В дошкольном детстве закладываются основы формирования чувства ответственности перед памятью своих предков, формируется чувство чести рода, что, несет в себе огромный нравственный потенциал для дальнейшего развития ребенка. В школьные годы часто стремление «не огорчить маму», «не

опозорить свою фамилию, свой род» является более эффективным сдерживающим началом, чем наказания или поощрения.

В школе должно продолжаться составление родословной, и в ней уже может появиться шестое, седьмое поколение. Такая работа способствует установлению преемственности в широком смысле этого слова — преемственности поколений, исторического развития в целом.

Знакомство дошкольников с корнями – обоюдная работа родителей и системы образования. На сегодняшний день существует много официально утвержденных и рекомендуемых к использованию образовательных программ, направленных на патриотическое воспитание – как комплексных, так и парциальных. Но в ряде из них нет такой составляющей, как работа по ознакомлению детей со своими корнями и родословной, либо эта доля мала и направлена только на поддержание памяти о выдающихся представителях своей семьи (например, о героях Великой Отечественной войны).

Рассмотрим наиболее распространенные образовательные программы, соответствующие ФГОС ДО с точки зрения наличия в них содержания работы по формированию знаний о семейной родословной [5].

Содержание данного направления патриотического воспитания представлено в большей части комплексных программ. В программе «Истоки» ставятся задачи формирования у детей любви к своей семье, отзывчивого и уважительного отношения к родным и близким; рекомендованы мероприятия, которые «способствуют осознанию того, что у каждого ребенка и его семьи есть своя история» [2]. Авторский коллектив программы «Радуга» не ставит, как таковой, задачи приобщения детей к истокам семьи, но среди рекомендованных методов указан – создание альбома «Моя семья» [10]. Задачи программы «Детство» предусматривают «...обогащение представлений о семье, семейных и родственных отношениях, семейных традициях» и раскрывают технологические аспекты решения задач по данному направлению [1]. В программе «Развитие» выделена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», но решение задач формирования знаний детей о своих семейных корнях она не предусматривает [12].

Приобщение детей к ценностям семейной культуры находит отражение и в парциальных программах. В содержании программы «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» имеется раздел «Социально-коммуникативное развитие», среди задач которого обозначаются: формирование представлений о народной культуре; развитие навыков игровой деятельности; формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности; чувства причастности детей к наследию прошлого [11]. В программе «Дорогою добра» (блоки «Моя семья» и «История семьи») предусмотрены задачи по формированию знаний о семье как совокупности людей объединенных родовым началом; особенностях поведения и взаимоотношений людей в семье; значимости и красоте семейных обычаев, традиций, родословной; воспитанию толерантного отношения к членам семьи, уважение к их увлечениям и интересам [4]. Ведущим направлением программы «Я – человек» определена тема «Моя семья, моя родословная», включающая в

себя сведения о ближайших родственниках по материнской и отцовской линии, об особенностях общения и отношений с ними, о семейных традициях [3]. Основной целью программы «Наследие» является творческое освоение отечественной культуры, однако, в блоке «Семейный круг» предусмотрены формы работы, предполагающие организацию общения в кругу семьи, системы взаимодействия в коллективе «дети-родители» [8].

Таким образом, авторами проанализированных программ в разной степени уделяется внимание формированию знаний детей об исторических корнях своей семьи. Важным условием при этом авторы считают организацию совместной работы педагогов и родителей по данному направлению.

В изучении родословной важным фактором является наличие у детей интереса к этой теме. Исходя из законодательной базы, именно родители отвечают за результаты воспитания своих детей. При этом они, в соответствии с законодательством, вправе разглашать историю семьи либо, напротив, умолчать о многих ее фактах. За достоверность этих фактов семейной истории также отвечают родители, которым необходимо быть компетентными в этих вопросах. В обязанности педагогов входит «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (ФГОС ДО, п. 1.6.9.) [5].

На сегодняшний день разработаны образовательные программы по повышению компетентности родителей. Одной из таких программ является программа «Я – компетентный родитель» под редакцией Л. В. Коломийченко. В различных блоках программы имеются рекомендации родителям по регулярному проведению бесед с детьми о семейных ценностях, преданиях, реликвиях, родословной; созданию генеалогического древа [14].

Несмотря на наличие образовательных программ для ДОО, отражающих содержание работы по организации изучения детьми своих корней, в этом вопросе и педагоги, и родители часто сталкиваются с рядом проблем. Перед ними стоит сложная задача: убедить детей в том, что рассказы о семейной истории могут быть интересны не меньше, чем книги о вымышленных сказочных персонажах. Российские герои есть не во всех семьях. Но эти герои появились во многом благодаря крепким семейным традициям, памяти о предках, семейным альбомам и мемуарам, архивам и устным рассказам, которые слушали дети. Возможно, эта работа увеличит количество крепких, уважающих свою историю семей, для которых понятия «Родина», «патриотизм», «привязанность к своему городу или селу» будут значимыми. Еще одним проблемным аспектом являются сложности, связанные с распространением неполных семей, члены которых могут не знать одну генеалогическую ветвь, а у родителей-сирот возникает еще больше трудностей. Частое нежелание воспитывающих ребенка взрослых идти на контакт с педагогами также осложняет работу педагога в данном направлении.

Если каждый человек с детских лет будет интересоваться и знать историю своего рода, своей семьи и своей малой родины, то он будет передавать эту информацию из поколения в поколение, что привьет интерес к

знанию родословной, к истории своего родного края, своей страны и любовь к ней.

Список литературы:

1. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 321 с.
2. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. – 5-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 161 с.
3. Козлова, С.А. Я - человек. Программа социального развития ребенка / С. А. Козлова. – М.: Школьная пресса, 2004. – 45 с.
4. Коломийченко, Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.
5. Компьютерная справочная правовая система КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 5.12.18)
6. Материалы научно-практических конференций школьников. [Электронный ресурс]: URL: https://infourok.ru/doklad_na_npk_po_francuzskomu_yazyku_genealogicheskoe_drevo-537394.htm, <https://infourok.ru/prezentaciya-k-issledovatelskomu-proektu-otkuda-est-poshli-korni-rodoslovnie-moi-2762626.html> (дата обращения 05.12.18)
7. Морозова, Е. Знаете ли вы свою родословную? / Е. Морозова // Казанские Ведомости. – 31.03.16. – № 43. [Электронный ресурс]: URL: <https://kazved.ru/> (дата обращения 05.12.18)
8. Новицкая, М. Программа «Наследие» Текст / М. Новицкая, Е. Соловьева // Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. – М.: Академия, 2000. – 170 с.
9. Опросы РАНХиГС. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.ranepa.ru/polls> (дата обращения 03.12.18)
10. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Радуга» / С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова и др. – М., 2014. – 232 с.
11. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учеб. - метод. пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 1998. – 300 с.
12. Развитие: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. А.И. Булычевой. – М: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2015. – 168 с.
13. Ривина, Е.К. Зачем знакомить дошкольников с родословной? / Е.К. Ривина. – М.: Просвещение, 2010.
14. Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 114 с.

*Рахимова А.Б., магистрант ОГПУ
Научный руководитель: Литвиненко Н.В.,
докт. пс. наук, профессор ОГПУ
г. Оренбург*

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Дошкольное детство является важнейшим, значимым периодом в жизни ребенка по своей ценности и уникальности. И среда, в которой он воспитывается и развивается, во многом определяет формирование его мировоззрения, является фактором, обуславливающим сохранение его физического, психического и эмоционального здоровья. В семье и детском саду закладываются основы основ нашего будущего и именно в дошкольном детстве важно заложить тот фундамент, на котором будет строиться вся будущая жизнь ребенка. Это возможно при взаимном партнерстве этих двух социальных институтов. В связи с этим взаимодействие воспитателей с детьми обязательно должно основываться на системе «воспитатель-ребенок-родители».

Семья и образовательная организация должны обеспечивать полноту и целостность развития дошкольника.

Эта деятельность результативна, если педагоги и родители основываются на единых взглядах в целях, средствах и методах воспитания, придерживаются единой точки зрения в воспитании у детей культуры здорового образа жизни, совместно заботятся о психическом, эмоциональном и физическом здоровье ребенка и его благополучном развитии.

В Примерной образовательной программе (далее - ПООП), разрабатываемой на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) одним из основных условий качественного дошкольного образования называется сотрудничество ДОО с семьей, оказание помощи семьям в воспитании детей, охране, укреплении и поддержке их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. Задачей ДОО, в соответствии с ФГОС ДО, является активное вовлечение родителей (законных представителей) в воспитательно-образовательный процесс.

Для полноценного и эффективного взаимодействия ДОО с семьей образовательной организацией должны быть созданы необходимые условия: открытость ДОО для семьи (осведомленность родителей о предоставляемых детским садом образовательных услугах, условиях пребывания в нем ребенка, о реализуемых программах воспитания); сотрудники ДОО должны иметь представление о требованиях, пожеланиях родителей, об условиях жизни ребенка в семье, его индивидуальных особенностях.

Привлечение семьи для создания эффективной образовательной среды в дошкольной организации для обеспечения развития личности ребенка

дошкольного возраста является одним из перспективных направлений развития системы дошкольного образования в России.

Если рассматривать историю развития дошкольного образования, можно увидеть, что проблемы взаимодействия общественного и семейного воспитания волновали создателей дошкольных учреждений как в России (Е. Н. Водовозова, Е. О. Гугель, С. А. Люгебиль, В. Ф. Одоевский, А. С. Симонович, Е. П. Сидович), так и за рубежом (Ф. Фребель, Р. Оуэн, П. Кергомар).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что теоретические положения о семье как воспитательной системе отражены в трудах Ю.П. Азарова, Б. Г. Ананьева, Е.П. Арнаутовой, А.А. Бодалев, Р.С. Буре, Л.С. Выготского, О.Л. Зверевой, С.А.Козловой, Т.А. Куликовой, В.С. Мухина, и др.; особенности социально-педагогической работы с семьей в трудах С.И. Голод, В.Н. Гурова, Т.В. Лодкиной, Л.В. Мардахаева и др.; методологические основы семейного воспитания отражены в трудах С.В. Дармодехина, А.Г. Харчева и др. [1].

Главная цель совместной работы педагогов и родителей — обеспечение преемственности воспитания ребенка в ДОО и в семье.

Основываясь на практике деятельности ДОО и теоретических исследованиях взаимодействия образовательной организации с семьей, можно сделать вывод, что большинство задач по воспитанию детей родители перекладывают на плечи воспитателей и не считают нужным участвовать в воспитательно-образовательном процессе.

В процессе работы с семьей воспитатель сталкивается с разнообразными трудностями, связанными с разными подходами родителей к воспитанию детей.

Одни родители, отдав ребенка в детский сад, полностью перекладывают воспитательные, образовательные функции на ДОО. Они избегают всяческих контактов с педагогом, с их стороны отсутствует всяческий интерес к образовательному процессу, участию в деятельности ДОО.

У некоторых родителей вовсе отсутствуют навыки и умения воспитания и обучения дошкольников. Они не имеют представления о том, чем и как нужно заниматься с ребенком, как лучше организовать его досуг, как с ним играть, какими видами творческой деятельности заниматься. Воспитательная работа в этих семьях выражается к организации питания, прогулок и сна.

Другие родители склоняются к авторитарному воспитанию, они видят в ребенке преимущественно недостатки и ожидают от педагогов исправления этих недостатков через определенное дисциплинарное воздействие [3].

Но в особой зоне риска находятся семьи, в которых родители допускают жестокое обращение с детьми, оставляющие их без надзора и ухода. В связи с этим отдельной задачей педагогов является защита прав, здоровья и достоинства детей.

Таким образом, факторы возможных противоречий в подходах к воспитанию детей у педагогов и родителей различны, но причиной чаще всего являются разные подходы в понимании ценностей воспитания и некомпетентность родителей в особенностях физического, психического, интеллектуального, эмоционального и др. развития детей.

Поэтому именно эти проблемные области должны учитываться на современном этапе при планировании работы ДОО по осуществлению психолого-педагогического сопровождения семей дошкольников, при выборе целей, задач и путей решения поставленных задач.

Работа с родителями подразумевает ознакомление их с возрастными, психологическими особенностями детей, повышение педагогических знаний в вопросах воспитания, образования детей, формирование у родителей навыков и умений в воспитании и общении с детьми (развитие речи, любознательности, интеллектуальных способностей, нравственных качеств детей, приобщение к общечеловеческим ценностям, укрепление физического, психического, эмоционального здоровья, формирование творческого воображения, обеспечение психологической готовности ребенка к обучению в школе).

Формы работы ДОО с семьей: анкетирование, ведение дневников наблюдения воспитателями, дни открытых дверей, беседы с родителями, родительские собрания, семинары, совместный труд, круглые столы, родительские клубы, тренинги, информационные стенды, организация обратной связи через сайт детского сада, проведение совместных праздников, выставок (рисунки, поделки), конкурсов, соревнований, издание семейных газет и др. [4].

Можно сделать вывод, что работа ДОО с семьей необходима с целью профилактики неблагополучного положения в семье, поддержки семьи с целью позитивного отношения к родительству. Вся эта деятельность направлена на раскрытие потенциала дошкольника.

Своевременный, комплексный, последовательный и дифференцированный подходы – основные условия эффективности оказания помощи современной семье в воспитании ребенка-дошкольника на всех этапах дошкольного детства.

Список литературы:

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf (дата обращения: 30.04.2019).
2. Маркарян, И. А. Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации / И. А. Маркарян // Научное обозрение. – 2014. № 6 (25). С. 1-11 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-detskogo-sada-i-semi-prioritetnoe-napravlenie-v-deyatelnosti-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 30.04.2019).
3. Смирнова, Е. О. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. [Электронный ресурс]. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=212657 (дата обращения: 30.04.2019).
4. Соснина, Н. В., Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей. / Н. В. Соснина, Е. М. Старобина // Человек и образование. – 2010. № 4 (25). С.25-29. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-s-semiei> (дата обращения: 03.05.2019)
5. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) / Т. П. Авдулова и др. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 321с.

*Решетникова Д.А., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В. А.,
канд.пед.наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В настоящее время резко возросло количество экологических катастроф, аномальных изменений в климате, не типичного поведения животных и вымираний целых видов. В связи с этим вырос интерес к экологии и экологическому воспитанию. Человек не может жить, не взаимодействуя с природой и не влияя на нее. Всё это вынуждает усиленно искать способы развития экологического мышления у населения планеты, методы и пути осмысления ценностей природы.

Непрерывное экологическое образование – это необходимость, и осознание этой необходимости уже появляется не только у экспертов в этой области, но и у значительной части рядового населения. Люди понимают, что наша планета под угрозой. Они готовы бороться за нашу планету, спасти ее: нужны лишь разумные организация и управление[1].

Для этого нужно уже сейчас воспитать поколение людей ценящих природу, заботящихся о ней и понимающих всю ситуацию, сложившуюся на нашей планете. Именно они будут менять экологическую ситуацию в лучшую сторону. Формирование экологической культуры является главной целью экологического образования. Под экологической культурой понимается совокупность экологических чувств, экологического сознания и экологической деятельности.

Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях России предполагает формирование у детей осознанного отношения к природе, выработку простейших практических навыков взаимодействия с ней [2].

Исследования отечественных ученых-психологов А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина показали, что развитие и воспитание ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре.

Занятия и наставления ребенку быстро надоедают. Ребенок стремится самостоятельно познавать мир, активно его обследовать. И тут на помощь приходят игры. Ведь именно они являются ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Для детей игра - это очень серьезное занятие. Но они не замечают, что в игре они также учатся. Они узнают правила игры, учатся им следовать. Таким образом, игры воспитывают в детях дисциплинированность. В играх дети узнают правила общения с людьми, учатся строить свои отношения с окружающей его природой. У детей развиваются умственные способности и познавательные интересы.

"Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным - вот задача первоначального обучения" - писал К.Д. Ушинский. И именно поэтому

педагоги-практики не перестают разрабатывать содержание, принципы и методы экологического воспитания детей, которые позволят увеличить обучающий эффект образования. И лучшее что они придумали — это игры.

Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте. Ее суть заключается в том, что дети уточняют свои знания об окружающей их действительности, отображают в игре различные стороны жизни, характерные черты отношений взрослых [4].

Ребенок все, что он увидел, все что услышал, все чему научился, все новые навыки переносит в игру. Игра - это, своего рода, средство познания ребенком действительности.

Экологические игры условно делятся на несколько видов.

1. «Рольевые экологические игры (творческие игры). Эти игры основываются на моделировании социального содержания экологической деятельности. Например, такая игра, как «Строительство города будущего». Целью игры является формирование представлений о том, что строительство можно вести только соблюдая экологические нормы и правила, не нарушая баланс природной среды»[3]. В игре «Строим дом» - дети знакомятся с профессией строитель, который использует различные приспособления облегчающие труд строителей. Дети выстраивают постройку несложной конструкции, но главное, ориентируется на нормы и правила существующие в природе.

2. «Имитационные экологические игры основаны на моделировании непосредственно самой экологической деятельности. Например, игра «Экосистема водоёма» дает возможность отследить значимость каждого компонента этой системы, смоделировать последствия антропогенного влияния на биоценозы» [3]. Дети своими глазами видят разнообразие живых организмов в водоеме и последствия пагубного влияния на них человека.

2. «Соревновательные экологические игры. К таким играм относятся: конкурс – аукцион, конкурс – марафон, КВН, экологическая викторина, «Поле чудес» [3]. Они активизируют участников, стимулируют приобретение ими биологических знаний, навыков и умений.

Это игры, в которых дети учатся логически мыслить, быстро принимать решения. А также выполняют практическую деятельность. Такие игры очень нравятся детям. Они любят соревноваться друг с другом и стараются как можно быстрее превзойти других детей. Поэтому эти игры очень хорошо развивают скорость реакции у детей.

3. «Игры – путешествия. Эти игры очень широко применяются в практике. В таких играх дети с помощью технических средств обучения могут попасть на Северный полюс, на дно океана или моря, на солнечную планету» [3]. Благодаря этим играм дети могут побывать там, куда не имеют возможности попасть по тем или иным причинам. Детям очень нравятся такие игры. Они верят в реальность происходящего и готовы получать новую информацию и впечатления. Данные игры также содействуют расширению познаний о мире, обучают детей правильно и грамотно относиться к окружающему миру и стимулируют желание больше узнать о нем.

4. Дидактические игры. Эти игры могут носить самый разнообразный характер: речевые игры, развивающие, математические. Примером дидактической игры может служить игра «Кто где живёт?». По тому, где обитают животные, дошкольники должны правильно определить их место нахождения и аргументировать свой ответ. Например, медведь живёт в лесу, он строит себе берлогу, зимой он впадает в спячку, сам достаёт корм и так далее. Кроме того, с помощью дидактических игр ребята учатся систематизировать и классифицировать птиц, животных, растения по заданному признаку. Научиться узнавать животных и растения по внешнему признаку и познакомиться с местом их обитания помогают различные настольно–печатные и развивающие игры. С помощью таких игр дети учатся правильно относиться к своему природному окружению. Это самый распространенный вид игр в детском саду.

5. Игры с природным материалом. Эти игры непосредственно связаны с природой, и поэтому очень нравятся детям. Дети во время прогулки под руководством педагога готовят материал так, чтобы не причинить вреда природе, и учатся применять его в практической деятельности. Также дети любят играть и проводить опыты с песком и водой. Во время таких игр дети изучают их свойства.

Экологическим содержанием наполнены и театрализованные игры. «Колобок, который отправляется на поиски своего растения (пшеницы) и встречающий на своём пути зайца, медведя и лису, у которых уже есть свои растения (заячья капуста, медвежье ушко, лисохвост) вызывает у дошкольников интерес не меньше, чем герой известной русской народной сказки»[3]. Инсценирование сюжетов, например «Отдых на реке» способствует закреплению навыков экологически грамотного поведения в природе.

Игры-экспериментирования возникали в естественных условиях, на открытом воздухе и в групповой комнате. Примером подобных игр являются игры: «Что плавает, что тонет», «Магнитное-немагнитное».

Наряду с игровыми практиками возникают и творческие продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация, конструирование.

Игры необходимо «превращать» в элемент развивающей среды, предлагать придумать дидактические игры самостоятельно (лото, домино, разрезные картинки). Расширению понятий ребенка об окружающем мире способствуют отбор и внедрение в педагогический процесс экологических игр. Они постепенно, со временем, учат детей применять имеющиеся у них знания с целью решения игровых задач, а также формируют, и совершенствуют мыслительные операции.

В дошкольном возрасте складывается первоначальное ощущение окружающего мира: ребенок приобретает первые эмоциональные впечатления о природе, накапливает знания о разных формах жизни. Таким образом, дошкольный возраст — один из самых важных периодов развития ребенка. Поэтому уже в этом возрасте надо формировать первоосновы экологической культуры, экологического мышления, сознания. Но для этого взрослые,

которые воспитывают ребенка, должны сами обладать экологической культурой. Они должны понять, что существуют общие для всех людей проблемы и обеспокоиться по их поводу. Взрослый должен показать ребенку прекрасный мир природы, помочь ему наладить взаимоотношения с ним.

Таким образом, игровая деятельность способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребенка, в связи с этим усвоение новых экологических знаний, формирование экологического отношения к природе и культуры экологически оправданного поведения в игре происходит значительно успешнее, чем на занятиях.

Список литературы:

1. Богданец, Т. П. Экологические знания – первое представление о мире / Т.П.Богданец // Дошкольное воспитание. – 2003. – №12.
2. Гончарова, Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста /Е.В.Гончарова. – Нижневартонск: Изд-во Нижневартонского государственного гуманитарного университета 2008.
3. Зебзеева, В.А. Игровая экология в работе с детьми дошкольного возраста /В.А.Зебзеева // Успехи современной науки 2016. № 6 Т.2 С.53-56
4. Потапова, Л.М. Детям о природе: экология в играх для детей 5-10 лет /Л.М.Потапова. - Ярославль, 2002

*Рыбакова Т.В., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд. пед.наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО

Актуальность проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста обусловлена потребностью общества в человеке, который будет самодостаточным, активным, образованным, способным преобразить окружающий мир. В связи с этим, перед дошкольным образовательным учреждением ставится задача подготовить трудолюбивого гражданина, способного самостоятельно планировать свою деятельность в соответствии с собственными интересами и интересами окружающих его людей.

Решение этой задачи во многом связано с формированием трудовых умений и навыков у детей дошкольного возраста.

Отечественные педагоги Г.Н. Година, Р.С. Буре, В.Г. Нечаева внесли неоценимый вклад в становление теории и практики трудового воспитания детей дошкольного возраста. В их исследованиях раскрываются многогранность содержания, средств, методов, форм организации трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста[3].

Однако в настоящее время возникает потребность в поиске новых форм организации работы с детьми, в которых ребенок будет активен в труде, будет понимать смысл трудовых операций произведенных им.

Целью нашей работы стало создание комплекса мероприятий, который бы смог обеспечить эффективность процесса трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста. Среди форм организации трудовой деятельности детей дошкольного возраста мы выделили: мастерскую, занятие, лабораторию, трудовой марафон, трудовой десант, игротеку, акцию, кинотеатр и многое другое [1].

Свою работу мы начинали с изучения уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста трудовых навыков и умений. Для этого мы предлагали ребятам принять участие в уходе за комнатными растениями, установить, на сколько растение нуждается в поливе, выбрать способ ухода за тем или иным растением.

Наблюдая за каждым ребенком, мы фиксировали, умения детей принимать цель труда, осуществлять поставленные задачи и желание участвовать в труде. Детям было предложено рассказать о том, как они представляют результаты собственного труда. Мы изучали, знают ли дети, какое оборудование необходимо для труда, умеют ли выбирать инвентарь, необходимый для ухода за растением.

Особое внимание мы уделяли выполнению детьми трудовых операций, таких как полив, рыхление, уборка пыли с листьев. При наблюдении за трудом детей также было отмечено, на сколько точно дети выполняют операции, их последовательность. Мы обращали внимание на отношение детей к выполнению трудовых операций, предрасположенность детей к самой работе.

В результате, нам удалось выделить три группы детей, которые отличаются степенью готовности к выполнению трудовых операций. Так, в первую группу мы включили детей, которые с удовольствием, активно принимают участие в трудовой деятельности. Им не требуется дополнительная мотивация. Дети данной группы готовы представить результат своей работы, могли самостоятельно отбирать оборудование для труда, использовали его по назначению. Все трудовые операции выполнялись детьми правильно, последовательно и самостоятельно. Было замечено, что им нравится трудиться, они получают удовольствие от труда.

Во вторую группу вошли дети, которые согласились принять участие в труде, но, для этого нам понадобилась дополнительно их мотивировать. Дети отбирали необходимое оборудование для труда, но только при помощи взрослого. Выбранный инвентарь детьми используется по назначению. Трудовые операции дети могли осуществлять самостоятельно, но не всегда качественно. Некоторым детям данной группы не было интересно заниматься трудовой деятельностью.

В третью группу мы включили детей, которые не принимали цель труда вне игровой ситуации, например, научить Незнайку ухаживать за комнатным растением. Они с трудом справлялись с работой. Дети этой группы не способны были предвидеть результаты своего труда, даже при помощи взрослого, затруднялись в отборе оборудования для труда, не могли объяснить его назначение. Дети демонстрировали низкое качество выполнения трудовых операций и самого результата.

Таким образом, с детьми второй и третьей группы мы продолжили работу по формированию трудовых умений и навыков по уходу за растениями уголка природы в группе. Нами был разработан комплекс мероприятий, направленный на трудовое воспитание детей. Одним из первых было проведено занятие «Путешествие в страну «Трудоландия», где мы рассказывали детям о различных способах ухода за комнатными растениями (рыхлении, опрыскивании листьев, уборка пыли сухой влажной кистью и др.).

В качестве сюрпризного момента, мы использовали Незнайку, который обратился к ребятам с просьбой, помочь ему вырастить комнатные растения. Мы предлагали детям рассказать волшебному герою, что они знают о труде в природе, о комнатных растениях, об оборудовании для ухода за комнатными растениями, показать, как нужно пользоваться орудиями труда. Предлагали показать Незнайке способы ухода за растениями.

В комплекс работы с детьми мы включили организацию детской лаборатории, которую назвали «Огородные науки». Дети участвовали в проведении экспериментов с комнатными растениями, выявляли условия, необходимые для их роста и развития. В лаборатории дети с радостью брали на себя роль ученых, самостоятельно готовили необходимый инвентарь, ухаживали за растениями, создавали условия для их роста и развития.

Для закрепления знаний детей о значении труда в жизни растений нами была организована игра «Кинотеатр». Детям было предложено прийти на киносеанс, в ходе которого осуществлялся показ различных способов ухода за растениями, в какой последовательности должны выполнять трудовые операции. Дети могли увидеть растения в естественной среде, сравнить его с комнатным растением, которые стоят в группе или у них дома.

Приведенные в фильме экологические факты о жизни растений помогали активизировать детскую деятельность, стимулировать желания детей участвовать в трудовой деятельности.

На участке детского сада мы организовали трудовой десант, с целью высадки рассады цветов на клумбу. Мероприятие «Помощь Феи цветов» мы начали с прочтения письма от Феи цветов, которая старалась найти настоящих друзей природы. Выполняли разные задания Феи, оказывали помощь растениям.

Также нами была показана презентация «Виды ухода за растениями», дети было предложено назвать тот или иной вид ухода. Перед началом были распределены обязанности между детьми: кто и чем будет заниматься (полив, опрыскивание, протирание, рыхление, сбор сухих листьев, очистка растений от пыли). В процессе работы мы задавали детям вопросы (например: «Как Вы узнали, что растение нуждается в поливе?», «Почему Вы решили, что это растение нужно поливать?», «Что надо сделать, чтобы растения хорошо росли?»). Мы помогали правильно сформулировать предложения, просили повторить его. Выполняя поручения дети закрепляли уже имеющиеся навыки: правильный полив из лейки, взрыхление почвы, уборка пыли и т.д.).

Также был организован «День трудолюбия», «Неделю труда и природы», Праздник трудолюбия. Особое место в комплексе мероприятий занимали такие формы как, акции, трудовой марафон, игротека.

Так трудовой марафон был организован с целью проведения посадки растений на огороде, на территории детского сада. В ходе нашего марафона были организованы: посев семян растений, высадка рассады, уход за ними.

В работу с детьми мы включали беседы на темы: «Мы – друзья природы», «Значение труда в жизни растений», «Как мы можем помочь растениям» и другие.

Мы провели с детьми акции «Береги растения», «Помоги птицам и зверям», «Елочка-зеленая иголочка» и другие. Собранная нами игротека помогла закрепить представления детей о роли труда в жизни человека и взаимосвязи человека и растений. Детям предлагались такие игры: «Цветок», «Лесные цветы», «Садовник», «Найди причину» и другие.

Данный комплекс мероприятий стимулировал у детей интерес к трудовой деятельности, а также способствовал формированию положительного отношения к труду, привлечению к самостоятельной трудовой деятельности по уходу за растениями в группе, формированию трудовых умений и навыков.

В результате проделанной работы, мы увидели, что дети стали самостоятельно трудиться, не ждали помощи от взрослых. Завершающим мероприятием комплекса стало развлечение. Были подведены итоги деятельности детей. Мы отметили важность труда каждого ребенка, вручили памятные медали с изображением цветов.

Подводя итог, мы можем сказать, что при использовании разработанного комплекса мероприятий дети стали более активными, ответственными, заинтересованными и самостоятельными в трудовой деятельности. У детей появилось желание ухаживать за комнатными растениями, это говорит о том, что укрепилась любовь к природе и к окружающему миру.

Список литературы:

1. Зебзеева, В. А. Построение системы экологического образования детей дошкольного возраста на системно-деятельностной основе: принципы, этапы, технология /В.А.Зебзеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 133–141.
2. Крохина, С. Трудолюбие у старших дошкольников как ключевое качество личности в условиях подготовки к школе /С.Крохина // Дошкольное воспитание. 2010. № 3. С. 86–93.
3. Малунова, Г.С. Теоретические основы воспитания трудолюбия у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2011. – 41 с.
4. Маханева, М.Д. Учим детей трудиться: методическое пособие /М.Д.Маханева. – М.: ТЦ Сфера. 2012. – 64 с.

*Салихова Д.Р., магистрант УлГПУ им.И.Н.Ульянова
Научный руководитель: Карабаева С.И.,
канд. пед. наук, доцент УлГПУ им.И.Н.Ульянова
г.Ульяновск*

ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Обеспечение безопасности жизни является приоритетом личности, общества и государства. Абсолютной безопасности не существует. Всегда есть остаточный риск. Безопасность - это состояние безопасности, стабильность важных интересов, здоровье и жизнь человека. Такое состояние может быть достигнуто только через образование. Другого пути нет. По своей природе опасности являются вероятностными (случайными), потенциальными (скрытыми), постоянными (постоянными, непрерывными) и общими (универсальными). Следовательно, нет человека на земле, кто бы ни был в опасности. Но есть много людей, которые не знают о возможности опасностей. Их сознание работает в режиме отчуждения от реальной жизни.

Для развития идеологии безопасности, формирования безопасного мышления и поведения предложена новая учебная дисциплина - безопасность жизнедеятельности. Эта дисциплина представляет собой область научных знаний, которая изучает общие опасности, угрожающие каждому человеку, и разрабатывает соответствующие способы защиты от них в любой ситуации.

Нынешняя социальная и экологическая ситуация беспокоит людей во всем мире. Человечество особенно обеспокоено положением наиболее уязвимых граждан - детей младшего возраста. Эксперты из различных научных областей отмечают, что образование должно стать механизмом формирования ответственного отношения человека к своей безопасности (Адамская А., Котик М. А., Михайлов Л. А., Проскурин С. А., Проскурин Ю. А., Репина В. Г. и др.). Обучение должно проводиться на всех этапах жизни человека, и начинать его нужно с дошкольного возраста (Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Хромцова Т.Г. и др.).

Неполная программа и учебник «Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н.Н. Авдеева, О.Л. Князев разработан на основе проекта государственного Стандарта дошкольного образования. Программа является первым документом, способствующим решению социально-педагогической задачи воспитания детей с навыками адекватного поведения в различных неожиданных ситуациях [1, с.56]. Программа содержит шесть разделов (блоков):

1. Ребенок и другие люди.
2. Ребенок и природа.
3. Ребенок дома.
4. Здоровье детей.
5. Эмоциональное благополучие ребенка.

6. Ребенок на улице.

Авторы основывают распределение блоков на группировке опасных ситуаций, в которых они могут возникнуть, в связи с этим в случае проживания ребенка впервые выделяется единица социальной опасности, а также знания о здоровом образе жизни и психическом здоровье.

Авторы программы подчеркивают, что ее содержание должно быть реализовано во всех разделах. Если раздел выпадает, дети остаются незащищенными от опасностей мира. Кроме того, авторы отмечают, что важно не только передать детям объем знаний о правилах безопасности, но и уделять больше внимания приобретению безопасного поведения у детей дошкольного возраста. Рассмотрим ситуации, которые создают проблему качественного образования человека, владеющего системой безопасного поведения.

Первая причина - прогрессивная деидеологизация образования, кризис существующих систем ценностей и появление новых. В настоящее время это усугубляется позитивистским кризисом в мировоззрении людей, который выявил источник истины, основанный только на описании систематизации фактов.

Во-вторых, в системе управления образованием, формирования знаний, происходит систематический переход от интеграции процессы четвертичного периода.

В-третьих, в сфере образования безопасность жизнедеятельности как федеральная дисциплина естественным образом переходит на уровень регионального компонента образования. Студенты начали более детально изучать региональные характеристики сейфа жизнь в их экологическом, информационном, экономическом, технологическом и природном аспектах.

В-четвертых, в процессе формирования рынка образовательных товаров и услуг государственная монополия на принятие решений в области образования и организацию его инфраструктура и его структура постоянно теряется.

Одним из авторов, решающих проблемы безопасного поведения, является известный педагог-валеолог Г.К.Зайцев. Руководство «Уроки знаний» [3, с.211] дает советы о том, как избежать стресса, как смотреть на себя со стороны, как учиться контролировать себя. Например, «как пережить горе»: делать дыхательные упражнения - несколько глубоких вдохов; выпить стакан воды, чая, сока; принять душ и так далее.

Основная цель программы - формирование культуры безопасности дошкольников старшего возраста. Возраст, который позволяет решать следующие задачи:

1. Формировать и углублять представления дошкольников о безопасном поведении дома, на улице, на природе; что ни один взрослый не может принимать любые лекарства (в том числе витамины даже для игр); тот от них зависит безопасность, соблюдение гигиенических правил, умение предвидеть и избегать возможной опасности.

2. Дайте детям информацию о том, как сохранить свое здоровье и их использование в повседневной жизни, научите их расслабляться и не переутомляться своевременно.

3. Продвигайте хорошо изученное поведение детей на улице при переходе через дорогу.

4. Держите детей, желающих помочь детям вести себя безопасно в комнате и при ходьбе.

5. Формировать социально активную жизненную позицию детей, учителя и родители в решении проблем безопасности.

6. Развивайте у детей потребность учиться поддерживать свое здоровье, выбирать здоровый образ жизни.

Решение этих задач основано на следующих принципах: гуманизация, преемственность, целостность, сложность, свобода и независимость, индивидуализация, интеграция, преемственность, стимулирование активной деятельности, региональность.

Программа состоит из пяти блоков: «Безопасность дома», «Безопасность на природе», «Красный, желтый, зеленый», «Пожар», «Безопасность в чрезвычайных ситуациях».

При создании предметной среды развития в группе учителя учитывали, что у детей старшего дошкольного возраста игры направлены на моделирование мира посредством последовательности сюжетных событий. Большое место в жизни детей играют маленькие игрушки, где ребенок разворачивает события, отождествляет себя с ними или дистанцируется от них. Игровые предметы могут в разной степени задавать тему сюжета. Предметная среда включает модели показа определенной территории, введение ребенка к разворачиванию сюжета вокруг дизайна этой среды («Городская улица», «Вокзал», так далее); настольные игры (лото, пазлы, домино, сплит-картинки: «Соединяй струны», «Я не боюсь иголок», «Возьми игрушку») и др.), конкретные темы иллюстраций и плакатов, которые знакомят дошкольников с правильным и неправильным поведением на улице, с работой полицейского регулятора, спасателей, правил поведения на транспорте, на природе, с обращением с бытовой техникой; детская литература в книжном уголке («Дядя Степа-милиционер», С.В. Михалков, «Катя умерла», Д. Амос, «Как неразлучные друзья переходили дорогу» А. Иванов, «Приключения Стобеда», Д. Орлов, «Семерка») В. Катаев, «Волшебный шар» и так далее [2, с.14].

Следующим третьим условием образовательной среды дошкольного образования является педагогическая технология формирования культуры безопасности жизни детей старшего дошкольного возраста.

Безопасное поведение - это поведение, которое обеспечивает безопасность существования человека, а также не вредит другим.

Согласно, Рубинштейну - это поведение, которое становится основой, когда мотивация действий из объективного плана входит в план личных и социальных отношений (оба эти плана неразделимы: личный и социальный отношения реализуются с помощью субъекта). Проанализировав

психолого-педагогическую литературу по этому вопросу, мы отметили, что в современном обществе ведется работа по созданию основ здоровья и безопасности у детей. Проанализировав психолого-педагогические проблемы в литературе по этому вопросу, мы отметили, что в современном обществе работа по созданию основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста является одной из основных задач по формированию активного и защищенного человека, который в будущем способен оценить окружающую среду для полноценной жизни в ее условиях.

Правильное построение культуры безопасности требует от учителя понимания законов включения детей в культурные ценности. Развитие безопасности культура должны быть направлены к усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, в том числе морально-этических ценностей; воспитание у детей независимости, самоотверженности и саморегуляции своими действиями; закладывая фундамент для безопасного поведения в повседневной жизни, обществе, природе.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. Поэтому дошкольный возраст хорош и очень важно для развития их опыта безопасного поведения.

В нашем исследовании были выявлены наиболее значимые психолого-педагогические условия для вовлечения дошкольников в правила безопасного поведения и детально рассмотрены:

1. Увеличение компетентности педагога в проблеме формирования безопасного поведения дошкольников.

2. Создание объективно-пространственной образовательной среды, отвечающей современным требованиям и задаче формирования безопасного поведения детей; обеспечение эффективности образовательного процесса.

3. Совокупность форм, методов и средств, направленных на формирование безопасного поведения детей и обеспечение успешного решения проблемы в образовательном процессе.

4. Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений, направленных на формирование безопасного поведения детей.

Эта проблема с детьми дошкольного возраста может быть замечена через совместную деятельность взрослых и детей, в играх, на иллюстрациях, в беседах, в классах, экскурсиях, наблюдениях и так далее. И, исходя из этого, можно сделать вывод, что проблема формирования основ безопасности жизни дошкольников становятся все более актуальными в наше время, потому что в старшем возрасте существует полное понимание того, что вы можете сделать и что «нет». Основы безопасности жизни поможет ребенку сформировать правила, которые должны соблюдаться в чрезвычайной ситуации.

Современные педагогические проблемы часто решаются путем создания и внедрения инновационных систем в образовательный процесс, который требует тщательного проектирования, что выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в прогнозировании

последствий их воздействия на жизнь и здоровье людей и детей. Это ставит проблему проектирования в один из первых мест в теории педагогики и педагогической практике деятельности.

Проектирование образовательной среды для развития культуры безопасности в дошкольном возрасте - сложный, довольно новый процесс. У нас нет эталонных образцов в прошлом, потому что, как уже упоминалось выше, качество образования человека с безопасным типом поведения не было объектом образования до 90-х годов прошлого века. Кроме того, проектирование, разработанный в технических областях знаний, получил широкое распространение в гуманитарной сфере только в середине 20-го века. Существовали организационный, проектный, экономический, профессиональный, экологический, педагогический и другие виды социального проектирования.

Список литературы:

1. Белая, К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников: Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста: Книга для воспитателей детского сада / К.Ю. Белая. – М.: Просвещение, 2016. – 94с.
2. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры личной безопасности / В.Н. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2016. – №8. – С. 13-16.
3. Садретдинова, А.Э. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников: автореф. дис. канд. пед. наук. / А.Э. Садретдинова – Екатеринбург, 2017. – 345с.

*Сахаутдинова М.Р., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Батенова Ю.В.,
канд. пс. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

За последнее время во всем мире отмечается огромное количество насильственных действий, которые влекут за собой жестокость. Такие социально-опасные выражения, которые связаны с понятиями агрессии и агрессивности, также которые возникают как из внутренних (личностных), так и из внешних (социальных) факторов, порождают серьёзное беспокойство. Проблема агрессии стала одной из самых распространённых тем в мировой психологии, в особенности она стала популярной в детском возрасте.

Рост агрессивного поведения среди детей дошкольного возраста отражает одну из острейших проблем современности. Проявление агрессии в дошкольных учреждениях все больше волнует родителей и воспитателей; у определенной категории детей агрессивность сохраняется и развивается, которое в дальнейшем переходит в устойчивое личностное качество. В связи с важностью общественного дошкольного воспитания, насущной задачей

является формирование у детей с первых лет жизни нравственных ценностей, которые помогли бы им в дальнейшем воспитать в них толерантность и миролюбие.

В раннем и дошкольном детстве агрессивные проявления встречаются у значительного числа детей как отражение слабой социализированности личности и отсутствия у них социально принятых коммуникативных навыков. Постепенно под влиянием общения с окружающими на смену деструктивным формам взаимодействия приходят новые социализированные формы поведения.

В отечественной педагогике и психологии проблемой агрессии занимались: С.Я. Рубинштейн, Л.И. Божович, М.М. Кольцова, В.С. Мухина, Т.А. Комиссаренко, Н.Д. Левитон и др.

Большое внимание также уделялось разработке способов преодоления агрессии. Данного вопроса касались: Л.И. Божович, М.М. Кольцова, В.С. Мухина, Т.А. Комиссаренко, М.И. Лисина.

Наиболее подробно условия преодоления агрессивного поведения у дошкольников раскрыты в работах Р.В. Овчаровой, Е. Лютовой, Г. Мониной.

В зарубежной психологии выполнено большое количество исследований, направленных на изучение агрессии, ее происхождения, механизмов и той роли, которую она играет в жизни человека. Однако отечественные работы в этой области немногочисленны (Е.М. Гаспарова, С.Н. Ениколопов, А.Д. Кошелева, Н.Д. Левитов, В.Е. Каган, Т.Т. Румянцева, И.А. Фурманов). В них, главным образом, намечаются подходы к изучению некоторых отдельных аспектов агрессии. В то же время почти отсутствуют экспериментальные исследования процесса формирования агрессивного поведения у детей дошкольного возраста. [1, с.82]

Агрессией можно считать сильную активность, влечение к самоутверждению. Так, Л. Бендер считает, что агрессивность – это тенденция приближения к объекту или удаления от него, а Ф. Аллан говорит о ней как о внутренней силе, которая даёт человеку возможность противостоять внешним силам. Большинство авторов дают разные понятия агрессивности, одни считают, что агрессия – это специфические формы поведения, имеющие отличительную функцию и организацию; а агрессивность трактуется как некоторая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека.

Как известно, ещё Фрейд в своих работах писал о том, что агрессия – это врождённый инстинкт, с которым человеку бывает очень непросто справиться.

Агрессивным следует считать такое поведение, в основе которого лежит реализованная попытка причинить вред или по меньшей мере желание такой вред нанести [2, с.455].

Для определения наиболее эффективного метода снижения агрессивного поведения у детей посредством создания специальных психолого-педагогических условий, мы провели исследование, целью которого было проверить изменение уровня агрессивности у детей, путём использования специальных психолого-педагогических условий.

Базой нашего исследования был выбран МАОУ «Детский сад № 18» города Челябинск. Для определения детей с более высоким уровнем агрессивности, было продиагностировано 20 детей, которые были поровну разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. С целью раскрытия агрессивного поведения у детей нами использовались тесты-опросники, которые были разработаны для воспитателей. Также мы наблюдали за детьми на занятиях и в сюжетно-ролевых играх.

После чего мы наблюдали за детьми в подвижных играх. Наблюдение проводилось за каждым ребенком, и по заранее разработанной схеме подчёркивались агрессивные реакции детей. Для более конкретного определения количества детей с повышенным уровнем агрессивности, мы воспользовались рисуночными тестами: «Кактус» и «Несуществующее животное».

По методике «Несуществующее животное» обобщив первичные данные, мы распределили старших дошкольников по уровню агрессивности (таблица 1). У большинства детей, принявших участие в тестировании, уровень агрессивности высокий: это 70% старших дошкольников экспериментальной группы и 60% старших дошкольников контрольной группы. На рисунках присутствует очень много элементов агрессии: острые углы, клыки, рога, оружие и т.д.

Таблица 1

Распределение старших дошкольников по уровню агрессивности по методике «Несуществующее животное», в %

Группа	Уровень агрессивности		
	низкий	средний	высокий
Экспериментальная	-	30%	70%
Контрольная	-	40%	60%

По методике «Кактус» обобщив первичные данные, мы распределили старших дошкольников по уровню агрессивности (таблица 2).

Таблица 2

Распределение старших дошкольников по уровню агрессивности по методике «Кактус», в %

Группа	Уровень агрессивности		
	низкий	средний	высокий
Экспериментальная	-	20%	80%
Контрольная	-	30%	70%

У большинства детей, принявших участие в тестировании, уровень агрессивности высокий: это 80% старших дошкольников экспериментальной группы и 70% старших дошкольников контрольной группы. На рисунках присутствуют элементы агрессии: иголки, сильный нажим, колючки и т.д.

Далее нами были созданы специальные психолого-педагогические условия, такие как: положительное внимание и принятие личности ребенка со стороны взрослых, что ориентирует на безоценочное восприятие личности ребенка; сотрудничество с ребенком – оказание конструктивной помощи в отреагировании проблемных ситуаций и наработки навыков саморегуляции и контроля; расширение поведенческого репертуара детей, родителей и педагогов через развитие коммуникативных умений.

Работа с детьми заключалась в выполнении условий преодоления агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в форме занятий, а также в играх детей.

На контрольном этапе мы обработали результаты, полученные по методике «Несуществующее животное». Обобщив первичные данные, мы распределили дошкольников по уровню агрессивности (таблица 3).

Таблица 3

Распределение дошкольников по уровню агрессивности по методике «Несуществующее животное», в %

Группа	Уровень агрессивности		
	низкий	средний	высокий
Экспериментальная	50%	30%	20%
Контрольная	-	40%	60%

У половины детей экспериментальной группы, принявших участие в тестировании, уровень агрессивности низкий (50%). В экспериментальной группе высокий уровень агрессивности выявлен только у 20% дошкольников.

Также мы обработали результаты, полученные по методике «Кактус». Обобщив первичные данные, мы распределили дошкольников по уровню агрессивности (таблица 4).

Таблица 4

Распределение дошкольников по уровню агрессивности по методике «Несуществующее животное», в %

Группа	Уровень агрессивности		
	низкий	средний	высокий
Экспериментальная	50%	10%	40%
Контрольная	-	30%	70%

У половины детей экспериментальной группы, принявших участие в тестировании, уровень агрессивности существенно снизился (50%). В экспериментальной группе высокий уровень агрессивности выявлен только у 40% дошкольников.

Таким образом, мы подтвердили, что психолого-педагогические условия могут быть использованы педагогами и психологами в работе с детьми по преодолению агрессивного поведения.

Список литературы:

1. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г.Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81-88.
2. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции /З.Фрейд. – М.: Наука, 2006. – 455 с.

*Свеженцева К.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Филиппова О.Г.,
докт.пед.наук, профессор ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВА СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В настоящее время в современном образовании весьма остро стоит проблема развития эмпатии, которая является компонентом эмоционального интеллекта человека и отвечает за социальные навыки, помогающие успешному социальному взаимодействию людей друг с другом. В дошкольном детстве должны интенсивно закладываться основы эмоционально-нравственной культуры личности. Поэтому актуальным, на сегодняшний день, является развитие сопереживания, эмоциональной отзывчивости, готовности проявлять гуманное отношение к окружающему миру.

В перечне целевых ориентиров ФГОС ДО существуют требования о том, что к завершению дошкольного образования у ребенка должны быть заложены следующие эмпатические тенденции:

1. Ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе;
2. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;
3. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства в т.ч. чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.

Выделение эмпатии в качестве особого психологического феномена является затруднительным и даже сегодня его осмысление не сходится в понимании различными научными школами. Термин «эмпатия» ввел в психологию Э. Титченер (Titchener, 1909), резюмировавший развивающиеся в философии первоначальные идеи симпатии и вчувствования [4]. Отправные теоретические основы изучения феномена эмпатии освещены в трудах

представителей субъективно-идеалистической психологии – Т. Липпса, А. Бена, Т. Рибо и др.

В психоанализе (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Блейер) явление эмпатии исследуется с точки зрения взаимосвязи аффективных и когнитивных процессов. З. Фрейд считал, что сопричастие в эмоциональном состоянии человека реализуется посредством 2-х механизмов – заражения и подражания. Он подмечал значимость эмпатического взаимодействия и говорил, что постижение сути данного механизма обеспечит возможность осознания о специфике взаимодействия людей друг с другом при близком, личном общении.

В отечественной психологии этот термин закрепился в начале 70-х годов XX века благодаря работам Т.П. Гавриловой и др. Отечественные психологи Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова и другие при изучении эмпатии допускали, что она, равно как и любое иное новообразование в психической жизни человека, разворачивается от элементарных (натуральных) форм эмоциональной отзывчивости (заражения, сопереживания) к сложным социально обусловленным формам (сочувствию)[1, 2].

Современные исследования отечественных психологов (Ю.Б. Гиппернейтер, Т.Д. Крягина, Е.Н. Козлова и др.) подтверждают, что эмпатия – это способность к последовательному выражению пониманию другого в речи и/или действии, к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания к искреннему выражению своих чувств [3].

Современные исследования отечественных педагогов (В.П. Юсупов, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова и др.) рассматривают эмпатию у детей дошкольного возраста как результат социализации, наличие у ребенка совокупности трех социальных переживаний: сопереживания, сочувствия и содействия, которые необходимы дошкольнику для совместной деятельности и общения с другими людьми.

Таким образом, термин «эмпатия» имеет десятки определений, став многозначным понятием. Эмпатия выступает, как способность человека жить с другим человеком, умением ставить себя на место другого, понимать его переживания и предсказывать поведение. Эмпатия неразрывно связана со становлением эмоционального интеллекта личности человека.

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим возрастные особенности проявления эмпатии у детей, которые обобщили в своих исследованиях А. Бек, В. Штерн и др. Первые эмпатийные проявления можно наблюдать уже у младенца. Они проявляются путем эмоциональной идентификации, подражания. На втором году жизни ребенок вступает в «ситуацию симпатии» (А. Валлон). Для данной стадии характерно состояние единства ребенка с конкретной ситуацией общения и с партнером, чьи переживания он разделяет. К трем годам данный механизм утрачивает свое влияние в связи с появлением у ребенка способности поставить себя в положение другого, с отделением себя и сверстника как самостоятельных партнеров общения и переживания. В старшем дошкольном возрасте эмпатия имеет свои специфические проявления. Они связаны с преобразованием

непосредственного эмоционального реагирования ребенка в форму эмпатийного переживания, обусловленного опытом нравственных ценностей и отношений.

Анализ существующей практики в дошкольных образовательных организациях свидетельствуют об отсутствии целостной системы создания психолого-педагогических условий, направленных на развитие эмпатии у старших дошкольников.

На наш взгляд, процесс развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если выполняются следующие психолого-педагогические условия:

- создается благоприятная эмоциогенная среда в старшей группе ДОО, способствующая удовлетворению потребностей детей в общении со сверстниками;
- формируется опыт правильного сочувствующего поведения детей друг с другом;
- организуется методическая работа с русскими народными сказками, направленными на социальную активность и взаимодействие детей.

От воспитательного воздействия взрослых, от того, какие качества будут сформированы, зависит эмоциональный интеллект ребенка как эмпатийной личности, умеющей слышать другого, понимать его внутренний мир, тонко реагирующей на настроение собеседника, сочувствовать, помогать ему, или неэмпатийной личности – эгоцентричной, склонной к конфликтам, не умеющей устанавливать доброжелательные отношения с людьми. Следовательно, роль взрослого как сопровождающего этот процесс, важна и ответственна, чтобы адаптация детей к социальному миру состоялась и прошла успешно.

Итак, мы проанализировали научную психолого-педагогическую литературу по проблеме развития эмпатии, изучили возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста и теоретически выдвинули условия развития эмпатии у воспитанников детского сада. Теперь опишем процесс и представим результат практической части исследования.

Опытно-поисковая работа была направлена на практическую обоснованность эффективности психолого-педагогических условий развития эмпатии детей и проводилась на базе нескольких дошкольных образовательных организациях в три этапа.

Первый (констатирующий) этап позволил определить начальный уровень развития эмпатии у детей в условиях ДОО. Для определения содержательных компонентов процесса развития эмпатии (эмоциональный, когнитивный, поведенческий) и выявления уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста мы использовали следующие методы и диагностические методики:

- Эмоциональный компонент (Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной);

- Когнитивный компонент (Методика изучения характера эмпатии (эгоцентрическая/гуманистическая) «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой);
- Поведенческий компонент (наблюдение за проявлениями эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в ситуациях общения и взаимодействия).

Беседы с детьми по методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной направлены на изучение понимания дошкольниками эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках [5]. Анализ начального уровня по данной диагностики показал, что 57% детей старшего дошкольного возраста неспособны к адекватному восприятию эмоциональных состояний людей, это обусловлено низким уровнем эмоциональной чувствительности, недостатком эмоционального и эмпатийного опыта. У 33% детей выявлен недостаточный опыт в выделении и осознании эмоциональных состояний людей. Дети подробно описывают картинки, понимают и различают мимику, жесты основных эмоциональных состояний (радость, гнев, грусть, печаль), но при этом они затрудняются при восприятии оттенков эмоций (отчаяние, сожаление и др.). И только у 10% дошкольников выявлено эмоциональное сочувствие и сопереживание людям, изображенным на картинках.

Для изучения характера эмпатии (эгоцентрическая/гуманистическая) мы воспользовались методикой «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой. Дошкольнику предлагают прослушать 3 рассказа и ответить на вопросы, если ребенок решает ситуацию в пользу другого (собаки, бабушки, Васи), то это указывает на гуманистический характер эмпатии; решение ребенком ситуации в свою пользу – об эгоцентрическом характере эмпатии. У 29% детей выявлен гуманистический характер эмпатии. Гуманистическая эмпатия выражается в сострадании, сочувствии, жалости, потребности во благе другого человека. У 71% детей – эгоцентрический характер эмпатии. Эгоистическая эмпатия – это стремление удовлетворить свои личностные потребности.

Таким образом, анализ результатов проведения диагностических методик показал, что у большинства детей старшего дошкольного возраста выявлен в основном низкий уровень сформированности эмпатии, проявляющийся в эгоизме и отсутствии эмоционального сочувствия и сопереживания другим людям.

Второй (формирующий) этап практической части исследования был направлен на внедрение и реализацию специально создаваемых психолого-педагогических условий в ДОО с целью повышения эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

Реализуя условие создания благоприятной эмоциогенной среды в старшей группе ДОО, способствующей удовлетворению потребностей детей в общении со сверстниками, мы ежедневно проводили «Минутки вхождения в день»; оформляли стенд «Страна настроения»; применяли психоэмоциональные технологии (релаксация, оздоровительные паузы и др.).

Внедряя условие формирования опыта у детей старшего дошкольного возраста правильного сочувствующего поведения в обществе, мы использовали комплекс игр, направленных на моделирование социально-эмоциональных

отношений, возрастание меры отзывчивости и способности воспитанников к разрешению проблемных ситуаций.

Применяя условие организации методической работы с русскими народными сказками, направленными на социальную активность и взаимодействие детей, сначала мы осуществили подборку русских народных сказок для детей данной возрастной группы, имеющих ярко выраженный социально-нравственный смысл, а затем применили разнообразные методические приёмы работы со сказками (эмпатийное чтение педагогом, этическая беседа о прочитанном, этюды на смену эмоционально насыщенных состояний, на выражение эмоций героев произведения, установление связи между идеями произведения и жизненным опытом детей и др.).

Третий (контрольный) этап практической части исследования проблемы эмпатии позволил проанализировать эффективность созданных психолого-педагогических условий в образовательной среде ДОО и оценить динамику произошедших изменений в уровне развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста (см. табл.1).

Таблица 1

Динамика уровня развития эмпатии у детей 5-6 лет по результатам констатирующего и контрольного этапов

№ п/п	Содержательный компонент эмпатии	Методика	Доминирующий результат в процентах	
			До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
1.	Эмоциональный компонент	Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной	Низкий уровень эмпатии у 57% детей	Средний уровень эмпатии у 43% детей
2.	Когнитивный компонент эмпатии	Методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой	Эгоцентрический характер эмпатии у 71%	Эгоцентрический характер эмпатии у 62%
3.	Поведенческий компонент эмпатии	Наблюдение за проявлениями эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в ситуациях взаимодействия	Оказывают помощь неохотно, по просьбе взрослого или сверстника 43% детей	Оказывают помощь сверстникам по своей инициативе 48% детей

Следовательно, при повторном диагностировании было выявлено, что созданные психолого-педагогические условия повышают показатели уровня

развития эмпатии у воспитанников дошкольных образовательных организаций. Эти изменения значительны.

Таким образом, мы посвятили исследование актуальной проблеме дошкольной педагогики и психологии. Полученные результаты позволяют считать проведенное исследование эффективным и значимым для теории и практики дошкольного образования. Однако для наибольшей степени выраженности эффекта развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста необходима систематическая и более длительная психолого-педагогическая работа в специально создаваемых условиях дошкольной образовательной среды.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
2. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 147-156.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С.121-134.
4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
5. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1995. – 212 с.

*Скиба Д.Г., студентка БарГУ
Научный руководитель: Захарченя Н. Ф.,
старший преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Старший дошкольный возраст — период активного развития и становления познавательной деятельности. Маленький ребенок 3-4 лет активно действует с предметами, старший дошкольник стремится узнать как эти предметы устроены, для чего они предназначены, пытается установить (с помощью взрослого) взаимосвязи предметов и явлений действительности, задает очень много вопросов о том, как устроен человек, о работе различных механизмов, о явлениях природы, о строении вселенной и т.д. К концу дошкольного возраста дети отдают явное предпочтение интеллектуальным занятиям перед практическими. Детей привлекают головоломки, кроссворды, задачи и упражнения в которых «нужно думать». Разрозненные, конкретные малоосознаваемые впечатления об окружающей действительности становятся все более четкими, ясными и обобщенными, появляется некоторое целостное восприятие и осмысление реальности, возникают зачатки мировоззрения [2].

В этот период происходят значительные изменения структуры и содержания детской деятельности. Начиная с подражания взрослому, через расцвет сюжетно-ролевой игры, ребенок приходит к овладению более сложными видами деятельности, требующими нового, произвольного уровня регуляции, основанного на осознании целей и задач деятельности и способов их достижения, умении контролировать свои действия и оценивать их результат (труд и учение). Если для маленького ребенка важен лишь результат (нарисовать домик, снеговика, построить башенку), его внимание не концентрируется на способах выполнения действия, то старшему дошкольнику доступно принятие учебной задачи, он уже понимает, что выполняет то или иное действие для того, чтобы научиться выполнять его правильно. Ребенок 6-7 лет может использовать усвоенный способ действия в новых условиях, сравнить полученный результат с образцом, увидеть расхождения. Следует подчеркнуть, что эти важные для дальнейшего развития изменения психики ребенка не происходят сами по себе, а являются результатом целенаправленного педагогического воздействия [4].

Обучение детей изобразительному искусству предусматривает наряду с приобретением ими изобразительных умений и навыков развитие воображения. Эта система включает в себя программу требований к изобразительным навыкам дошкольников и методику, основанную на воспитании у них наблюдательности, умения видеть в окружающей жизни многообразие красок, форм, движение. Методика должна включать применение разнообразных приемов в зависимости от поставленных задач, возраста и общего развития детей [6].

Большое внимание в построении всей системы обучения изобразительному искусству должно уделяться воспитанию воображения ребенка. В своей работе по руководству изобразительной деятельностью детей педагог должен сочетать методы коллективного обучения с индивидуальным подходом к каждому ребенку. Отечественная педагогика считает бесспорным зависимость правильного развития всех сторон личности от обучения. Развитие воображения и творческих изобразительных способностей также подчиняется этой закономерности [3].

Несмотря на это положение, очень много внимания уделяется интуиции и самовыражению, которые понимаются в идеалистическом плане как самопроизвольные понятия, оторванные от влияния окружающей действительности. Это сказывается, прежде всего, в разрыве творческого и интеллектуального развития. Для новой системы художественного воспитания во Франции характерно глубокое преклонение перед художественно-творческими возможностями детей. Детские рисунки определяются как «шедевры», основанные на интуитивном творчестве; взрослые утрачивают эту непосредственность выражения [2].

Проблемы творческого процесса широко разрабатывались в детской психологии. В настоящее время исследователи ведут поиск интегративного показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель определяется как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных

факторов или же рассматривается как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов мышления вообще и творческого мышления, в частности.

Психологический анализ творческой деятельности указывает на ее огромную сложность. Она возникает не сразу, а очень медленно, постепенно, развивается из более элементарных и простых форм в более сложные. Она во многом зависит от накопленного человеком опыта].

В этой связи можно говорить о наиболее важном законе, которому подчиняется творческое воображение: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии [5].

К изобразительной деятельности относятся рисование, аппликация, лепка. Рисование популярно среди детей дошкольников 5-6,5 лет. Рисуя, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира, и по рисунку в определенной степени можно выяснить уровень этого познания. Чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своем творчестве, тем богаче, выразительнее их рисунки. В изобразительной деятельности 6-летних детей находят отражение такие специфические особенности их мышления, как конкретность, образность. Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия.

Лепка позволяет изобразить предметы в трехмерном пространстве. В ходе лепки ребенок может передать форму человека, животных, птиц, фруктов, посуды и т.д. Ценно, что свойства используемых в лепке материалов позволяют неоднократно менять форму, достигая желаемой выразительности. Именно развитию способности передачи выразительности образа в лепке необходимо уделить особое внимание в работе с детьми, поступающими в школу.

Важно, чтобы ребенок умел вылепить не просто фигуру человека, а человека определенного возраста, героев конкретной сказки – Незнайку, Чебурашку и т.д. Он должен уметь передать движения человека, животных, отражая характер образов и динамику действий. Занимаясь аппликацией, дети учатся вырезать из бумаги разнообразные сюжеты, узоры, орнаменты, наклеивать их на цветной фон. Дети выполняют как индивидуальные, так и коллективные работы. Дети учатся аккуратности, усидчивости, осваивают основные приемы вырезывания, правила работы с клеем. В процессе изобразительной деятельности развивается ручная умелость, зрительно-двигательная координация, необходимые для подготовки ребенка к письму. В наибольшей степени этому способствуют занятия, на которых дети создают изображения не по частям, а из целого куска пластилина, одной линией контура в рисовании [1].

Ребенок успешно овладевает письмом, если он умеет производить рукой ритмичные, равномерные, плавные движения. Формированию такого рода движений способствует рисование растений, декоративное рисование по мотивам вышивок, росписей и др. В процессе рисования предметов различной формы, величины и пропорций формируются умения удерживать определенное направление.

Таким образом, рассмотрев теоретические аспекты потенциала изобразительной деятельности в развитии воображения у детей старшего дошкольного возраста, мы можем утверждать, что эффективнее всего развивать воображение у детей дошкольного возраста предполагается в изобразительной деятельности, так как именно эта деятельность способствует формированию образов воображения у ребенка дошкольного возраста, образы, в основном, не предваряют деятельности, а возникают лишь в ходе ее. Начальные формы проявления воображения у ребенка связаны с самостоятельным созданием первых образов рисунка (аппликации) и представляют собой отдельные разрозненные воображаемые признаки, элементы, дополняющие графические структуры рисунка.

Список литературы:

1. Боровик, О. В. Развитие воображения / О.В. Бровик // Методические рекомендации. - М. : ООО «ЦГЛ «Рон», 2000. 112 с.
2. Гамезо, М. В., Домашенко, И. Я. Атлас по психологии / М.В. Гамезо. - М. : Педагогическое общество России, 2006. 276 с.
3. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие / Л. Б. Ермолаева-Томина. - М.: Академический проект, 2003. 34 с.
4. Немов, Р. С. Психология: Учебник. В 3-х т. Кн. 1: Общие основы психологии. Воображение / Р.С. Немов. - М. : Владос, 2001. С. 260-271.
5. Николаенко, Н. Н. Психология творчества / Н.Н. Николаенко. - СПб.: Речь, 2007. 288 с.
6. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие / под ред. В.А. Слостенина. - М. : Академия, 2002. 576 с.
7. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения детей / Л.Ю. Субботина // Популярное пособие для родителей и педагогов. – М.: Ярославль: Академия развития, 2001. – 24 с.

*Скоц М.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТАРШЕМУ ПОКОЛЕНИЮ СЕМЬИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» обозначена такая цель, как «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирование

готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации...».

В современном обществе задача воспитания в людях ценностного отношения к старшему поколению ставится с дошкольного возраста. Эта тенденция воспитания в обществе идет с древних времен, и с каждым периодом добавляются новые методы для реализации данного направления. Ведь именно период дошкольного детства является сензитивным для восприятия детьми жизни общества.

Эта проблема поднималась не раз в отечественной педагогике и психологии. Исследования таких ученых как Л.С. Выготского, Г.Н. Волкова, А.Т. Шадура, И.В. Шаповаленко, А.В. Толстых и др. помогли собрать полную картину для правильного воспитания у детей ценностного отношения к старшему поколению семьи. Педагогические исследования данных ученых помогли не только собрать целостную картину воспитания, но мы также можем и позаимствовать технологии и методики воспитания.

Категория «отношение» является отправной точкой при решении коренных вопросов жизни общества и человека. Педагогика изучает определенные стороны этой жизни, и поэтому исследование отношений как педагогической категории открывает значительные перспективы развития науки и заслуживает самого пристального внимания. Развитие категории «отношение» тесно связано с именами многих отечественных ученых, широко использовавших его в оценке различных явлений. Проблема воспитания у личности ценностного отношения к субъектам, объектам, явлениям и прочему не должна носить, на наш взгляд, абстрактный характер, так как нельзя сформировать ценностное отношение как отвлеченную категорию. Оптимальным типом человека на современном этапе развития общества будет такой, в личности которого сформировано ценностное отношение к человечеству вообще, к своей планете, своей стране, к другим окружающим человека людям, самому себе, к семье, труду, к созданным людям произведениям материальной и духовной культуры и пр. В связи с этим задача воспитания ценностного отношения к людям старшего поколения видится обществу значительной и важной частью воспитательной стратегии развития ценностно-ориентированной личности.

Как уже говорилось выше, существует множество технологий для воспитания детей, в них использованы такие методы как чтение художественной литературы, создание проектов, постановка театрализованных мероприятий и другие.

Старший дошкольный возраст более благоприятен для воспитания ценностного отношения к старшему поколению семьи, так как дети уже сознательно подходят к проблеме или теме, заданной воспитателем. Показать ребенку ценность всей человеческой жизни, в том числе старости как периода мудрости, накопления положительного нравственного опыта – важнейшая задача педагогов.

Проанализировав методы, которые предлагали отечественные ученые и которые предлагают практикующие педагоги дошкольного образования можно выделить такие методы, которые используются чаще всего – это театрализация и чтение художественной литературы. Практикующие педагоги составляют картотеки произведений и конспекты театрализаций для прочтения детям, которые также можно найти на специализированных сайтах.

Для воспитания у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к людям старшего поколения семьи очень важно подбирать правильную художественную литературу. Для решения данной проблемы отлично подойдут русские народные сказки или сказки русских писателей П.П. Бажова «Серебряное копытце», В. Ливанова «Дед мороз и лето» и другие. Также для решения данной проблемы подойдут и пословицы и поговорки, в которых можно взять мораль, которая будет понятна детям. Необходимо заметить, что в воспитании такого важного направления должен участвовать не только детский сад, но и семья ребенка. Именно из семьи выходят все ценностные ориентации для воспитания честного и доброжелательного человека. Для реализации данной проблемы воспитатель должен составлять планы родительских собраний, разрабатывать проекты для вовлечения родителей в совместное воспитание детей. Использование комплекса методов, направленного на развитие ценностного отношения к старости, показ ценности всей человеческой жизни, опора на сложившиеся семейные отношения, привлечение к процессу воспитания ценностного отношения родителей детей помогает установлению преемственности между поколениями семьи, предупреждает передозировку информации о старшем поколении, не умаляет значимость отношений ребенка с родителями.

Исследователем Ю.О. Галущинской в диссертационной работе были разработаны: алгоритм воспитания ценностного отношения к старости, структура которого представлена следующим образом: ориентация ребенка на период старости, развитие интереса к нему - обогащение личного опыта ребенка, включающее формирование основных стратегических компонентов ценностного отношения - проецирование накопленного ребенком опыта на объект отношений (пожилого и старого человека); путь воспитания ценностного отношения проходящий с учетом уровневой приближенности материала к ребенку - от воспитания ценностного отношения к близким ребенку пожилым людям к воспитанию такого отношения к пожилым людям, старости вообще; определена система педагогических методов и приемов воспитания ценностного отношения, состоящая из методов, направленных на формирование информационно-содержательного компонентов, развитие эмоционально-мотивационного и поведенческо-деятельностного компонентов ценностного ориентированных на личность каждого ребенка.

Таким образом, проанализировав нормативные документы, литературу великих учёных можно сделать такой вывод, что воспитание нравственных качеств ведётся в обществе с древних времён, но с каждым разом появляются новые методики для диагностики и для воспитания детей. Также, неотъемлемой

частью в нравственном воспитании детей является взаимодействие педагога с семьёй ребёнка.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf
2. Галушинская, О. Ю. Воспитание ценностного отношения к старости у детей дошкольного возраста / О. Ю. Галушинская, Рос. акад. образования. – Е.: Просвещения, 1998. – 181 с. <http://www.dissercat.com/content/vospitanie-tsennostnogo-otnosheniya-k-starosti-u-detei-doshkolnogo-vozrasta#ixzz5Zwdiog1t>
3. Кудрявцева, В. Т. Основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки». 3–7 лет / Т. И. Бакланова, А. О. Глебова, В.Т. Кудрявцева, Вентана Граф. – М.: 2016. – 584 с.

*Скоц М.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С.М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Согласно документу «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», приоритетной задачей современной образовательной политики является воспитание молодого поколения, обладающего знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Стратегические ориентиры воспитания сформулированы и Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой Родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом». Выше перечисленные качества формируются с периода детства.

Старший дошкольный возраст является важным возрастом в становлении личности человека. Перед педагогами стоит задача подготовки ответственного гражданина, патриота и семьянина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами семьи, общества и государства.

Сложность сегодняшнего воспитания, как отмечают многие исследователи, в размытости нравственных ориентиров. У детей искажены представления о патриотизме, семейных ценностях. В связи с обозначенной проблемой нравственно-патриотическое воспитание детей, начиная с периода

детства, является одним из «важнейших элементов общественного сознания, именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений». В "Концепции дошкольного воспитания" отмечается, что "искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни - эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей". Формирование у воспитанников уважительного отношения к взрослым основывается на социокультурных нормах и ценностных ориентациях, которые закладываются в дошкольном детстве. Вместе с тем, анализ состояния исследуемой проблемы позволяет выделить противоречие между востребованностью и необходимостью создания методических разработок по формированию у детей старшего дошкольного возраста уважительного отношения к взрослым в художественно-творческой деятельности и недостаточности методического обеспечения организации данного процесса.

Теоретико-методологической основой данной проблемы служат идеи русской философской и педагогической мысли о развитии нравственной сферы личности (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский); теоретические положения о роли семейного воспитания в формировании личности ребенка (И.А. Ильин, Д.С. Лихачёв, Г.К. Селевко), о взаимодействии семьи и образовательной организации в нравственно-патриотическом воспитании детей (И.В. Метлик, Н.В. Микляева, Е.Н. Бородина, А.Б. Теплова), положения аксиологического подхода к развитию личности (Е.В. Бондаревская, А.Д. Леонтьев, В.А. Сластенин, и др.).

В рамках нашего исследования раскроем содержание понятия «положительное отношение к взрослым». Данное понятие в философской, педагогической и психологической литературе раскрывается неоднозначно, что свидетельствует о его сложности. Проанализировав характеристику понятия «положительное отношение к взрослым» из различных источников попытаемся дать определение основным понятиям: «отношение», «положительное отношение». Для решения этой задачи была проанализирована психолого-педагогическая литература по вопросам воспитания уважительного отношения у детей к пожилым людям. Вопросами воспитания уважительного отношения занимались такие авторы как И.Б. Смирнов, А. Шемшурина, В. Шутова. Изучением возрастных особенностей детей занимались Н.В. Ключева, М.В. Попова, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л. И. Божович.

Положительное отношение - позиция, предписывающая не причинять вреда другому: ни физически – насилием, ни морально – суждением. По Канту, такое уважение, даже скорее, чем симпатия, составляет норму межчеловеческих отношений; только на его основе может возникнуть установка объективной «благожелательности», позволяющая нам не судить, а понимать другого.

Анализируя психолого-педагогическую литературу можно сделать выводы, что воспитание положительного отношения к взрослым идет в неразрывной связи с нравственным воспитанием детей и является его результатом.

Нравственное воспитание – целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, то есть делает своими, принадлежащими себе, способы, формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, к себе. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. Нравственность является составной частью комплексного подхода к воспитанию личности «Формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение», — пишет И.Ф. Харламов.

Главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга .

В современной науке нравственное воспитание рассматривается как одна из важнейших сторон общего развития дошкольников. Именно в процессе нравственного воспитания у ребенка развиваются гуманные чувства, формируются этические представления, навыки культурного поведения, социально-общественные качества, уважение к взрослым, ответственное отношение к выполнению поручений, умение оценивать свои поступки и действия других людей.

Уважение к людям является общечеловеческой ценностью и входит в структуру личности как одно из ведущих нравственных качеств. Положительное отношение к представителям старшего поколения, как это рассматривает этика, включает в себя благодарность и признательность нового поколения за те социальные блага, которыми оно пользуется. С точки зрения воспитания положительного отношения к людям предполагает необходимость в поступках, действиях и высказываниях исходить не столько из собственных интересов и амбиций, сколько из стремления не затронуть сферу интересов и претензий другого человека. Положительное отношение к взрослым — важное свойство нравственно совершенной личности.

В рамках нашего исследования на базе ДОО был проведен констатирующий эксперимент по выявлению у детей доброжелательного отношения к людям старшего поколения в их семьях.

К критериям для выявления качеств доброжелательного отношения к людям старшего поколения семьи мы отнесли:

- 1) знание, кто такие люди старшего поколения
- 2) умение помочь пожилому человеку;
- 3) знание правил общения с людьми старшего поколения семьи и в обществе;
- 4) умение вести себя в обществе с людьми старшего поколения семьи и

социума.

При проведении данного эксперимента мы выявляли у детей такие качества как: вежливость, доброе отношение к другим, уважительное отношение к людям старшего поколения. Также, такие умения как: умение общаться с людьми старшего поколения своей семьи, умение правильно организовывать деятельность с ними и умение помочь в различных ситуациях.

Для проведения эксперимента мы выбрали ряд диагностических заданий для детей подготовительной группы. В большинстве задания состояли из беседы с детьми о правильном поведении с людьми старшего поколения своей семьи или проблемных ситуаций. Дети были увлечены данными заданиями, потому что с самого начала была создана игровая атмосфера. Сам эксперимент начался с прочтения произведения С. Михалкова "Лапуса", в котором рассказывается о недобросовестном поведении мальчика к его родным. После вступительного слова с детьми была проведена беседа по данному произведению. Во время беседы для того, чтобы ответить на вопрос, нужно было дождаться, чтобы до ребёнка дошла игрушка.

После проведения констатирующего эксперимента мы можем сделать вывод о том, что необходима разработка методических рекомендаций, направленных на формирование представлений о доброжелательном отношении к людям старшего поколения своей семьи.

Таким образом, в современных условиях, когда остро стоит проблема размытости нравственных ориентиров подрастающего поколения, одним из важнейших направлений работы является формирование уважительного отношения к взрослым. Старший дошкольный возраст предоставляет большие возможности для формирования нравственных качеств, в их числе и уважение к старшим. Положительное отношение к людям старшего поколения – это прежде всего внимание и корректность. Это принятие слабостей и особенностей людей другого поколения, с другим жизненным опытом и мировоззрением, и роль детского сада в процессе социализации личности, становления нравственного поведения огромна.

Список литературы:

1. Бабаева, Т.И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Л., 1973.
2. Бородина, Е.Н. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей в период детства в художественно-игровой деятельности [Электронный ресурс] / Е.Н. Бородина // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. мат. Ежегодной международной научнопрактической конференции, 2016. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-i-patrioticheskoevospitanie-detey-v-period-detstva-v-hudozhestvenno-igrovoy-deyatelnosti> (дата обращения: 26.12.2016).
3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Книга для воспитателя детского сада / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Просвещение, 1989.
4. Гагиева, С.А. Нравственное воспитание дошкольников: Воспитание справедливого отношения к окружающим у детей дошкольного возраста.
5. Гарусова, Л.Г. Роль семьи в формировании положительного отношения у старших дошкольников // Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания. - Могилев, 1985.

6. Психология детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] / По материалам сайта http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologiya_detey.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] / утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р URL: 60 <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/#review> (дата обращения 5.02.2017).

Скоц М.С., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Лаишкова Л.Л.,
докт.пед.наук, доцент СурГПУ,
г. Сургут

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ К СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Подготовка детей к школе является одной из значимых задач дошкольного образования. При организации обучения и воспитания в детском саду у детей дошкольного возраста накапливается определённый багаж знаний и умений, необходимых для реализации себя на следующей ступени образования. Сегодня в работе педагогов дошкольных образовательных организаций не стоит задача научить ребёнка читать и писать, а стоят другие, более важные задачи для становления маленького человека как личности.

Именно с таким лозунгом ещё в 19 веке выступал выдающийся педагог и автор множества трудов по дошкольной педагогике Елизавета Николаевна Водовозова. Именно она доказывала, что пренебрежение к воспитанию и подготовительному учению детей в дошкольном возрасте влечет за собой, особенно в первые годы учения, страдания школьников, приносит много огорчений и новых забот родителям. Следуя указаниям К.Д. Ушинского, она рекомендовала начинать «разумную подготовку детей к школьному обучению уже в дошкольные годы» [3].

Такую «разумную подготовку» Е.Н. Водовозова рассматривала на основе возрастных особенностей дошкольников, предлагая побуждать их интерес к учению. Подготовка детей к школе, по мнению педагога, должна заключаться в правильной организации жизни детей, своевременном развитии их сил и способностей, в пробуждении у них интереса к учению. Необходимо предложить ребёнку разумную деятельность, соответствующую его возрасту, которая бы всесторонне развивала его чувства. Елизавета Николаевна сокрушалась о том, что «до сих пор не выработано по этому предмету совершенно твердой системы». Данная система должна заключаться в правильной организации жизни детей, своевременном развитии их сил и способностей, в пробуждении у них интереса к учению.

В связи с этим, подбор игр и планирование занятий она осуществляла так, чтобы жизнь детей была интересной и содержательной, строилась в духе русских традиций, пробуждала и удовлетворяла интерес к окружающему. Этой цели служили и рекомендованные ею программы прогулок, экскурсий и

наблюдений, творческой деятельности, физических упражнений, подвижных народных игр, посильного труда детей и др.

Необходимо отметить, что все занятия были расположены в постепенно усложняющейся системе. Изучив педагогические идеи в трудах Елизаветы Николаевны, можно выделить следующие важные аспекты в подготовке детей к школе ещё с младшего дошкольного возраста. Педагогом отмечено, что, начиная с самого раннего детства, при усвоении элементарных знаний, осуществляется постепенный переход от легкого к более трудному, от известных, уже знакомых детям предметов к менее известным и знакомым, от мыслей простых и несложных к более сложным и менее простым. Данное правило стало одним из ведущих принципов обучения, не потерявшим свою актуальность в современной дошкольной педагогике. В настоящее время такие принципы, как «целостности», «нарастающей трудности», легли в основу обучения детей и подготовки их к школе.

Кроме того, не менее важным аспектом является спектр обязанностей воспитателя – содействовать естественному развитию ребенка и помогать его самостоятельной умственной работе. Того и другого можно достичь только путем наглядности. Но и при этом педагог должен быть только руководителем, вызывающим самостоятельность воспитанников. Это правило воспитатели должны иметь в виду с первых лет детства. Следовательно, всё изучаемое должно быть усвоено посредством внешних чувств, а именно, всё видимое должно быть рассматриваемо непосредственно зрением, слышимое должно быть усвоено посредством слуха, обоняемое – обонянием, вкушаемое – вкусом, осязаемое – осязанием и потому-то всякое обучение должно начинаться не с устных объяснений, а с действительного созерцания и самостоятельного наблюдения [3].

Колоссальное значение в дошкольном детстве имеет материал, который можно выделить как важное средство эффективной подготовки детей к школе. В трудах Елизаветы Николаевны можно увидеть значимость материала для дидактических, развивающих игр. При их проведении ребенок нуждается в игрушках, которые должны удовлетворять его творческим способностям, приучать его к трудолюбию, терпению, развивать ум и эстетический вкус и постепенно готовить его к школе. При этом важно, чтобы игрушки служили не разрушительным способностям ребенка, а содействовали бы расширению и усовершенствованию его кругозора и творчества [3].

Данные направления, выделенных нами в трудах Елизаветы Николаевны, являются неотъемлемыми при обучении и воспитании детей, сопряженными между собой в период подготовки детей к выпуску из детского сада и переходу в новую социальную роль.

Вместе с тем, перед нами встал вопрос: Каким образом идеи Елизаветы Николаевны о подготовке детей к школе нашли отражение в современной системе дошкольного образования? Попробуем ответить на данный вопрос. При анализе современной научной литературы мы пришли к выводу, что исследователи поддерживают идеи К.Д. Ушинского и его последовательницы Е.Н. Водовозовой. Взаимосвязь и переход идей из прошлого в настоящее

можно увидеть в трудах Т.И. Бабаевой [1], М.В. Залужской [5], Е.Е. Кравцовой [4], Т.В. Тарунтаевой и других учёные, которые вслед за классиками отмечают важность сенсорного развития как умственной основы, использования правильно подобранного дидактического материала и методических приемов для перехода ребенка в более ответственную социальную роль школьника.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, в образовательной организации решается одна из важных задач «...формирование предпосылок учебной деятельности...». Кроме того, в пункте 4.6 «целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования» предполагают качества, которыми должен обладать ребёнок на пороге школы: культурные способы деятельности, инициатива и самостоятельность, коммуникабельность, способность к волевым усилиям, следование социальным нормам поведения, развитое воображение и др. [6]

Целевые ориентиры, на наш взгляд, выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований Стандарта к условиям реализации Программы данные характеристики возможных достижений предполагают формирование у детей старшего дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Если мы обратимся к актуальности идей Е.Н. Водовозовой о требованиях к развивающему дидактическому материалу в наше время, то отметим, что в пункте 2.7 ФГОС ДО представлена педагогическая работа с использованием разнообразного материала для эффективного и увлекательного ознакомления детей с окружающим миром. Например, в раннем возрасте дети могут использоваться различные материалы для экспериментирования: песок, вола, тесто. А уже в возрасте от 3-8 лет может быть использована различные виды детской деятельности: конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка. Мысли Елизаветы Николаевны о том, что всё изучаемое должно быть усвоено посредством внешних чувств и разных анализаторов остаётся важным и в наше время и закрепляется в современных исследованиях в области сенсорного воспитания в ДОО.

После проведения исследования актуальности идей Е.Н. Водовозовой в современной системе дошкольного образования можно сделать вывод, что правильное применение таких аспектов успешной подготовки детей к школьному обучению, как деятельность педагога как наставника ребёнка во время пребывания в детском саду, правильный подбор материала для успешного обучения и воспитания детей и принцип «целостности» в педагогике, будет способствовать лучшему усвоению программного материала и эффективной подготовки детей к школе. Результатом такой подготовки будет легкая адаптация ребенка к школьному обучению и приобретение статуса «успешный ученик».

Список литературы

1. Бабаева Т.И. У школьного порога. М.: Просвещение, 1993. 128 с.
2. Водовозова Е.Н. На заре жизни: в 2-х т. – Режим доступа: http://az.lib.ru/w/wodowozowa_e_n/text_0022_na_zare_zhizni-3.shtml
3. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста. – Режим доступа: <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/31884#page/0/mode/2up>
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
5. Подготовительная к школе группа в детском саду / Под ред. М.В. Залужской. М.: Просвещение, 1975. 383 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

*Сологуб С.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Толмачева В.В.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ФГОС ДО выделена образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», содержание которой направлено на формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении через развитие продуктивных видов деятельности [1].

Следует отметить, что проблема развития интереса у детей к изобразительной деятельности на сегодняшний день изучена не до конца. Без интереса не возможна активная деятельность детей, - утверждают педагоги, психологи. Только в активной деятельности ребенок может гармонично развиваться.

Анализ психолого-педагогических исследований зарубежных и отечественных ученых позволяет говорить о том, что педагоги придают огромное значение развитию творческого интереса детей дошкольного возраста к разным видам деятельности, так как ни одна деятельность не может обойтись без интереса.

Изобразительная деятельность среди других видов деятельности занимает значительное место в развитии ребенка. Следует подчеркнуть, что, когда ребенок под руководством взрослого начинает овладевать различными видами деятельности, в том числе и художественно-эстетическими, происходит развитие творческого потенциала личности. Раскрывая сущность, ученые указывают на то, чтобы результаты оказались положительными, прежде всего,

необходимо заинтересовать ребенка деятельностью. И тогда можно увидеть, насколько богат его душевный мир. В частности, об этом говорили такие ученые, как Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева.

Л.И. Божович подчеркивает, что благотворное влияние на продуктивность деятельности делает интерес особо ценным в педагогическом отношении. Он положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и «на протекание психических процессов – восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания, речи, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность (Н.П. Сакулина, Л.С. Выготский, В.С. Мухина и др.). Интерес направляет познавательную деятельность детей, особенно заметно его влияние в дошкольном возрасте» [2, с. 43].

Исследователь детского изобразительного творчества Т.С. Комарова обращает внимание на то, что художественная деятельность вносит в жизнь детей радость, так как ребенок соприкасается с насыщенными яркими красками, узорами, образами [7, с. 14].

Основой формирования интереса к изобразительной деятельности является положение отечественных и зарубежных педагогов и психологов (А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.) о том, что интересы проявляются и формируются в процессе содержательной, организованной деятельности [5, 6, 13, 14].

Ребенок должен получать удовольствие от осознания своих успехов и достижений в выбранной деятельности.

Появление интереса - это предпосылка и своеобразный показатель художественного развития, формирования интереса, а также средство повышения эффективности обучения детей изобразительной деятельности. При формировании интереса к изобразительной деятельности важным является положение психологов о том, что это не замкнутый в себе автономный процесс [6].

Как отмечает В.Г. Золотников, формирование интереса происходит эффективнее всего, если сначала готовится почва для этого формирования, позже создается позитивное отношение к предмету и деятельности и, наконец, формируются соответственно интересы в процессе специально организованной, систематической, познавательной, творческой деятельности детей [9].

На наш взгляд, учитывая положение и решающее значение взрослого в формировании интереса, большую роль следует отнести воспитателю, его личной заинтересованности, определенному уровню художественной подготовки, знаниям и практическим умениям в разных видах изобразительной деятельности, учету индивидуальных особенностей детей. С этой целью воспитателям следует знакомиться с изобразительным искусством; обучаться технике работы с разными изобразительными материалами и методике руководства изобразительной деятельностью детей с целью формирования интереса к ней [11].

Анализируя литературу, мы исходим из того, что успешное протекание изобразительной деятельности и формирование интереса к ней

предусматривает создание материальных условий. Мы разделяем позицию В.С. Мухиной о том, что интерес к той или другой деятельности у детей в значительной степени закрепляется, когда ребенку даны конкретные предметы, вещи, которые имеют этот интерес в материализованном виде [13].

Анализ справочной литературы позволяет говорить об интересе, как мотивации к изобразительной деятельности.

Такие педагоги, как Е.А. Флерица, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Г.Г. Григорьева говорили о том, что в изобразительной деятельности при наличии интереса, у детей появляется желание оценить свои работы, заметить в них разнообразие форм, яркость цветосочетаний, ритмический повтор, расположение в пространстве. А все это ребенок сможет увидеть и дальше совершенствовать в том случае, когда ему интересно. У него должен появиться интерес - мотив к дальнейшей деятельности.

В основе интереса лежат мотивы. Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей. [11, с. 329]

Прежде всего, для формирования мотивации к изобразительной деятельности, необходимо вызвать интерес к этой деятельности и закрепить его.

Если вовремя создать условия для проявления и становления изобразительной деятельности, то она станет ярким и благодатным средством самовыражения и развития ребенка. С развитием деятельности растет и развивается сам ребенок[4, с. 37].

Мы придерживаемся точки зрения Г. Г. Григорьевой, которая установила, что развитие детской изобразительной деятельности теснейшим образом связано с развитием общей мотивационно- потребностной сферы личности ребенка.

Как утверждает Г. Г. Григорьева, процесс освоения изобразительной деятельности малышом, есть процесс становления его как субъекта этой деятельности. При этом реализуются субъектно- объектные отношения в процессе восприятия изображаемых предметов и при воплощении их в образах. Одновременно, в процессе овладения деятельностью, реализуются и субъект-субъектные отношения. Это происходит с развитием мотивов деятельности. [4, с. 38].

Из этого можно сделать вывод о том, что при правильном взаимодействии взрослого с ребенком, появляется познавательный интерес.

Анализируя проблему развития интереса к изобразительной деятельности ребенка на начальных этапах, Г. Г. Григорьева выделила следующие ступени:

1. Ярко выраженный интерес малыша к изобразительному материалу и познавательные действия с ним. Этот этап должен предусматривать свободу действий малыша с различными материалами, поддерживать его интерес к «экспериментированию» с этими материалами.

2. Интерес ребенка к действиям взрослого с материалами. Подражание взрослым, основанное на потребности в общении с ними, на интересе к действиям с материалами.

3. Интерес малыша к следу, оставляемому на бумаге, и появлению ассоциативного образа.

Этот этап предусматривает предшествующую работу с детьми: ознакомление с окружающим, наблюдения, рассматривание картинок, предметов.

4. Появление первых замыслов, принятие малышом самостоятельного решения что-либо нарисовать, слепить, выложить узор.

5. Проявление в содержании детской изобразительной деятельности интереса к предметному миру[4, с. 48].

Из вышесказанного следует, что интерес является фундаментом формирования мотивов ребенка, вне зависимости от деятельности, к которой он проявляется и имеет большое значение, как будущая мотивация.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155// URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова.-М.: Издательский центр «Академия», 2009.-632 с.
3. Алехин, А. Д. Изобразительное искусство / А.Д. Алехин.-М.: Просвещение, 2004.- 103 с.
4. Ветлугина, Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной.- М.: Педагогика, 2002. - с. 5-48.
5. Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца и Т.А. Марковой. - М.: Просвещение, 2006. - 593 с.
6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 2007. - 512 с.
7. Доронова, Т.Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей / Т.Н. Доронова. - М.: Просвещение, 2004. - 274 с.
8. Доронова, Т.Н. Обучение детей 2-4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре / Т.Н. Доронова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. - 152с.
9. Золотников, В.Г. Процесс воображения в художественном творчестве / В.Г. Золотников.- М.: Педагогика, 2006. -126 с.
10. Кожохина, С.К. Путешествие в мир искусства -программа развития детей дошкольного возраста / С.К.Кожохина .- М.: ТЦ Сфера, 2010.-192 с.
11. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества / Т.С. Комарова.- М.: Педагогика, 2005. - 221 с.
12. Лелюх, С.В., Сидорчук, Т.А. Хоменко, Н.Н. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников: Учеб. пособие для воспитателей дошкол. учреждений и студентов пед. колледжей / С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко.- Ульяновск : Ульян. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, 2003. - 239 с.
13. Мелик-Пашаев, А.А. Ребенок любит рисовать: Как способствовать художественному развитию детей / А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Чистые пруды, 2007. - 32 с.
14. Шайдурова, Н.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста / Н.В. Шайдурова. - М.: ТЦ «Сфера», 2008. - 317 с.

*Сорокина О.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Шаниц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие педагогов и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу.

Труд - важнейшее средство воспитания, начиная с дошкольного возраста; в процессе формируется личность ребенка, складываются коллективные взаимоотношения. Весь процесс воспитания детей в детском саду может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость - необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов.

«Труд - всегда был основой для человеческой жизни и культуры. Поэтому и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов» (А.С.Макаренко).

Анализ литературы показывает, что проблема трудового воспитания издавна привлекала внимание философов, психологов и педагогов.

Педагогическая концепция Ж.Ж. Руссо: счастье человека «в пользовании своей свободой». Свою относительную свободу человек обретает через труд. Труд должен носить общественно полезный характер. Труд — основа нравственного воспитания, построения истинно человеческих отношений, источник радости и удовлетворения потребностей. Он является главным средством самоутверждения и самореализации личности.

И.Г.Песталоцци видел цель воспитания в развитии всех природных сил и способностей человека, причем в развитии разностороннем и гармоническом. Он ставил большие воспитательные задачи: развить физические и духовные силы; укрепить здоровье; учить мыслить; вырабатывать трудолюбие, скромность, выдержку, уважение к человеческому достоинству и другие ценные нравственные качества. Исходя из этого, он предполагал для развития физических и умственных сил соединить обучение с трудом, чтобы в будущем люди могли создать себе необходимые жизненные условия. Особое внимание Песталоцци уделяет труду как самому надежному средству для упражнения внимания ребенка, труд вызывает необходимость сосредотачиваться, стимулирует способность ребенка к суждению, способствует нравственному воспитанию, формированию таких качеств, как точность, аккуратность, привычка соблюдать распорядок дня, бодрость, скромность, послушание, дружеское расположение к товарищам.

Особое значение труда в формировании человека видел К.Д. Ушинский. Он писал: «Без личного труда человек не может идти вперед, не может оставаться на одном месте, но должен идти назад». И далее: «Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что, если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу. Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду».

Приобщению детей к труду в дошкольные годы большое значение придавала Н.К. Крупская. Она указывала, что детский труд с самых ранних лет может послужить при целесообразном его применении важным условием нравственного и интеллектуального развития подрастающего поколения.

Первый съезд по дошкольному воспитанию (1919 г.) определил содержание труда дошкольников и требования к нему. Необходимо вводить труд по самообслуживанию, работу на огороде и в саду, ручной труд; привлекать детей к уборке комнаты, стирке. Съезд сформулировал требования к организации детского труда с учетом особенностей возраста (посильный и понятный по цели, доставлять радость; дети должны трудиться «хорошо» и по возможности красиво). Определены две ведущие задачи трудового воспитания: научить детей трудиться с радостью и приучать работать коллективно.

В 1919 г. на конференции по теме «О трудовом начале в дошкольном учреждении» обсуждались два взгляда на трудовое воспитание дошкольников. Одна точка зрения направлена на выполнение всей работы детьми самостоятельно, то есть отказ от технического персонала. Другая точка зрения – труд следует вводить как воспитательный элемент, он должен быть посильным и в небольшом объеме. Однозначного решения конференция не приняла.

На втором съезде по дошкольному воспитанию в 1921 г. снова обсуждался вопрос о трудовом воспитании. Была выдвинута задача воспитания коллектива в труде и игре. Ребенок должен чувствовать себя частью общего коллектива, а не самостоятельной личностью.

Третий съезд по дошкольному воспитанию (1924 г.) был посвящен пересмотру содержания работы в дошкольных учреждениях в связи с введением программы единой трудовой школы. Было принято решение, направленное на строительство работы дошкольных учреждений исходя из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата, из учения о ребенке как продукте социальной среды. Предпочтение отдавалось общественному и производственному труду, подчеркивалась важность совместного труда детей и взрослых. Р. Прушицкая призывала оборудовать детские сады специальными станками, чтобы дети могли на них работать.

Механическое перенесение в детский сад политехнического образования привело к тому, что перестали обращать внимание на важные для детства аспекты работы. В этот период были гонения на игры в куклы, на сказку. Труд стали соотносить не с игрой, а с задачами производства. Против такого направления резко выступали А.В. Суровцева и Н.К. Крупская.

На четвертом съезде дошкольного воспитания в 1929 г. вновь обсуждалась проблема трудового воспитания. Впервые был поставлен вопрос о методах трудового воспитания детей. Нужны были специальные научные исследования, которые бы доказательно ответили на многие вопросы, связанные со спецификой трудового воспитания дошкольников.

В 30–40 г.г. намечается новое направление во взглядах на трудовое воспитание: сочетание собственной трудовой деятельности ребенка с наблюдениями за трудом взрослых. Вновь поднимается вопрос о связи труда с игрой. В 1935 г. выходит книга Р.И. Жуковской «Игры и трудовые занятия в детском саду», где показана возможная и продуктивная для развития ребенка связь труда с игрой.

В годы Великой Отечественной Войны трудовому воспитанию много внимания уделяли практические работники, они искали содержание и методы, которые бы отвлекали детей от тягот жизни, приносили радость.

В послевоенные годы, вплоть до 60-х г.г. проблеме трудового воспитания внимание практически не уделялось. Однако именно в это время были предприняты первые целенаправленные исследования (М.Н. Борисова, В.Г. Нечаева), которые позволили определить содержание систематического трудового воспитания и наметить в Программе детского сада (1962 г.) подходы к трудовому воспитанию, начиная с третьего года жизни ребенка. И все же продолжалась тенденция, направленная на необходимость связывать трудовое воспитание дошкольников с трудом взрослых, с наблюдениями за этим трудом. Ведущим оставался тезис, что трудовое воспитание дошкольником осуществляется только на основе ознакомления с трудом взрослых. И лишь исследования Я.З. Неверович экспериментально доказали, что знания, не соединенные с практикой не могут рождать мотивы собственной трудовой деятельности.

В шестидесятые годы начинаются систематические углубленные исследования проблемы трудового воспитания (В.Г. Нечаева, Е.И. Радионова, И. Лаунер, Г.Н. Година, Д.В. Сергеева, Р.С. Буре, А.Д. Шатова, В.И. Логинова, Д.О. Дзинтере и многие другие). Именно эти исследования дали ответ на вопрос о содержании, средствах, методах, формах организации труда и его роли в воспитании личности ребенка дошкольного возраста.

В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, Д.В. Сергеева в своих трудах отмечают, что трудовое воспитание детей основано на их стремлении к активности, самостоятельности. Элементы трудовой деятельности направлены на удовлетворение их потребностей в активной деятельности.

Трудовое воспитание – это процесс взаимодействия воспитателя и ребенка, направленный на формирование трудовых навыков, трудолюбия, творческого отношения к труду.

На современном этапе ученые специалисты по трудовому воспитанию (Д.В. Сергеева, В.И. Логинова, Н. Крылова, Г.М. Киселева, Л.И. Сайгушева) утверждают необходимость и важность трудового воспитания с раннего возраста. Это диктуется причинами:

1. Требованиями современного общества. Важно воспитание у детей таких качеств как трудолюбие, самостоятельность, активность, целенаправленность, бережливость, гуманность, коллективизм.
2. Возрастными психологическими особенностями детей: подражательность, активность, пытливость, любознательность, сензитивность, эмоциональная отзывчивость.
3. Трудовое воспитание тесно связано с другими задачами развития личности: физическим воспитанием, умственным, нравственным воспитанием; труд является средством воспитания гуманных чувств, труд формирует положительные эмоции.

В.А. Сухомлинский так писал о труде: «Труд становится великим воспитателем, когда он входит в духовную жизнь наших воспитанников, дает радость дружбы и товарищества, развивает пытливость и любознательность, рождает волнующую радость преодоления трудностей, открывает все новую красоту в окружающем мире, пробуждает первое гражданское чувство – чувство созидателя материальных благ, без которых невозможна жизнь человека».

4. Труд должен рассматриваться не как самоцель, а как средство развития личности с ярко выраженной индивидуальностью. Воспитанник – субъект деятельности, проявляющий активно-действенное отношение к содержанию, к характеру деятельности, участникам труда и к самому себе.

Р.С. Буре обращает особое внимание на воспитательные возможности обучения детей трудовым навыкам. Показывает, что, с одной стороны овладение навыками поднимает трудовую деятельность на более высокую ступень развития, позволяет ребенку ставить и достигать цель. С другой стороны, наличие навыков обеспечивает более полное и успешное использование трудовой деятельности как средства нравственного воспитания. Подчеркивает, что задачи трудового воспитания необходимо решать в тесной взаимосвязи. Обращает внимание и на виды навыков, усложнение их содержания от одной возрастной группы к другой: формирование продуктивных действий, навыков планирования, организации «рабочего места», самоконтроля в процессе деятельности поиска наиболее рациональных приемов работы.

В.Г. Нечаева формулирует главную задачу трудового воспитания как формирование правильного отношения к труду. Задача может быть успешно решена только на основе учета особенностей этой деятельности в сравнении с игрой, занятиями, на основе учета возрастных особенностей ребенка. Формируя у детей трудолюбие, необходимо учить их ставить цель, находить пути для ее достижения, получать результат, соответствующий цели. При этом надо строго учитывать особенности трудовой деятельности дошкольников.

Р.С. Буре, Г.Н. Година, В.Г. Нечаева в книге «Учите детей трудиться» раскрывают содержание, методику трудового воспитания, дают описание видов труда, формы организации.

Несмотря на то, что трудовое воспитание имеет важное значение в развитии личности ребенка современный этап отличается «забвением» этой

важной проблемы. На страницах профессиональных журналов редко встречаются статьи по проблеме трудового воспитания, о повышении эффективности формирования трудовых умений, необходимых условиях и, конечно же, нужна практика. Данная тенденция не только неправомерна, но и таит в себе опасность, связанную с задержкой в развитии личности ребенка. Тогда как значение труда в первую очередь – в воспитательном воздействии на личность ребенка, заключается в удовлетворении потребности в совместной деятельности, социально-личностном развитии.

Следует выделить проблему главного психологического «ядра» в трудовой подготовке дошкольников. Такое «ядро», как показали исследования Т.В. Кудрявцева, Э.А. Ферапоновой и других психологов, составляют формирование общетрудовых умений интеллектуального характера, умение выполнить задачу не только индивидуально, но и в условиях совместного труда, развитие положительной мотивации труда дошкольников, их творческих способностей и других качеств личности, впоследствии важных для профессионального самоопределения нынешних дошкольников. Поскольку творчество является наиболее значительным проявлением человека, психологи ищут оптимальные пути и способы приобщения дошкольников к творческому труду.

Особенно важным в трудовом воспитании являются мотивы, побуждающие детей трудиться. Именно с мотивами связано формирование отношения к труду, как главной ценности.

Ребенок дошкольного возраста – это личность в стадии становления. Взрослые должны помочь детям войти в современный мир, сложный, противоречивый, чтобы каждая личность сохранила свою индивидуальность.

Инновационные процессы, происходящие в современном российском дошкольном образовании, обуславливают необходимость замены традиционных ценностей обучения маленького ребенка на ценности развития его личности.

Концепция дошкольного воспитания (1989 г.) и «Концепция модернизации российского образования до 2020 года» подчеркивают, что трудовая деятельность соответствует основному руслу психического развития ребенка дошкольного возраста в связи с ее привлекательностью и возможностью проявить свою автономность и независимость от взрослого. Социально-коммуникативное воспитание детей дошкольного возраста – одно из направлений развития детей, сложное в реализации, обеспечивающее становление личности. Составной частью «Социально-коммуникативного развития» по ФГОС ДО (2014 г.) является приобщение дошкольников к труду. Но в сложившихся образовательных условиях отношение к трудовой деятельности противоречивое. В практике существуют определенные трудности использования технологий приобщения дошкольников к труду.

По результатам научных исследований (Д.А. Костиковой, М.В. Крулехт, Г.С. Малуновой, Д.А. Шингаркиной, С.А. Крохиной), почти каждый второй ребенок старшего дошкольного возраста имеет низкий уровень

сформированности трудолюбия. Аналогичный факт отмечается и в диссертационных исследованиях И.В. Житко и С.А. Юзеевой.

С.А. Юзеева отмечает, что подобное обстоятельство связано с неподготовленностью педагогов к решению данной проблемы. Трудовая деятельность детей в дошкольных образовательных организациях представляет собой набор отдельных, порой не продуманных мероприятий. Так же у педагогов встречаются трудности в подборе объектов трудовой деятельности, ограничена сфера труда детей. Дети не систематически принимают участие в трудовых поручениях.

Современное педагогическое воздействие на ребенка в контексте его взаимодействия с миром в целях воспитания отношений, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму, основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ребенка на позицию субъекта (Н.Е. Щуркова).

Поэтому современная образовательная ситуация определяет необходимость обновления подходов к организации трудовой деятельности дошкольников, и в первую очередь, позиции взрослого в руководстве детским трудом, ориентируя его на построение субъект-субъектного взаимодействия с детьми; поиск актуальных методов и средств эффективной социализации ребенка через включение в труд.

Взаимодействие на основе субъект-субъектных связей определяется как модель, в которой и педагог, и ребенок в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой является возможность осуществить выбор, строить через это свою личность. В силу этого особую ценность приобретают такие свойства личности как способность к самореализации, творческому росту, активность и инициативность как формы ее выражения.

Детский труд отличается от труда взрослых людей: ребенок не создает в своем труде общественно значимых материальных ценностей. Труд детей носит воспитывающий характер. Труд удовлетворяет потребность ребенка в самоутверждении, в познании собственных возможностей, сближает его с взрослыми.

Отличительной особенностью труда детей является его близость к игре. У этих видов деятельности общий источник – потребность принимать активное участие в жизни взрослых и стремление к самостоятельности. В труде и игре ребенок осваивает сферу социальных отношений и действий, связанных с бытовыми и профессиональными функциями взрослых. В игре малыш действует в воображаемом плане, она не имеет конкретного результата. Ее развитие идет по пути возрастания условности игровых действий. В труде действия и ситуация их выполнения реальны и приводят к получению осязаемого продукта. В трудовой деятельности ребенок устанавливает более прямую, непосредственную связь с жизнью взрослых, чем в игре. Чем младше дети, тем быстрее их труд превращается в игру.

Шестилетние дети осознают различия игры и труда (Я.Л. Коломинский, Л.В. Финькевич). В трудовой деятельности дошкольники подчеркивают использование орудий труда, выполнение трудовых операций, указывают объективную цель труда («чтобы было чисто, порядок надо навести»), его общественно полезную направленность. Игра рассматривается детьми как деятельность для удовольствия, а труд как важная работа. Связь игры и труда сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Кроме того, ситуация игры (по данным Я.З. Неверович) наиболее благоприятна для развертывания трудовой деятельности тем, что улучшается качество работы, растет стремление довести ее до конца.

На современном этапе проблема трудового воспитания рассматривается в различных программах дошкольного образования.

Нами были проанализированы образовательные программы дошкольного образования: «Детство», «От рождения до школы», «Успех».

Программа «Детство», под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой.

В разделе «Развиваем ценностное отношение к труду» ставятся следующие задачи:

1. Формировать представление о труде как ценности общества, основы достойной и благополучной жизни страны, семьи и каждого человека, о разнообразии и взаимосвязи видов труда и профессий.
2. Формировать первоосновы экономического образа мышления, осознания материальных возможностей родителей, ограниченности ресурсов (продукты питания, вода, электричество и пр.) в современном мире.
3. Развивать интерес и самостоятельность детей в разных видах доступного труда, умение включаться в реальные трудовые связи со взрослыми и сверстниками через дежурство, выполнение трудовых поручений, ручной труд.
4. Обеспечивать освоение умений сотрудничества в совместном труде, элементарного планирования, взаимодействия с партнерами, оценки результатов труда.
5. Воспитывать ответственность, добросовестность, стремление к участию в труде взрослых, оказанию посильной помощи.

Содержание образовательной деятельности:

1. Труд взрослых и рукотворный мир.
Знания о многообразии профессий в современном мире, о содержании профессионального труда в соответствии с общей структурой трудового процесса: цель и мотив, материалы и предметы труда, инструменты и оборудование, набор трудовых действий, результат. Представления о личностных качествах представителей разных профессий (пожарные, военные — люди смелые и отважные, они должны быстро принимать решения, от которых часто зависит жизнь людей).
2. Самообслуживание и детский труд.
Отчётливое представление о процессах самообслуживания, правилах и способах их выполнения. Развитие ответственности за выполнение трудовых поручений. Развитие взаимодействия со сверстниками в процессе

самостоятельного выполнения процессов хозяйственно-бытового труда. Под контролем взрослого освоение обращения с инструментами (иглами, ножницами, пилами, ножами и пр.) и бытовой техникой (пылесос, миксер). В ручном труде и конструировании при поддержке взрослого самостоятельная постановка цели, планирование замысла, осуществление процесса труда, оценка результата, бережное обращение с инструментами, соблюдение порядка на рабочем месте. Развитие инициативы и творчества в ручном труде.

Результаты образовательной деятельности ребенка:

- проявляет познавательный интерес к профессиям, предметному миру, созданному человеком, отражает представления о труде взрослых в играх, рисунках, конструировании;
- проявляет самостоятельность и инициативу в труде, способен принять цель от взрослого или поставить цель самостоятельно, осуществить процесс, получить результат и оценить его;
- самостоятелен и ответственен в самообслуживании, охотно участвует в совместном труде со сверстниками, заинтересован в получении хорошего результата;
- добросовестно выполняет трудовые поручения в детском саду и в семье.

Программа «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» выделены основные цели и задачи:

- развитие навыков самообслуживания; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- воспитание культурно-гигиенических навыков;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества, воспитание положительного отношения к труду, желания трудиться;
- воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам. Формирование умения ответственно относиться к порученному заданию (умение и желание доводить дело до конца, стремление сделать его хорошо).

Содержание психолого-педагогической работы включает: культурно-гигиенические навыки; самообслуживание; общественно-полезный труд; труд в природе; уважение к труду взрослых.

Программа «Успех» под редакцией Н.В. Феединой, С.Н. Гамовой, Е.Н. Герасимовой. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в разделе «Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества» ставятся следующие задачи:

1. Обеспечение развития первичных представлений:

- о различных видах труда взрослых, связанных с удовлетворением потребностей людей, общества и государства (цели и содержание вида труда, некоторые трудовые процессы, результаты, их личностная, социальная и государственная значимость, представления о труде как экономической категории), в том числе о современных профессиях, существующих в мире (менеджер, модельер, оператор, банковский служащий и др.);

- о соблюдении правил безопасности в соответствии со спецификой разнообразных видов трудовой деятельности.

2. Создание условий для приобретения опыта:

- осознанного и самостоятельного выполнения процессов самообслуживания, хозяйственно-бытового труда, контроля качества их результатов, нахождения наиболее эффективных способов действий (адекватно своим особенностям);
- активного участия в сезонных видах работ в природе (на участке детского сада, в уголке природы);
- проявлений бережного отношения к результатам труда, в том числе собственного, как ценности, желания трудиться самостоятельно и участвовать в труде взрослых, положительного отношения к трудовым подвигам, поступкам, трудовой деятельности героев произведений художественной литературы;
- вычленения и осознания труда как особой деятельности, составляющей основу жизни человека.

Проанализировав программы: «Детство», «От рождения до школы», «Успех» можно сделать вывод, что программы переработаны в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, выделяют задачи, содержание и основные направления трудового воспитания.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что сегодня наука продвинулась вперед в решении проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста. В то же время, на наш взгляд, имеется неоднозначное отношение к проблеме трудового воспитания дошкольников.

Список литературы:

1. Арнаутова, О.Ю. Организация трудовой деятельности детей в процессе субъект-субъектного взаимодействия со взрослыми: опыт экспериментально-педагогической работы педагогов МДОУ/ О.Ю. Арнаутова, И.Н. и др. под ред. С.В. Алябушевой. – Челябинск, ООО «Полиграф-Мастер», 2007. – 40 с.
2. Асланова, З.М. Развитие трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук / З.М. Асланова. – Баку, 1984. – 18 с.
3. Бабаева, Т.И. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 280 с.
4. Буре, Р.С. Дошкольник и труд: учебно-метод. пособие / Р.С. Буре. – СПб: Детство-Пресс, 2004. – 144 с.
5. Веракса, Т.С. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Т.С. Вераксы, Н. Е. Комаровой, М. А. Васильевой. – Мозаика синтез, 2014. – 368 с.
6. Костикова, Д.А. Формирование опыта трудовой деятельности старших дошкольников в процессе обучения элементами проектной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / Д.А. Костикова. - Новокузнецк, 2004. – 174 с.
7. Крулехт, М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук / М. В. Крулехт. СПб, 1996. - 41 с.
8. Нечаева, В. Г. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева. – М., 1983. – 208 с.
9. Шанц, Е.А. Формирование социальной активности личности в трудовой деятельности: монография / Е.А.Шанц; ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2008. - 107с.

Суздаева И.А., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Микерина А. С.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО) современное дошкольное образование ориентировано на решение проблемы развития любознательности, инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. В свою очередь, природная особенность ребенка дошкольного возраста – исследовать окружающий мир – определяет необходимость развития исследовательских способностей детей [6].

В науке под понятием «исследовательские способности» представляются «индивидуально-психологические особенности личности, выступающие субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности». Проблема становления и развития исследовательских способностей изучалась В.Н.Дружининым, А.И.Савенковым, М. А. Холодной, В. Д. Шадриковым и др.

А.И. Савенков рассматривает исследовательские способности как «комплекс трех относительно автономных составляющих: поисковой активности; дивергентного мышления, (способность увидеть проблему, выдвинуть гипотезу); конвергентного мышления (способность человека к осуществлению операций анализа, синтеза, обобщения и пр., что необходимо на этапах оценки собранной информации, формулирования выводов, рефлексии).

В работах М.Н. Жафяровой исследовательские способности определяются как «индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации из окружающей среды». По мнению автора, к таковым относятся: способности получения информации об объекте, переработки, осмысления, интерпретации полученной информации.

К основным показателям развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста можно отнести: наличие любознательности и склонности у детей к экспериментированию; развитое логическое и творческое мышление; проявление самостоятельности, настойчивости; умение концентрировать внимание; наблюдательность.

Интерес дошкольника к окружающему миру, желание познать и освоить все новое, является основой развития исследовательских способностей. Осуществление этой задачи в полной мере способствует проектная деятельность как одна из современных технологий образовательного процесса.

Проектная деятельность предполагает создание воспитателем таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно с взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным,

поисковым путем, анализировать его и преобразовывать. В проектной деятельности ребенок чувствует себя субъектом, поскольку получает возможность быть самостоятельным, инициативным, активным деятелем, который ответственен за опыт своей деятельности, свои поступки.

Метод проектов как педагогическая технология представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, приемов и действий педагога в определенной последовательности для достижения поставленной задачи, решения проблемы, лично значимой для педагога, оформленной в виде некоего конечного продукта. Другими словами, проектный метод – это осуществление замысла от момента его возникновения до его завершения с прохождением определенных этапов деятельности [3].

Метод проектов возник в 1920-х гг. в США и связан с развитием гуманистического направления в философии и образовании, начало которому положил американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи. Он предлагал строить обучение на основе целесообразной деятельности ученика, соотносясь с его личным интересом [5].

Развитие метода получило в работах У.Х. Килпатрика. Он полагал, что истинным центром учебной работы должна быть активность самих учащихся [1]. Проблемы проектной деятельности отражены в работах отечественных ученых: С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, Л.А. Венгера, С.Д. Кириенко.

Метод проектов особенно важно применять в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Это объясняется устойчивостью внимания; наблюдательностью; способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В работе с детьми могут иметь место исследовательские, ролево-игровые, информационно-ориентированные, творческие проекты [2].

В дошкольном образовании под понятием «развитие исследовательских способностей в проектной деятельности» принято считать специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, направленный на реализацию педагогических условий развития исследовательских способностей [4].

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, состоящая из трех основных этапов исследования: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе исследования было выявлено, что 60% детей экспериментальной группы и 50 % детей контрольной группы имеют низкий уровень развития исследовательских способностей. Детей данного уровня отличала удовлетворенность односложной информацией; отсутствие устойчивого интереса к изучаемому объекту, материалу; отсутствие активности и инициативности в познании окружающего мира. Со средним уровнем развития исследовательских способностей было определено 30% детей экспериментальной группы и 35% контрольной группы. Таких детей чаще привлекала новая информация, но поверхностная; интерес к занятиям носил переменный характер; включение в деятельность происходило только с инициативы взрослого; ответы на вопросы иногда содержали ошибки. С

высоким уровнем развития исследовательских способностей было выявлено 10% детей экспериментальной группы и 15 % контрольной группы. Дети данной группы отличались заинтересованностью к установлению причинно-следственных связей; осознанно выбирали познавательную деятельность; стремились к проявлению самостоятельности в своей деятельности; заканчивали начатую деятельность до конца.

Таким образом, полученные результаты свидетельствовали о недостаточном уровне развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах. С целью развития последних нами был проведен формирующий этап исследования, который предполагал разработку и реализацию исследовательского проекта «А наша планета большая?».

На подготовительном этапе реализация проекта совместно с детьми была уточнена формулировка темы проекта, составлен план дальнейшей познавательно-исследовательской деятельности:

- проведение педагогом цикла бесед: «Площадь планеты Земля», «Расстояние от Земли до других планет», «Возраст планеты Земля» и т.д.;
- проведение педагогом цикла дидактических игр («Собери карту», «Соотнеси страну и обитающих животных» и т.п.);
- прослушивание национальных песен разных народов мира;
- организация раскрашивания на тему «Народы мира»;
- совместное обогащение педагогами и родителями развивающей предметно-пространственной среды (географические карты, глобусы, компасы и т.д.);
- организация родителями познавательных рассказов об океанах и материках, животных, растениях, странах;
- оформление родителями и детьми фотоальбома «Континент на карте мира»;
- подготовка детьми и родителями презентаций на тему «Континенты» с последующей защитой.

Основной этап предполагал активное включение в образовательный процесс разных форм исследовательской деятельности; обогащение развивающей предметно-пространственной среды в ДОО необходимым оборудованием и материалами для проведения исследований; организацию различных форм взаимодействия ДОО и семьи с целью повышению уровня педагогической компетентности родителей.

Заключительный этап реализации проекта предполагал: анализ впечатлений детей о проделанной работе, о своих достижениях, осмысление результатов деятельности, подведение итогов. В процессе реализации проекта было отмечено следующее: дети с увлечением изучали материал, обращались к энциклопедиям, книгам с интересными фактами, проявляли самостоятельность в подборе средств, оборудования, способов действий в достижении результатов.

Для чистоты эксперимента на контрольном этапе исследования нами была проведена повторная диагностика уровня развития исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования позволили установить повышение показателей в контрольной группе: на 5 % высокий и средний уровень, в свою очередь, низкий уровень уменьшился на 10 %.

Результаты, полученные по экспериментальной группе, значительно выше: детей с высоким уровнем развития исследовательских способностей стало больше на 15%, средним уровнем на 20 %, зато детей с низким уровнем развития исследовательских способностей стало меньше на 30 %. Все это дает право сделать вывод об эффективности проведенной работы и значимости организации проектной деятельности в развитии исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста. Результаты проведенного исследования могут иметь место в практике работы дошкольных образовательных организаций.

Список литературы:

1. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Л: 1925. – 52 с.
2. Кириенко, С.Д. Исследовательская деятельность дошкольников: учебно-методическое пособие: в 2 ч. – Ч. 1 / авт.-сост. С.Д. Кириенко, А.С. Микерина. – Челябинск : Издательство «Титул», 2016. – 91 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений/ Коджаспирова Г.М, Коджаспиров А.Ю. – М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Микерина, А.С. Развитие исследовательских способностей детей дошкольного возраста / А.С. Микерина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10. – С. 56-61.
5. Морозова, М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогике / М.М. Морозова// Народное образование. Педагогика. – 2007. – №3. – С. 36-41.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

*Толочко О.Ю., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Шаниц Е.А.,
канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут*

ВАЛЯНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Познавая мир, ребенку необходимо всё время находить себе интересное занятие. Особенно важным, для развития мышления ребёнка является тактильный контакт. От манипуляции с предметом дети переходят к ознакомлению с ним на основе зрительного восприятия, при этом «рука учит глаз» (движение руки по предмету определяет движение глаз).

Валяние из шерсти в настоящее время является очень популярным видом рукоделия. Изделия из валенной шерсти получаются очень мягкие, нежные, теплые, уютные и оригинальные. Валяние для дошкольников - это интересный творческий процесс. Всем детям интересно создавать что-то новое своими руками. Из шерсти можно свалить украшения и игрушки, картины и подарки к праздникам.

Валяние из шерсти развивает мелкую моторику, усидчивость, творческое воображение, чувство формы и цвета, способствует концентрации внимания и самодисциплины, а также активизирует мыслительные процессы, улучшает способность следовать устной инструкции, воспитывает аккуратность, повышает заинтересованность в конечном результате. Взаимодействие с теплой мягкой шерстью благотворно влияет на нервную систему, снимает стрессы, успокаивает, доставляет детям массу удовольствия. Возможность поиграть с продуктом своего труда, сделать подарок - привлекает детей.

Эффективное средство, стимулирующее детей к проявлению фантазии и творчества, является конструктивная (продуктивная) деятельность.

Конструктивная (продуктивная) деятельность - это практическая деятельность направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.

Практическая деятельность - это практические действия с предметами, обеспечивающие ребенку чувственное (сенсорное) познание действительности.

Именно действия с предметами, с орудиями труда и материалами, включающие различные по сложности и структуре моторные акты – движения, составляют внешнее выражение или внешнюю (видимую) сторону деятельности человека. Чтобы достигнуть желаемого результата, человеку необходимо управлять выполняемыми действиями, используя различные умственные операции: отобрать наиболее подходящие приемы, организовать их в нужной последовательности, выполнить их в том темпе, с той силой и направленностью. Практическая деятельность требует от человека использование каких-то определенных движений и способов действия, то есть навыков и умений.

Навыки - это обычно простые движения или действия с предметом, инструментом, орудием. Благодаря неоднократному повторению одних и тех же действий, в одних и тех же условиях, они выполняются быстрее и совершеннее, требуют все меньше затрат нервного труда. Так формируется навык. В основе его лежит стереотип, который вырабатывается в результате множественных повторений. Движения и действия, которые выполняет ребенок в повседневной жизни и есть навык. Это и шитье, шнуровка обуви и другие навыки самообслуживания. Все эти действия развивают руки, делают их более ловкими.

Спортивные упражнения (прыжки, подскоки) развивают специальные спортивные навыки и сказываются на развитии общей моторики. Чтение, орфография, счет - это навыки умственной деятельности. Навык формируется путем повторений и исчезает, когда повторение отсутствует. Чтобы осуществить какую-нибудь деятельность, необходима целая система

специальных навыков. Деятельность человека сводится не к навыку, а к результату. Например, чтобы освоить процесс шитья, человеку помимо ловких рук, точных движений необходима целая система мыслительных, умственных операций.

Неоднократное повторение умственных действий приводит к формированию умений. Двигательный навык не формула движения, и тем более не формула каких либо постоянных, запечатлевшихся в двигательном центре мышечных напряжений. Двигательный навык – это освоенное умение решать тот или иной вид двигательной задачи.

Таким образом, природа формирования навыков и умений общая: эти категории действий появляются только при многократных повторениях упражнений и представляют собой исполнительскую сторону всякой деятельности.

Любое выполнение движения, по мнению Н.А. Бернштейна, есть индивидуализированное «повторение без повторения». Каждое движение ребенка - своеобразно. Оно несет в себе реализацию все новых и новых потенциальных двигательных возможностей детей, отражая вместе с тем новый уровень их приспособительных реакций. «Диалектика развития навыка как раз и состоит в том, что там, где есть развитие, там, значит каждое следующее исполнение лучше предыдущего, т.е. не повторяет его...» Н.А Бернштейн полагал, что суть овладения навыками состоит в совершенствовании многоуровневой системы построения движений. «Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом не средство, используемое для решения данной двигательной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и улучшая средства».

На формирование гибкого навыка значительное влияние оказывают естественные условия его выполнения детьми в повседневной деятельности, в организованных формах двигательной активности.

Итак, для развития умений и навыков необходима деятельность. Однако каждый вид деятельности имеет свои особенности.

Из глубины веков до нас дошли мудрые изречения: «Скажи мне, что и как делает ребенок, и я скажу вам, каким он вырастет». Очевидна прямая связь между результатами развития и интенсивностью деятельности. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие личности человека, формируется его отношение к окружающему миру.

Чтобы деятельность привела к формированию запрограммированного образа личности (в настоящее время это целевые ориентиры), ее нужно организовать и разумно направить, для этого воспитанники должны быть активны в своей деятельности. Деятельность может быть как активной, так и пассивной. Под влиянием среды (развивающей предметно пространственной среды) и воспитания, активность можно повышать. Хорошее развитие обеспечивает только активность, эмоционально окрашенная деятельность, в которую человек вкладывает душу. Такая деятельность приносит удовлетворение.

А.В. Запорожец в своих работах пришел к выводу, что никакое глубокое усвоение, овладение человеческим опытом невозможно без творческой активности - и в этом отношении творчество есть условие полноценного развивающего обучения.

В любой деятельности важно отношение к ней человека. Отношение может быть направлено на получение какого-либо продукта, результата. Человека может заинтересовать сам процесс деятельности. Чаще всего удовлетворение вызывает и процесс деятельности, и получаемый в результате продукт деятельности.

Развивающая роль педагогически правильно организованной любой деятельности заключается в получении практики действий. В ней совершается упражнение, а значит, развитие всех физических и психических сил, способностей, черт характера, которых требует данная деятельность.

Развитие ребенка происходит в его активном и разнообразном общении с предметным миром. Биологическая активность еще маленького ребенка под руководством взрослого превращается в разнообразные виды детской деятельности. Результат такой деятельности, а значит, и развитие ребенка зависит от того, как она организована взрослыми. Для того чтобы педагог мог с максимальным эффектом использовать возможности детской деятельности для развития руки необходимо знать природу деятельности.

В работе по развитию мелкой моторики необходимо соблюдение основного принципа дидактики: «от простого к сложному». Подбор игр и упражнений должны иметь следующую специфику:

1. Строгая последовательность заданий с учетом их постепенно возрастающей сложности.
2. Соблюдение временного регламента, не вызывающего переутомления ребенка.
3. Учет индивидуального уровня и темпа развития.
4. Ориентировка на успешность ребенка, выполняемого задания: они предлагаются таким образом, чтобы ребенок обязательно справился с предложенной задачей, добился успеха. Это чрезвычайно важно, чтобы не травмировать ребенка, повышать его самооценку, настраивать на победу.

Подбор игр, упражнений для развития мелкой мускулатуры рук, их интенсивность должны зависеть от индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Существующие игры и упражнения на развитие мелкой моторики можно разделить на несколько групп:

- Игры на развитие тактильного восприятия;
- Игры со звуковым сопровождением, без использования предметов (пальчиковые игры, пальчиковая гимнастика, массаж, самомассаж, стихотворение по методике «Покажи стихи руками»);
- Упражнения и игры с использованием различных предметов (палочки, песок, нитки, крупы, бусины, пуговицы, мелкие камешки, проволока);
- Работа с бумагой, оригами, плетение;

- Упражнения и игры с использованием детской продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, плетение, конструирование);
- Специальные физические упражнения (игры с предметами разнообразного спортивного инвентаря (мячей, обручей, кеглей, лент) и других предметов, игрушек на занятиях физической культурой и вне занятий с детьми (утренняя гимнастика, физминутка, подвижные игры на прогулке).

Развитию мелкой моторики способствуют следующие упражнения и технологии: упражнения со штампами, работа с ножницами, техника обрывания бумаги, рисование пальчиками, ниткография, пуговицы и мозаика, биссерография, бумажные комки, бумажные шарики, скань, вышивка, загадочные рисунки, кляксография, монотипия, точечный рисунок, рисование с секретом в три пары рук, рисование мыльными пузырями, рисование штрихом, граттаж, рисование солью, рисование мылом, разрисовка камешков, аппликации из ткани, рисование поролоном, отпечатка листьев, «расчесывание» краски.

Как правило, занятия в дошкольных учреждениях, чаще всего, сводятся к использованию традиционных видов продуктивной деятельности. Но, учитывая научно-технический прогресс, который требует от человека не шаблонных привычных действий, а гибкости, подвижности мышления, быстрой адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению любых задач, этого недостаточно для раскрытия и развития творческих способностей.

Продуктивная деятельность с использованием нетрадиционных технологий является наиболее благоприятной для развития творческих способностей ребенка. Нетрадиционные технологии - это толчок к развитию воображения, творчества, самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности.

Одним из таких видов деятельности является валяние из шерсти. Ребенок не только знакомится с «прекрасным», но и учится выполнять несложные творческие элементы, через которые у ребенка развивается множество необходимых функций: формируется творческое мышление; созревает способность ориентироваться в пространстве; совершенствуется навык планирования последовательности действий с целью достижения необходимого результата. Развивается мелкая моторика рук, что будет в дальнейшем способствовать освоению письма, а также стимулировать деятельность мозга. Кроме того, взаимодействие с теплой мягкой шерстью благотворно влияет на нервную систему, снимает стрессы, успокаивает, доставляет массу удовольствия детям.

Валяние прекрасно тренирует внимание и терпение у детей, желание довести работу до конца, что также является очень важным навыком. А какая радость унести свою работу домой и пользоваться ею каждый день!

Так что же такое валяние из шерсти? Валяние шерсти (фелтинг: от англ. *felt* - войлок, фильц, набивание) - это особая техника рукоделия, в процессе которой из непряденой шерсти для валяния создаётся рисунок на ткани или войлоке, объёмные игрушки, панно, декоративные элементы,

предметы одежды или аксессуары. Только натуральная шерсть обладает способностью сваливаться или свойлачиваться (образовывать войлок).

Существует легенда о возникновении валяния, отсылающая нас в библейские времена. Она гласит, что в Ноевом ковчеге среди прочих животных были овцы, которым приходилось жить в очень тесных помещениях. Шерсть овец падала на пол, пропитывалась влагой, а они еще и топтались по ней копытами. Когда Потоп закончился, и овцы покинули ковчег, на полу остался первый валяной ковер.

Способность шерсти сваливаться активно люди стали использовать уже около 8000 лет назад. Для валяния использовали найденные остатки шерсти животных. После одомашнивания мелкого рогатого скота стало возможным использовать состриженную шерсть животных.

В XVI веке появились первые мастерские по изготовлению войлока. В XIX веке изобрели валяльные прессы и валяльные машины. Валка происходила посредством сдавливания и прокатывания шерсти или при механическом воздействии специальных иглол, которые спутывали шерстяные волокна.

Различают два вида валяния: сухое и мокрое. А мокрое, в свою очередь, можно разделить еще на три составные части: классическое валяние; валяние с помощью стиральной машинки и нанофелтинг.

Сухое валяние - процесс изготовления изделий при помощи специальной иглы, волокна шерсти спутываются между собой, уплотняются и превращаются в войлочную массу (фетр). Иглы имеют специальные насечки, благодаря которым они подцепляют и смешивают (спутывают) волокна шерсти. Все насечки на игле расположены в одном направлении, противоположном направлению втыкания, благодаря этому иглу можно легко вынуть из шерсти. Втыкая иглы в шерсть, расположенную, например, на губке - шерсть уплотняют (сваливают), добиваясь необходимой формы (при объёмном валянии) или толщины шерстяного слоя (при валянии плоских деталей).

Мокрое валяние (классическое валяние) - осуществляется при помощи мыльного или специального раствора. Сначала выкладывается изделие из шерсти, смачивается раствором и при помощи трения производят процесс валяния.

Валяние в стиральной машине - механизированная техника с использованием барабана машины, в качестве формы для обвалки. Подобный процесс менее трудоемкий, а войлок получается очень плотным.

Нанофелтинг - валяние на тонких тканых материалах, таких как шелк или шифон. Выложенную в несколько слоев на ткань шерсть обильно смачивают мыльным раствором, трут и в итоге получается полотно с шерстяным эффектом. Шерсть в процессе сваливания уменьшается в размерах, что ведет к сжатию шелка и интересным эффектам. Изделие получается прочным и имеет оригинальный внешний вид с некими декоративными элементами. В результате можно получить революционно новую натуральную ткань, которую можно использовать для изготовления аксессуаров и предметов одежды.

Как для сухого, так и для мокрого валяния применяются различные расходные материалы. Основной - это, конечно же - шерсть мереноса, или гребенная лента различной толщины и мягкости.

Для валяния обычно используют непряденую шерсть, чаще всего овечью или верблюжью, грубую валеничную шерсть (для изделий в этническом стиле), сливер (расчесанная шерсть, используемая в качестве основы для валяния), выбеленную, расчесанную и вытянутую шерсть (для поверхностных слоев, для создания светлого фона и для окрашивания), а также плутонковую овечью шерсть, шерсть мериноса, ангору или мохер (для декорирования и отделки изделия).

Изделие выполненное полностью из шерсти животных, можно считать экологически чистым, в связи с тем, что оно не требует дополнительной химической обработки и не способствует загрязнению окружающей среды. Шерсть не имеет отходов и не требует утилизации отходов производства. Изделия из шерсти долго служат своим хозяевам, могут передаваться от старших к младшим, следовательно, тоже помогают сохранять природные материалы (в данном случае шерсть). Шерстяное волокно обладает огромным количеством положительных свойств. Оно уникально тем, что благодаря своей пористой структуре - воздухопроницаемо и обладает низкой теплопроводимостью. В шерстяном изделии тело никогда не перегреется, а в холод не замерзнет. Также немаловажно то, что шерсть не электроризируется в отличие от всех синтетических материалов. И хочется сказать про ланолин, благодаря которому шерсть обладает и целебными свойствами. Это животный воск, который выделяется кожей животных. Ланолин несёт в себе противоаллергенные свойства, препятствует размножению микробов, нейтрализует токсины, это прекрасное косметическое средство. Сейчас в некоторых странах появляются вещи для младенцев из шерсти, обработанной щадящими способами, сохраняющими живой, природный ланолин.

Валяние - поистине завораживающий вид творчества, это прекрасная возможность научиться делать украшения, предметы интерьера, моделировать объемные фигуры, составлять панно из кусочков шерсти и др.

Валяние из шерсти, как все гениальное, просто и поэтому доступно каждому, в том числе и маленьким детям, рекомендуется с 4-5 лет. Ребенок будет в восторге от самостоятельно созданных игрушек и украшений.

В своей работе мы предлагаем именно технику мокрого валяния. Маленькие мастера могут валять простые формы и с помощью взрослого делать из них готовые изделия. Они получаются очень милыми, теплыми, приятными на ощупь.

Ознакомление дошкольников с техникой мокрого валяния происходит поэтапно. Вначале дети знакомятся с шерстью как материалом для художественной деятельности, его свойствами. Дети учатся аккуратно и бережно отделять прядки шерсти от основного мотка, раскладывать в соответствии с художественным замыслом, смешивать цвета.

Поэтапно, от простого к сложному, дошкольники осваивают три основных техники «мокрого валяния»: валяние шара, валяние жгута и валяние полотна.

Валяние шара.

Отрезок шерсти нужного цвета сматываем в клубок. Если одного отрезка не хватает, добавляем следующий, прикладываем его к концу предыдущего отрезка и продолжаем сматывать. Чем ровнее и туже получится клубок, тем меньше усилий придется потратить при валянии. Когда клубок готов, его следует опустить в мыльный раствор до тех пор, пока он весь не пропитается. После этого начинаем катать шарик, как будто делаем его из пластилина. Готовый шар не должен мяться в руках и изменять форму. В конце шар необходимо прополоскать и высушить.

Валяние жгута.

Отрезок нужной длины берем смоченными в мыльном растворе руками и катаем между ладонями таким образом, как будто делаем его из пластилина. При необходимости снова смачиваем руки в мыльном растворе. Готовый жгут должен быть тугим и не мяться в руках. В конце жгут нужно прополоскать и высушить.

Используя заготовки «шар» и «жгут», соединяя их между собой с помощью клея, проволоки и ниток, можно изготовить множество разнообразных поделок и украшений: оригинальные бусы и броши, игрушки и магнитики на холодильник.

Полотно, выполненное в технике «мокрого валяния».

На пленку или стол раскладывается шерсть отдельными плоскими прядками. Важно, чтобы между волокнами шерсти не было просветов. Подобным образом выкладывается несколько слоев фона (чередую горизонтальное и вертикальное направление волокон). На верхнем слое выкладывается рисунок. Затем раскладка сбрызгивается мыльным раствором и накрывается сеткой.

Далее начинается сам процесс валяния. Все движения идут от центра к краям, сначала слабо нажимая на сетку и постепенно увеличивая нажим. Когда шерсть перестанет липнуть к сетке и рукам, то можно снимать сетку и тереть уже само полотно. Готовое полотно - плотное, волокна шерсти не должны отделяться от самого полотна. В конце его нужно прополоскать, разложить на ровную поверхность и просушить.

Картины, выполненные в технике мокрого валяния, можно использовать для украшения интерьера, преподнести в качестве подарка на праздник, или же в дальнейшем использовать для своих игр.

В технике "мокрого валяния" можно делать аппликации и игрушки, украшения, абажуры, брошки, подушки. В качестве декоративных элементов можно использовать красивые яркие нитки, пуговички, и другие мелочи в зависимости от идеи.

Эти методики совершенно безопасны для детей, но иногда чтобы завершить процесс, детям может потребоваться помощь взрослого. Например,

детям нужно будет помочь нанизать шарики из шерсти на эластичную нить, чтобы получить бусы или браслет.

Детям очень важно присутствие взрослого, совместные занятия формируют в них уверенность в своих силах. Кроме этого, занимаясь вместе с ребенком таким приятным делом, оба получают огромный заряд позитивной энергии.

Валяние из шерсти – это очень весёлое и полезное занятие. Работать с тёплым, мягким и пластичным природным материалом, которым является шерсть для валяния очень легко.

Дети очень любят, когда результат от процесса появляется сразу, возникает ощущение «Я могу все»! Для развития творческих навыков у детей это чрезвычайно важно: знать, что мы можем сделать все, что захотим!

Валяние из шерсти оказывает удивительный успокоительный эффект как на ребёнка так и на взрослого человека, помогает научиться концентрироваться и сосредоточиться. А приятные и мягкие ощущения оставляют только положительные эмоции, не говоря уже о радости, которую приносит результат. Приятно надеть на себя бусы, сделанные своими руками. В процессе деятельности очень активно проходит познавательный процесс. Дети знакомятся со свойствами шерсти (мягкая, пушистая, можно тереть, отрывать, скатывать, резать ножницами, пряхть). Узнают, какие животные дают шерсть, что из неё можно связать тёплые вещи.

Главное в привлечении ребенка, к какому - либо виду деятельности – ненавязчивость.

Таким образом, развивая мелкую моторику рук посредством валяния, мы подготавливаем почву для последующего формирования речи. Наблюдательный взрослый знает, как при изготовлении поделок вместе с пальчиками ходуном ходит и язык малыша. Внешняя речь пока точнее и последовательнее формирующейся внутренней речи. Произнесенное вслух слово к тому же быстрее запоминается.

Взрослый получает контроль над высказыванием ребенка. Развивая мелкие, дифференцированные движения рук, мы способствуем лучшему речевому развитию ребенка.

Итак, валяние из шерсти - это очень весёлое и полезное занятие, привлекая детей к работе в данной технике (на занятиях фелтингом) у детей развивается художественный вкус, мелкая моторика, формируется сенсорное восприятие, формируется умение творчески мыслить. Валяние из шерсти на занятиях по рукоделию развивает координацию движений, стимулирует мозговую деятельность, а так же воображение и интуицию.

Список литературы:

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский Н.Н. Фомина, Т.А. Копцева. - М.: Карапуз, - 2011. – 304с.
2. Барышева, Т. А. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Т.А. Барышева. – М.: Высшая школа, 2013. - 416 с.
3. Комарова, Т.С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: учебное пособие для учащихся пед. уч-щ / Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.Б. Халезова и др. - 3-е изд., раб. - М.:Просвещение, - 2011. - 256 с.

4. Монтесори, М. Помогите мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. - М.: Издат. дом «Карапуз», 2010. -272 с.

*Тырык Е., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Филиппова А.Р.,
канд.пед.наук, ст.преподаватель СурГПУ
г. Сургут*

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ-РАССУЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность темы исследования вызвана тем, что за последнее время проблемы, связанные с процессом развития речи выступают центральной задачей образования детей. Успешность адаптации в социальной среде во многом определяется высоким уровнем развития коммуникативных умений, ориентированных на личность другого человека, осведомленностью о правилах общения и коммуникативной активностью в разных видах деятельности. Речь-рассуждение выступает высшей формой речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Актуальность проблемы исследования исходит из потребности общества в воспитании свободного, уверенного в себе человека способного договариваться, учитывать интересы и чувства других людей, умеющего выражать и отстаивать собственную позицию.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013) на этапе завершения дошкольного образования «...ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использует речь для выражения мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения...», «...активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми...», «...способен договариваться и разрешать конфликты»[7].

Теоретический подход к данной проблеме основан на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников, сформулированных в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Ф. А. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина, О. С. Ушаковой, М. В. Ильяшенко, Е. А. Смирновой, В. П. Глухова. Ученые полагают, что формирование грамматически правильной, осознанной, логичной, последовательной речи путем обучения речи рассуждения у детей старшего дошкольного возраста выступает необходимым условием полноценного речевого развития, являющегося базой для подготовки будущих первоклассников к школе.

Рассуждение, по мнению А.О. Нечаевой — это тип речи, целью которого выступает выяснение какого-либо понятия, доказательство или опровержение какой-нибудь мысли. С логической точки зрения рассуждение – это цепь

умозаключений на какую-либо тему, изложенная в последовательной форме [4].

С. Л. Рубинштейн так же считает, что рассуждение это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». Следовательно, основной характеристикой речи-рассуждения выступает ее упорядоченность, логичность и понятность для собеседника [5].

Необходимо согласиться с мнением А.О. Нечаевой и С. Л. Рубинштейна, что рассуждение начинается с постановки вопроса, требующего размышления и рассуждения на определенную тему, что говорит о необходимости развития логичности мышления. Своеобразие детских рассуждений и объяснений обусловлено тремя главными причинами: отсутствие знаний, опыта; несформированность способов умственной деятельности; недостаточная критичность мышления. Анализ сводится к выделению отдельных, нередко случайных признаков. В нем превалирует субъективная сторона, когда ребенок опирается на те признаки, которые соответствуют его интересам, желаниям. Например, дети отправились в «путешествие» по Африке, но какую одежду взять с собой, чтобы было комфортно?

Считаем, что одной из эффективных форм работы с детьми старшего дошкольного возраста является проблемная ситуация. Технология проблемного обучения детей была предложена американским педагогом и психологом Дж. Дьюи. В основу технологии автор положил проблемные ситуации, как мощный способ развития психических и познавательных процессов детей. Решение проблемных ситуаций позволяет развивать у детей инициативу и самостоятельность, что является необходимым условием реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Необходимо согласиться с А.М. Матюшкиным, который считает, что создание проблемной ситуации — наиболее сложный и ответственный момент конструирования занятия. Автор выделяет следующие требования к созданию проблемной ситуации: 1) решение проблемной ситуации должно быть ориентировано на максимальную самостоятельность и творческую деятельность ребенка; 2) формулировка проблемы должна быть ясной и свободной от непонятных ребенку слов и выражений; 3) проблемная ситуация должна создавать достаточную трудность в ее решении и в то же время быть посильной для ребенка; 4) проблемная ситуация должна бросать вызов детской любознательности; 5) в процессе решения проблемной ситуации должна возникать потребность в рассмотрении новых ситуаций, связанных с ней [9].

С целью развития речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста, мы разработали проект, с учетом выделенных требований, в основе которого лежит проблемная ситуация. Детям было предложено придумать один из интересующих их вопросов и попытаться найти на него ответ. Роль педагога заключалась в том, чтобы помочь ребенку оформить результаты исследовательской деятельности в виде рисунков.

Приведем пример одного из проектов, разработанных на основе проблемной ситуации «Зачем слону большие уши?».

I этап. Возникновение проблемной ситуации. Постановка вопроса. На этом этапе ребенок задает интересующий его вопрос, на который он не знает ответа. Проблемный вопрос: «Зачем слону большие уши?»

II этап. Выдвижение предположений. Ребенок сам подбирает возможные варианты ответов и зарисовывает их на листе бумаги. Предполагаемые ответы детей: «Для того чтобы отмахиваться от мух», «Чтобы научиться летать», «Чтобы хорошо слышать»

III этап. Поиск решения проблемы и обоснование гипотезы. На этом этапе ребенок ищет правдивый ответ на вопрос и зарисовывает источники, из которых он черпал информацию: воспитатели, родители, интернет, энциклопедия, сверстники. Найдя правильный ответ, ребенок рисует его на листочке: «Чтобы слону не было жарко».

IV этап. Доказательство гипотезы. Ребенок представляет свой проект, придерживаясь структуре речи-рассуждения (тезис-аргументы-вывод).

Приведем пример высказывания ребенка на данную тему. «Мой проект: «Зачем слону большие уши?». Я думаю, ему с такими большими ушами легче отмахиваться от мух, которые мешают ему гулять. Потому что, когда я был в деревне, я видел, как мухи садятся на корову и мешают ей есть траву. Еще я думаю, что ему такие большие уши нужны, чтобы летать, потому что если он их расправит, будет похоже на крылья и он сможет взлететь. Большие уши нужны слону, чтобы он хорошо слышал. В Африке много животных, которые охотятся на слона, поэтому ему нужно слышать каждый шаг своего врага. Чтобы найти правильный ответ на этот вопрос, я спросил у мамы, она сказала, что правильный ответ - «Чтобы отмахиваться от мух», потом я спросил у воспитателя, и она сказала, что ему нужны уши чтобы ему не было жарко. Затем, я попросил маму прочитать мне из энциклопедии, и там я нашел правильный ответ. Слону нужны уши, чтобы поддерживать температуру своего тела и не перегреваться на солнце».

Таким образом, в проблемной ситуации создаются благоприятные условия, благодаря которым ребенок поставлен перед понятной, близкой и интересной для него задачей, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов. Проблемная ситуация является эффективным средством развития речи рассуждения и способствует успешному развитию речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Глухова, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухова – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2016. – 168 с.
2. Короткова, Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э.П. Короткова. - М., 2015.
3. Ладыженская, Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу // Характеристика связной речи детей 6 - 7 лет / Под редакцией Т. А. Ладыженской. - М., 2014.
4. Нечаева, О.А. Функционально - смысловые типы речи / О.А. Нечаева. - Улан - Удэ, 2014.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2016. – 487 с.
6. Шадрина, Л.Г Развитие речи-рассуждения детей 5-7 лет / Л. Г. Шадрина, Л.В.Семенова. – М.: Сфера, 2017 . – 65 с.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
8. Яшина, В.И. Особенности связанных высказываний типа рассуждений детей 6 лет //Совершенствование обучения и воспитания дошкольников в детском саду и семье. - Шуя, 2015.
9. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 168 с.

Филиппева А.А. студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М.Н.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ - УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА

Все мы знаем, что детей бить нельзя. В 145 странах уже ввели наказания для распускающих руки родителей, воспитателей, учителей. Несомненно, рост признания обществом телесной неприкосновенности детей только приветствуется. Но постоянное акцентирование недопустимости именно физического насилия уводит на второй план переживания детей, растущих в атмосфере психологической агрессии.

Насилие над детьми в России сегодня является распространенным социальным явлением. В нашей стране самая большая угроза для детей их собственные семьи. Только за первые три месяца 2018 года, по данным Следственного комитета России, количество детей, пострадавших от домашнего насилия, выросла в полтора раза по сравнению со всем прошлым годом. Семейное насилие в России носит системный характер, который выражается в том, что те, кто сегодня позволяет себе акты насилия в отношении детей, сами испытывали их в детстве. К примеру, опрос родителей показал, что 65 % из них в детстве ставили в угол; 45 % подвергались телесным наказаниям (били ремнем, тяжелыми предметами); запугивались - 45 %; 58 % - наказывали лишением общения.

Термин «насилие», согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, может быть истолкован как: принуждение, притеснение, давление, нажим, применение физической силы; принудительное воздействие на кого - либо; притеснение, беззаконие. [6]

В нормативно - правовых документах насилием называют «воздействие одного человека на другого, нарушающее гарантированное Конституцией право граждан на личную неприкосновенность (в физическом и духовном смысле)».

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет насилие как преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное на себя или иное лицо или группу лиц, которое влечет или с большой вероятностью может повлечь нанесение телесных повреждений, психологической травмы, смерть, отклонения в развитии или другой ущерб.[5]

Так или иначе, насилие несет вред физическому, половому или психическому здоровью.

Зарождение насилия принято относить в античные времена. Тогда подход к детям был рассчитан только лишь на получении пользы, выгоды. Во многих ранних культурах убийство детей было приемлемым методом планирования семьи либо способом избавления от слабых, недоношенных или больных. Детей убивали также в ритуальных целях. Например, считалось, что убитый ребенок может помочь бесплодным женщинам, поможет справиться с болезнями, обеспечит здоровье, силу и молодость [3,с.21 - 22]. В XIX веке началась индустриализация общества, детей стали эксплуатировать, отправлять на работу, лишая учебы и перспектив. Но тогда же начали появляться и первые общественные организации по защите детей от насилия и эксплуатации.

Насилие бывает прямым и косвенным, единичным или систематическим, актуальным или прошедшим. Но важнее других выглядит классификация по содержанию насилия: физическое, сексуальное, пренебрежение обязанностями, психологическое. Физическое насилие - преднамеренное нанесение взрослым ребёнку побоев, травм, повреждений, увечий. Сексуальное насилие подразумевает вовлечение ребенка в сексуальные действия. Пренебрежение обязанностями отсутствие должного обеспечения основных нужд и потребностей ребенка в пище, одежде, жилье, воспитании, образовании, медицинской помощи со стороны родителей или лиц, их заменяющих, в силу объективных причин (бедность, психические болезни, неопытность) и без таковых [1,с.155]. Психологическое насилие имеет разные трактовки. Доктор психологических наук А. Б. Орлов истолковал данный термин как намеренное манипулирование взрослыми ребенком, игнорирование его прав, свобод, достоинств, разрушающее отношения привязанности между взрослыми и ребенком, либо фиксирующее эти отношения и приводящее к различным деформациям и нарушениям психического развития. [7]

Н. О. Зиновьева и Н. Ф. Михайлова в своей работе к психологическому насилию относят следующее: изоляцию ребенка, то есть отчуждение ребенка от общения; отказ от обсуждения проблемы; оскорбление; терроризирование, то есть формирование стабильного страха у ребенка; поддержание постоянного напряжения, запугивания, угрозы; брань, издевки; запугивание наказанием; насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания, выставление необъективных оценок; высмеивание, унижение в присутствии других детей.

Как не странно, но именно психологическое насилие над детьми является самым страшным и жестоким. Данному виду преступления реже всего уделяют внимание, о нем не упоминается так часто как о других формах жестокого обращения с детьми. Статистика также показывает, что жертвами

психологического насилия чаще всего становятся не взрослые, а именно дети. Ребенок может подвергаться агрессии и в детском саду, и в школе, и на улице, и даже дома. Социометрические исследования показывают, что 70 % детей терпят эмоциональное насилие. Следовательно, мы видим, что внутренние и внешние угрозы приводят к незащищенности ребенка в современных условиях общества.

Группа российских ученых, в том числе Е.И. Цымбал выделяют три зоны, где дети могут подвергаться насилию: внутрисемейное насилие; насилие с использованием психолого - педагогических технологий (детские кружки, секции); насилие в учебно - воспитательных учреждениях с различной степенью закрытости (детские дома, кадетские корпуса), а также воспитательно - исправительные учреждения.[3,с. 49]

Ребенок, живущий в семье или посещающий образовательное учреждение, где на него постоянно оказывают психологическое насилие, в большинстве случаев лишается возможности стать полноценной личностью в будущем.

Статистика показывает, что источником насилия чаще всего выступают семьи: неполная семья, нестабильная семья, находящаяся в состоянии развода, длительное проживание ребенка с одним из родителей; семьи с аморальным образом жизни (криминальное прошлое, нарко и алко зависимые); семьи, не отвечающие условиям правильного и адекватного развития возможностей ребенка на основе его психофизических и личностных качествах (гиперопека, гипоопека, отвержение ребенка и т.д).

Определить психологическое насилие, развивающееся в семье со стороны крайне сложно. Связано это с тем, что обычно такие социальные объединения не контактируют со сторонними людьми. Семья, где «царит» насилие старается закрыться от посторонних, не проявляет социального интереса к другим людям. Между родственниками складываются отношения, которые четко разграничивают жертву и насильника. На вопросы о том, что происходит в семье ребенка, он будет стараться избежать разговора и отводить глаза.

Однако можно заметить некоторые признаки, указывающие на психологическое давление на ребенка: депрессивное состояние; задержка в физическом, речевом, психологическом развитии; рваная одежда, неприятный внешний вид ребёнка; повышенная тревожность, неоправданная агрессия к окружающим; покорность, подчинение к любым требованиям; проблемы с памятью, со сном, с аппетитом; замкнутость, нежелание общаться со сверстниками; сонливость; неуверенность и низкая самооценка.

Источником агрессии не всегда бывает мужчина. Домашнее насилие к детям может проявлять и женщина. При этом первичной причиной формирования садистических наклонностей становятся травмы и обиды, зародившиеся в детстве. Далее этот механизм получения наслаждения начинает «работать» через причинение боли, оскорбления, унижения другим людям. Но решающую роль в диагностике отводят поведению взрослых. Психологическое насилие можно заподозрить, если родители: открыто унижают - высмеивают на людях, в присутствии друзей, оскорбляют недостойными словами. Сюда же

можно отнести нескончаемые нотации и лекции о «недостойном» поведении, крики и брань; запугивают и угрожают - «вовремя не выучишь уроки, не уберешь в комнате, то не будешь смотреть мультфильмы, не пойдешь гулять, не куплю куклу». Имеется в виду перманентное психологическое давление на неокрепшее сознание ребенка; игнорируют - самое жестокое и опасное отношение взрослых к детям - не замечать, не разговаривать, не утешать, не целовать, не обнимать; изолируют - при любой оплошности ставят в угол на несколько часов, закрывают в комнате, не разрешают выходить гулять во двор, не общаться по телефону с друзьями, и так далее, это любое ограничение в свободе; не принимают ребенка - мама или папа откровенно демонстрируют и не скрывают от ребенка, что он нежеланный, ненужный, а только обуза; терроризируют - это проявляется в постоянной вербальной агрессии, запугивании и угрозах со стороны взрослого, что создает у ребенка чувство страха, тревоги и неуверенности. Ребенок начинает воспринимать мир как враждебный и непостоянный. Терроризированием являются не только угрозы физической расправой со стороны взрослого, но и запугивание возможными враждебными действиями со стороны других лиц (например, преступников или педофилов), которые взрослый рассматривает как заботу о безопасности ребенка. Безусловно, любая мама или папа хотят видеть свое чадо идеальным - добрым, сообразительным, умным, аккуратным, здоровым. Как только замечается, что он «не такой как все» начинается домашнее насилие. Но, пожалуй, самое удивительное, что каждый из них желает своему ненаглядному только добра, даже не подозревая, как страдает его ребенок. Умные, добрые, самостоятельные, замечательные, здоровые и развитые во всех смыслах этого слова дети вырастают только в любви. Ребенка надо любить не за то, что он усидчивый, аккуратный, спокойный, покладистый, а за то, что он есть! Родительское тепло и уважение стимулирует уверенность в себе. А здоровый климат в семье - залог для гармоничного развития маленькой личности. Дом - это защита и безопасность для каждого человека. На самом деле адекватность поведения ребенка и его развитие также связана с внутренними состояниями родителей, в первую очередь - матери, а через нее и отца. Плохие состояния матери (ее страхи, неуверенность в завтрашнем дне, раздражительность, депрессия и т. д.) - это неизбежная потеря чувства защищенности и безопасности у ребенка. Даже если женщина внешне держит себя в руках. Хотелось бы поговорить и о теме, о которой многие из нас замалчивают. Педагоги говорят, что ее нет, а родители и дети закрывают на это глаза и молчат. Это тема психологического насилия в образовательных учреждениях, которое вызывает у ребенка эмоциональное настроение, унижает его, снижает самооценку, повышает тревожность. Субъектами насилия в образовательной организации могут являться педагоги, технический персонал, а также сами дети [4,с.24]. Главный принцип, которым должен руководствоваться каждый педагог в сфере образования - принцип «не навреди». Однако, педагоги очень часто переступают эту грань, которую переступать ни в коем случае нельзя. Ведь любой вид насилия у дошкольников и школьников искажает их образ - Я. Это происходит по нескольким

причинам: незнание других способов работы с непослушными детьми; отсутствие любви к детям и к своей работе; неудовлетворенность своим социальным положением; низкий уровень социальных навыков; особенности личности педагога, преобладание авторитарного стиля воспитания; профессиональное выгорание. Психологическое насилие в условиях образовательной организации встречается в виде: насмешек; некорректных высказываниях педагога о внешнем виде, манерах ребенка; обзывания (присвоение обидных кличек); высмеивания; отказа от общения; недопущения в группу, в игру, спортивное занятие или другое мероприятие; а также оскорблений, унижений и грубых слов, которые передают пострадавшему, что он является «ником». Часто психологическое насилие используется для поддержания дисциплины в группе, классе. От этого может пострадать любой ребенок, но как показывает практика, это те ребята, которые слабее или как - то отличаются от других. Наиболее часто жертвами такого насилия могут стать дети, имеющие физические недостатки (носят очки, плохо слышат, полные или худые дети); дети с особенностями поведения; с болезнями (заикание, нарушение речи, с низким интеллектом и т.д); с другим социально - экономическим статусом или же этнической принадлежности. В заключении хотелось бы сказать, что тема насилия, какое бы оно не было физическое, психологическое, сексуальное, пренебрежение обязанностями, всегда неприятна и пугает, особенно когда речь идет о детях. Однако говорить об этом важно и нужно для того, чтобы каждый человек мог помочь, при необходимости распознать насилие и сообщить в соответствующие службы и органы. Дошкольники и даже школьники составляют особую группу риска, так как данная категория граждан во всем зависимы от взрослых (родители, воспитатели, учителя), находятся в их власти. Безусловно, по закону Российской Федерации ребенок сам может обратиться в органы опеки за защитой, а с 14 лет - в суд, но редко какой ребенок решится на такое. Ведь насилие, как правило, сопровождается запугиванием, а также страхом и привыканием жертвы [2,с.88].

Психологическое насилие может оказать огромное влияние на все дальнейшее развитие ребенка, и затронуть не только эмоциональную, но и интеллектуальную и поведенческие сферы. Если ребенок растет в неблагоприятных для него психологических условиях, то он сильно отстает в росте от своих сверстников и имеет задержку психологического развития. В будущем у детей, подвергшиеся насилию, может развиваться «комплекс неполноценности», у них ухудшается память, внимание становится рассеянным, обедняется речь, они склонны к агрессии и антисоциальному поведению. При этом агрессия может быть направлена как против других, так и против себя. Имеют пристрастия к нарко и алко зависимости. Впоследствии дети, подвергшиеся психологическому насилию, теряют способность воспитать здоровых в физическом и нравственном отношении своих детей в будущем.

Основными направлениями профилактики насилия являются просвещение и информирование. Они должны проводиться в отношении детей, родителей, работников образовательных учреждений и вообще всех граждан

страны. Важно и необходимо говорить: о том, что такое насилие; о его видах; об ответственности за причинения насилия; что делать, если стали жертвами или даже свидетелями насилия; адреса и телефоны инстанции, куда можно обратиться.

Хотелось бы верить, что эта статья заставила немного задуматься родителей, педагогов, сотрудников высших инстанций. Проблема есть. И это – проблема насилия над детьми. Неважно, сексуальное, физическое, психологическое. Главное – начать ее решать. А начать нужно с себя. Помнить, что дети – наше будущее. Оно напрямую зависит от нас, взрослых – родителей, и педагогов и того, с какой долей ответственности мы подойдем к вопросу их воспитания. Несмотря на то, что сейчас другое поколение, современные дети требуют совершенно иных методов воспитания, любовь, заботу, внимание, чувство защищенности и безопасности никто не отменял. Это то, что необходимо детям из года в год, из поколения в поколение.

Список литературы:

- 1.Алексеева, И.А., Новосельский, И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь /И.А.Алексеева, И.Г.Новосельский. - Москва, 2010.- 460 с.
- 2.Волкова, Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления /Е.Н.Волкова.- СПб.: 2008. - 240 с.: ил. — (Серия «Детскому психологу»).
- 3.Сафонова, Т.Я., Цымбал, Е.И. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита /Т.Я.Сафонова. - Москва, 1993.
- 4.Школа без насилия. Методическое пособие /Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. — М.: АНО «ЦНПРО», 2015. — 150 с
- 5.Насилие и его влияние на здоровье. ВОЗ (2003). Доклад о ситуации в мире.//http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_ru.pdf
- 6.Ожегов, С.И. Словарь русского языка <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/119046>
- 7.Орлов, А.Б. <https://mykonspekts.ru/1-118121.html>

*Хабиева С.Р., студентка ОГПУ
Научный руководитель: Зебзеева В.А.,
канд.пед.наук, доцент ОГПУ
г. Оренбург*

ПРОБЛЕМЫ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный возраст – важный этап развития человеческой личности. Это время, когда дети особенно восприимчивы к различной деятельности. Но особенно существенное влияние на детей оказывает сфера игры.

Игра создаёт потребность в общении с другими детьми, сближает малыша со сверстниками, помогает изучить окружающий мир, создавать первые открытия. Она активизирует ребёнка, способствует развитию воображения ребёнка, удовлетворяет личные интересы и социальные потребности.

Дети много времени проводят за играми. Поэтому взрослым кажется, что играя, дети тратят время впустую, ведь игра воспринимается как праздное времяпрепровождение и шалость. На самом деле игра является ведущей

деятельностью для дошкольников. Это означает, что именно игра необходима для развития детей этого возраста.

С самого раннего возраста в игре дети реализуют своё желание общаться со сверстниками, быть самостоятельным, осуществлять и совершенствовать свои знания, навыки и умения. Благодаря игре дети изучают мир со всеми его сложностями, осваивают концепцию отношений, развиваются, формируются как личности [3].

Именно игра и беседа помогают решить возникающие возрастные проблемы. Однако в современном мире детская игра начинает терять свои позиции. Большинство учёных и практиков говорят о том, что тенденции исчезновения игры с каждым годом возрастает.

Как показывают наблюдения, большая часть детских игрушек ориентирована на индивидуальное пользование. Многие родители отдают предпочтение обучению детей, пытаются добиться ранних успехов и достижений, вовлекают в систему дополнительного образования, не признавая роль игры в развитии своего ребёнка.

Все родители хотят, чтобы их ребёнок был «самым - самым», а развитие познавательных функций проще всего отследить. С появлением интернета образовалась проблема обширного количества контактов. Если раньше мама сравнивала достижения своего чада с малым количеством детей, то теперь разброс увеличился в десятки раз. Если мама пишет на форуме, что её сын научился писать в 3 года, то обязательно появится мама, у которой ребёнок пишет в 2 года.

Такое сравнение доставляет много неприятных ощущений как родителям, которые чувствуют свою некомпетентность, так и детям, которых пытаются «дорастить» до нужного показателя, заваливая кучей занятий и развивающими игрушками.

Часто игра сводится к манипулированию яркой игрушкой. В современном мире, иметь как можно больше трансформеров, Барби считается более престижным, чем развивающие игрушки.

Появились игры, заимствованные из мультфильмов. Популярными стали игры в супергероев, черепашек - ниндзя, свинок Пеппа, - которые состоят из наборов типичных простых действий или фраз. Отношения между этими персонажами очень примитивны. Взрослым важно осознавать, что именно играя возможно достичь с ним полного взаимопонимания [2].

Следующая причина исчезновения игры, является современный рынок профессий. На данный момент популярными являются профессии - агенты, менеджеры, риэлторы, вследствие чего родители не могут простыми словами объяснить ребёнку, в чём заключается их деятельность. У детей нет чёткого видения, чем занимаются их родители. В детских садах создаются искусственные игровые зоны для игры в продавца, портного и т.д. Но атрибуты для этих игры не вызывают интереса у детей.

Взрослые забывают о том, что ведущая деятельность ребёнка — игровая и познавательная. При отсутствии игрового этапа успешное обучение в школе и развитие зрелой полноценной личности маловероятно.

В процессе игры, с помощью взаимодействия со сверстниками и старшими, совершается освоение ребёнком, концепции социальных взаимосвязей и отношений, т.е. социализация [1].

Нарушение общения усложняет как реализацию игровой работы, так и процесс социализации, что оказывает плохое воздействие в целом на психическое состояние детей. Развитие области общения считается важным обстоятельством, как для полного психологического развития личности ребёнка, так и для его положительной социализации в целом и готовности к учёбе в школе в частности. За последнее десятилетие изменилась общественная ситуация в нашей стране. Теперь она определяет новые условия с целью обучения и развития ребенка.

Таким образом, игра не становится основой реализации внутренних сил и способностей ребёнка, а, наоборот, приводит к нарушениям психологического состояния ребёнка. В обществе повышается ценность ранних интеллектуальных достижений, но значение межличностного и нравственного формирования личности, которое важно для игровой деятельности падает.

Что же такое игра? Игра - это самая ценная форма активности ребёнка. Использование вместо игры других видов деятельности обедняет личность дошкольника, препятствует развитию воображения ребёнка, тормозит развитие навыков общения.

Термины «игра», «играть» в русском языке весьма многозначительны. Для многих он воспринимается как развлечение. У различных народов представление об игре мало отличается. У древнейших греков термин «игра» значит привычное для ребёнка выражать то, что у нас называется «придаваться ребячеству». У евреев слово «игра» соответствует понятию шутка. Позже в абсолютно всех европейских стилях термин «игра» начали называть широкую область действий человека, не претендующую на тяжёлый труд, однако приносящих людям веселье и наслаждение, характеризующееся эмоциональным подъёмом[3].

В итоге, такого рода область определения начало входить все без исключения, включая младенческой забавы в куклы до игры героев на сцене театра. Играя, дети учатся творить и мечтать, создавать свою реальность: соединяя воедино мечты и знакомую им действительность, у детей активно работает воображение [4].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, не терпится отметить, очевидные проблемы игры детей дошкольного возраста:

- сюжеты игр нынешних дошкольников отображают в большей степени домашнюю сторону жизни и телевизионную тематику. Профессиональные сюжеты представлены недостаточно.

- игра у многих современных детей не достигает своей развитой формы.

- у дошкольников часто появляются проблемы при налаживании контактов в сюжетно-ролевой игре, дети затрудняются при необходимости взять на себя роль лидера, не отступив от правил игры

- уровень развития игры современных дошкольников значительно ниже, чем у их сверстников середины прошлого века.

Сложившаяся ситуация побуждает поставить вопрос о формировании более серьёзного и ответственного отношения к игре дошкольников - как у педагогов и родителей. Ребёнок должен приобретать опыт игровых действий во взаимодействии с взрослыми, сверстниками, и стремиться познать социальную реальность, которая его окружает. Иначе, есть риск, что в школу пойдут недоигравшие, не научившиеся регулировать своё поведение, оценивать себя и контролировать свои желания дети.

Могут возникнуть самые печальные последствия для личностного развития подрастающего поколения. Необходимо осознавать, что не обучение не компьютерная деятельность не заменят ту игру, которая так много даёт для развития детей.

Конечно, такие игры как шалаши из подушек и одеял, конструкторные города по всей квартире и беспорядок не всегда удобны для родителей. Но всё же, ограничивать детей в его фантазии и играх не стоит, ведь правильно говорят, что всему своё время, а детство – это время игры. Ребёнок, которому дали вволю наиграться, будет лучше готов к переходу на новую ступеньку своего развития. Надо полнее использовать способность малышей воспринимать информацию через игру. Период с рождения до трёх лет наиболее благоприятен для такого восприятия, и чем богаче и разнообразнее предлагаемая малышу информация, тем впоследствии выше уровень его способностей.

Список литературы:

1. Зебзеева, В.А., Вдовкина, Е.В. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста /В.А.Зебзеева, Е.В.Вдовкина // Традиции и инновации в современной науке: XXXII Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Москва, 22 февраля 2018 г.) [Электронный ресурс]. http://olimpiks.ru/d/1340546/d/sbornik_tis-32.pdf – М.: Издательство «Олимп», 2018. – 411с. С. 272-276 (Дата обращения: 2.12.2018)
2. Воспитание детей в игре: пособие воспитателя детского сада / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. 2-е изд. М.: Просвещение, 1983, 192 с.
3. Доронова, Т.Н. Игра в дошкольном возрасте / Т.Н. Доронова, О.А. Карабанова, Е.И. Соловьёва. М.: Просвещение. 1978. 246 с.
4. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / под Ред Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. СПб.:«ДЕСТВО – ПРЕСС», 2007. 192 с.

*Цыпышева М.С., магистрант ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Иванова И.Ю.,
канд. пед. наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Характеризуя актуальные изменения современного ребенка, Д. И. Фельдштейн говорит о глубинных изменениях его восприятия, внимания,

памяти, сознания, мышления и прочих характеристик. Также отмечает резкое снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста [1, с. 3].

В дошкольном периоде направление познавательного развития имеет особую актуальность, прежде всего это оправдано обострением социальной ситуации в развивающемся информационном обществе, отмечается выдвижение на первое место интеллектуальных ценностных ориентаций, а также возросшими требованиями к уровню развития познавательных способностей современного ребенка [2, с. 426]. По данному вопросу нами была предпринята попытка поиска методологической основы и инновационного подхода в работе дошкольных образовательных организаций, реализации спроектированной модели психолого-педагогического сопровождения познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. Стержнем разработанной модели является внедрение в образовательный процесс ДОО авторской развивающей программы дополнительного образования «Ментальная арифметика», как системы работы с детьми по развитию познавательных процессов детей дошкольного возраста посредством современного направления - ментальной арифметики.

Инновационное направление «Ментальная арифметика» рассматривается различными зарубежными учеными, как современная популярная технология ментального счета, результатом которого служит благоприятное развитие интеллектуальных способностей. В частности, гибкого мышления «fluid intelligence» (теория подвижного интеллекта Раймонда Б. Кеттелла), увеличение баллов IQ-тестов, формирования навыков для решения проблемных задач [3], увеличение достижений в скорости счета (e.g. Bunting B.P. & Moony E., 2001), также основные когнитивные функции - рабочую цифровую память, воображение, внимание [4], скорости чтения (Stigler et al., 1986). В данных исследованиях результат от тренировок на соробанае (счетах) оценивался в соответствии с прогрессивной матрицей Raven J. – IQ баллы (в исследованиях Omar Khaleefa), и по 3 математическим (Arithmetic, place value, the standardized WJ III assessment) и 3 познавательным критериям (Matrix Reasoning, Go/ No go and Spatial Working Memory) – в исследованиях David Barner. По возрастному критерию исследования проводились по отношению к 5-6 летним детям (D. Barner) и 7-11 лет (Omar Khaleefa).

Наша опытно-экспериментальная работа проходила на базе СП МБОУ НОШ № 95 г. Челябинска, в которой приняло участие 60 детей (в том числе 36 девочек и 24 мальчика) в возрасте от 5 до 6 лет, воспитанники старших групп детского сада в г. Челябинска.

Познавательное развитие в рамках своей работы мы рассматриваем как многогранный феномен, включающий все психические процессы в совокупности, поэтому уровень познавательного развития детей дошкольного возраста определялся нами по каждому процессу в отдельности (по Л.С. Выготскому) [5, с.162]. На основе этого были выделены критерии оценки уровня познавательных процессов. Каждый психический процесс (память, внимание, воображение, восприятие, мышление, речь рассматривался в отдельности).

При оценке зрительной памяти применялась Методика Векслера. Критерии оценки: объем и скорость зрительного запоминания, наличие ошибок. При оценке слуховой памяти применялась Методика «10 слов» А.Р. Лурия. Критерии оценки: объем и скорость слухоречевого запоминания, наличие ошибок, неточности воспроизведения.

С целью оценки переключения и распределения внимания нами применялась методика «Проставь значки». Критерии оценивания: количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут; количество ошибок, допущенных во время выполнения задания. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т.е. не помеченные соответствующими знаками, геометрические фигуры. При оценке продуктивности, устойчивости и переключаемости внимания применялась нами методика «Найди и вычеркни». Оценивались такие критерии: общее количество просмотренных картинок за 2,5 минут; объём изображений, просмотренных во время интервала за 30 секунд для дошкольников; количество ошибок, допущенных за короткий временной интервал (30 секунд или минуту); общее число неправильных ответов за всё время проведения теста.

При оценке мышления нами была применена Методика «Самое непохожее» Л.А. Венгера. В диагностической карте отражены характеристики действий и ответов детей в соответствии с критериями, определенными Л. А. Венгером: выбор по трем параметрам при первом предъявлении; выбор по трем параметрам при двух последующих предъявлениях подряд; четкое объяснение выбора («Потому что это квадрат, а это кружок, этот красный, а этот синий, этот большой, а этот маленький»).

При оценке творческого мышления мы использовали методику Ф. Вильямса «Дивергентное творческое мышление». В результате подвергались оцениванию пять показателей, выраженных в сырых баллах: беглость (Б), гибкость (Г), оригинальность (О), разработанность (Р), название (Н).

Уровень речевого развития в аспекте познавательного развития нами определялось по методике О.А. Безруковой О.Н. Каленковой. Оценить речевую продукцию ребенка во время проведения диагностической процедуры, учитывая сразу все параметры в комплексе, очень сложно. Поэтому каждое тестовое задание предполагает оценку речи ребенка не более чем по двум-трем определенным параметрам. Наиболее четкому структурированию в практическом применении поддаются задания, позволяющие оценить речь по таким параметрам (критериям), как: сформированность лексической системности; сформированность грамматической компетенции; сформированность фонологической компетенции, психологическая база речи (оперативная и долговременная память, способность концентрировать и распределять внимание, когнитивные процессы), а также смысловая адекватность высказывания оцениваются по результатам выполнения всех диагностических заданий в целом.

Уровень восприятия диагностировался с помощью методики «Эталоны» О.М. Дьяченко. Критериями оценки выступали количество правильно

отмеченных картинок, количество ошибочно отмеченных и неотмеченных изображений.

Методика «Дорисовывание фигур» П. Торренса (модифицированная О.М. Дьяченко) была использована для оценки уровня воображения. Критерии: коэффициент оригинальности (количество неповторяющихся изображений), характер дорисовывания фигур.

Результаты проведенного констатирующего этапа исследования в 2017 году (начальный срез оценки уровня познавательных психических процессов детей – таблица 1) показали, что у большинства испытуемых преимущественно низкий и средний уровень развития познавательных процессов детей дошкольного возраста [6, с.75].

Таблица 1

Результаты начального среза оценки уровня познавательных психических процессов детей 5-6 лет

Познавательные психические процессы	Уровень развития		
	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
1. Память			
- зрительная память	0%	25%	75%
- слуховая память	6,7%	60%	33,3%
2. Внимание			
- переключение и распределение внимания	0%	20%	80%
- продуктивность,	0%	83,3%	16,7%
- устойчивость,	16,7%	50%	33,3%
переключаемость и объем			
3. Мышление (анализ, синтез, обобщение, выявление признаков)	10%	45%	45%
Творческое мышление	5%	68,3%	26,7%
4. Речь	5%	60%	35%
5. Восприятие	3,3%	26,7%	70%
6. Воображение	0%	55%	45%

Далее нами был проведен формирующий этап опытно-экспериментальной работы (2018 год), содержанием которого являлось внедрение программы «Ментальная арифметика» в образовательный процесс и проведение обучения воспитанников. По результатам проведенного этапа мы провели контрольный срез психических процессов дошкольников. В таблице 2 показаны сравнительные результаты оценки (в %), в которой можно отследить увеличение показателей познавательных психических процессов воспитанников (то есть их качественное развитие и улучшение). Колонки «на начало» отражают показатели познавательного развития до освоения Программы, а «наконец» - после освоения. По таблице 2 можно сделать вывод, что присутствует положительная динамика развития психических процессов детей. Наибольшие изменения можно наблюдать в зрительной памяти, различных свойствах внимания (переключение и распределение,

продуктивность, устойчивость) и мышлении детей (способности анализировать, умения синтезировать и делать обобщения, выявлять признаки).

Таблица 2

Сравнительные результаты нулевого (до освоения) и контрольного (после освоения) среза оценки уровня познавательных психических процессов детей СП МБОУ НОШ №95, посещающих занятия ментальной арифметики

Познавательные психические процессы	Уровень развития					
	Высокий, %		Средний, %		Низкий, %	
	На начало	На конец	На начало	На конец	На начало	На конец
1. Память - зрительная память - слуховая память	0% 6,7%	16,6% 10%	75% 60%	58,4% 75%	75% 33,3%	25% 15%
2. Вниманье - переключение и распределение внимания - продуктивность, - устойчивость, переключаемость и объем	0% 0% 16,7%	25% 25% 33,3%	20% 83,3% 50%	50% 66,6% 56,7%	80% 16,7% 33,3%	25% 8,4% 10%
3. Мышление (анализ, синтез, обобщение, выявление признаков) Творческое мышление	10% 5%	15% 11,6%	45% 68,3%	61,6% 80%	45% 26,7%	13,4% 8,4%
4. Речь	5%	10%	60%	65%	35%	25%
5. Восприятие	3,3%	25%	26,7%	58,4%	70%	16,6%
6. Воображение	0%	5%	55%	74,4%	45%	16,6%

Таким образом, обучение ментальной арифметике, основанной на оперировании числами с использованием воображаемого соробана, может способствовать положительным изменениям в развитии интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в рамках дополнительного образования.

Список литературы:

1. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования.- 2011. - № 4. - С. 3-12.
2. Цыпышева М.С., Иванова И.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей (г. Нижневартковск, 3–4 апреля 2018 года) / отв. ред. А.В. Коричко. Ч. 7. Образование. Педагогика. Психология. Нижневартковск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2018. С. 425-427.
3. David Barner. Learning Mathematics in a Visuospatial Format: A Randomized, Controlled Trial of Mental Abacus Instruction [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12515> (07.05.2019).

4. Omar Khaleefa. Effects of abacus training on the intelligence of Sudanese children [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ucmasgujarat.org/files/documents/Effects-of-Abacus-training-on-the-intelligence-of-Sudanese-children.pdf> (07.05.2019)
5. Цыпышева М.С., Иванова И.Ю. К вопросу о развитии высших психических процессов детей дошкольного возраста // Всероссийская научно-практическая конференция Омского государственного педагогического университета «Детство, открытое миру»: сборник статей (г. Омск, 26-27 февраля 2019)/Омск: Изд-во ОмГПУ, 2019. – С. 161-164.
6. Цыпышева М.С., Иванова И.Ю. Мышление детей старшего дошкольного возраста в познавательной деятельности // «Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы» материалы IX Международной научно-практической конференции Шадринского государственного педагогического университета: сборник статей (г. Шадринск, 07 декабря 2019) / отв. ред. В.Г. Барабаш / Изд-во Шадринского гос. ун-та, 2019. - С. 73-77.

*Чистякова А.В., студентка ПГГПУ
Научный руководитель: Хохрякова Ю. М.,
канд. пед. наук, доцент ПГГПУ
г. Пермь*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Впервые идеи масштабной геймификации отечественного образования прозвучали в рамках международного форума «Глобальное будущее образования» (GEFF - Global Education Futures Forum), на котором обсуждались основные направления модернизации образования, его адаптации к реалиям современного мира. Данный тренд нашел отражение и в региональных документах, например, в «Стратегии развития системы образования города Перми до 2030 года», авторы которой обозначали геймификацию в качестве одного из способов повышения эффективности обучения.

За последние годы было опубликовано достаточно большое количество работ, посвященных проблеме геймификации образования, однако этот термин до сих пор не имеет общепризнанного определения. В ряде источников «геймификация» рассматривается как включение игр в образовательный процесс, что обусловлено прямым переводом слова «gamification», корень которого «gam-» означает регламентированные игры, а суффикс «-ation» передает процессуальность. Соответственно и некоторые педагоги-практики, как свидетельствует, в частности, анализ материалов функционирующего в Перми городского методического объединения «Геймификация в детском саду», под эгидой геймификации представляют разработки, связанные с организацией различных видов игр, преимущественно игр с правилами.

Между тем игры с правилами используются в решении педагогических задач на разных уровнях системы образования уже на протяжении нескольких десятилетий. Применительно же к дошкольному образованию употребление термина «геймификация» в данном значении представляется некорректным, поскольку игра считается ведущим средством, методом и формой организации обучения и воспитания детей дошкольного возраста, начиная с работ

Ф. Фребеля, который, по утверждению С.И. Гессена, «с классической ясностью сформулировал отношение к игре современной педагогики», доказав, что «проблема дошкольного образования есть проблема организации игры» [2, с. 98].

Некоторые исследователи полагают, что геймификация связана с цифровизацией образования, и сводят первую к использованию компьютерных игр дидактической направленности. Однако компьютерные игры начали применяться еще в конце XX века, тогда как термин «геймификация» впервые появился в 2004 году в работе программиста Н. Пиллинга. Он употреблял его в значении переноса игровых подходов в неигровое пространство, под которым подразумевался выход за пределы компьютерной игры.

Игровые подходы рассматриваются учеными, обращающимися к изучению феномена «геймификация» (Г. Зихерманом, А.О. Колотыгиной, А.В. Маркеевой, Ю.П. Олейником и др.), как отдельные механизмы и характеристики компьютерной игры, ведущим из которых является геймплей. Он представляет собой совокупность игровых механик и правил, регулирующих интерактивное взаимодействие человека и компьютерной программы. Геймификация, таким образом, заключается в применении геймплея и иных игровых элементов в неигровых видах деятельности, для достижения неигровых целей: маркетологи стремятся увеличить продажи за счет вовлечения клиентов в различные виртуальные соревнования, педагоги – повысить эффективность учебной деятельности посредством вовлечения детей в выполнение каких-либо игровых действий, связанных с решением игровой задачи. Например, разработчики образовательной платформы LinguaLeo, предназначенной для изучения английского языка, включают игровой персонаж, предлагая обучающемуся «накормить льва», что достигается выполнением определенного объема учебных заданий. Создание игровой ситуации в данном случае не препятствует выполнению учебной деятельности, осознанию учеником процесса саморазвития, изменения собственных знаний и умений.

Однако в условиях геймификации образования проблема дифференциации игровой и учебной деятельности приобретает особую остроту. Так, И.В. Жуланова и А.М. Медведев полагают, что попытки смешения учебных и игровых задач и «редукции образовательных действий к игровым, точнее, квазиигровым» не являются правомерными [5, с. 10]. Как подчеркивал А.Н. Леонтьев, игровое действие «психологически независимо от своего объективного результата», его мотив «лежит не в результате действия, а в самом процессе, ... в содержании самого действия» [6, с. 478, 474]. Поэтому «в игровом сотрудничестве выхолащивается деловая результативность действия», утверждала Г.А. Цукерман [8, с. 16]. По ее мнению, невозможно обеспечить освоение научных понятий и теорий, «не строя при этом специальных учебных форм сотрудничества детей и взрослых по поводу этого содержания» [8, с. 18]. Между тем В.В. Сериков считает, что, напротив, современное личностно-ориентированное образование должно строиться «как своеобразная игра, смысл которой, в отличие от “дела”, не в достижении цели, а в свободном выражении

своих творческих сил, в возможности познавать и решать практические задачи “играючи”, освободившись от утилитарных целей» [7, с. 85].

Специфическое слияние игровой и учебной деятельности имеет место в так называемых «рубежных играх» (термин А.Н. Леонтьева), к числу которых относятся дидактические. Их сущностные и структурные характеристики раскрываются в работах В.Н. Аванесовой, З.М. Богуславской, А.К. Бондаренко, А.Н. Давидчук, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокиной и многих других представителей отечественной дошкольной педагогики. Авторы единодушно отмечают, что в дидактической игре ребенок стремится к решению игровой задачи, не замечая сопряженных с ней дидактических. При этом его привлекает не столько достижение определенного результата, сколько сам игровой процесс, смысл которого в данном случае заключается в его подчиненности определенной системе правил, общей для всех участников. Ребенок, к примеру, не просто складывает карточки парами и передвигает фишку по игровому полю, а, соблюдая очередность ходов и иные игровые правила, приближается к финишу. Если же «внутренним мотивом игры становится не столько играть, сколько выиграть», то, по замечанию А.Н. Леонтьева, «игра, собственно, перестает быть игрой» [6, с. 474].

Именно доминирование игрового мотива, по мнению А.Н. Леонтьева и других сторонников теории деятельностного происхождения мотивационной сферы человека (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.С. Мерлин, П.М. Якобсон, Д.Б. Эльконин и др.), и отличает игру от других видов деятельности. Соответственно в рамках геймификации преобладающим, смыслообразующим мотивом должен быть неигровой, в частности, учебно-познавательный.

Сущность и специфика развития учебной мотивации была представлена в работах В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Г.А. Цукерман, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и других исследованиях, выполненных в рамках деятельностного подхода. Их авторы особое внимание уделяли внутренней мотивации, то есть таким мотивам, которые непосредственно связаны с целевыми или процессуальными характеристиками учебной деятельности. Как утверждала Л.И. Божович, в условиях правильной организации образовательного процесса уже в первом классе дети «интересуются всеми видами серьезной учебной работы, но предпочитают те из них, которые, являясь более сложными и трудными, требуют большого умственного напряжения, активизируют мысль учащихся, дают им новые знания и умения» [1, с. 198].

Игровые мотивы по отношению к учебной деятельности являются внешними, выступая в качестве аффективно окрашенных побудительных факторов. По выражению А.Н. Леонтьева, они лишены, «смыслообразующей функции», и при их доминировании учебная деятельность становится средством удовлетворения потребностей, не имеющих прямого отношения к познанию и саморазвитию. Поэтому геймификация образования должна предполагать выстраивание иерархической системы мотивов обучающихся, в которой внутренние мотивы учебной деятельности остаются в приоритете.

Однако, если полвека назад, согласно исследованиям Л.И. Божович, первоклассники проявляли «положительное отношение к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса» [1, с. 197], то в настоящее время для большинства детей (по данным Н.И. Гуткиной – 76%) характерен низкий уровень развития учебной мотивации. Они предпочитают решать легкие задачи, не проявляют стремления выполнять трудные задания, отказываясь от продолжения действия в случае неудачи или возникновения каких-либо помех. Более того, у 68% учащихся, имеющих при поступлении в школу высокий уровень учебной мотивации, отмечается выраженная отрицательная динамика [4].

По мнению Н.И. Гуткиной, это обусловлено «неправильной подготовкой детей к школе, а именно дублированием программы I класса в детском саду», в связи с чем поступление в школу не вносит в жизнь детей серьезных содержательных перемен и тем самым препятствует становлению «внутренней позиции школьника» [4, с. 74].

Ситуация осложняется тем, что у современных детей задерживается процесс формирования психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, к числу которых Д.Б. Эльконин относил умение ребенка выполнять инструкции взрослого, сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия.

По мнению Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, обозначенные предпосылки формируются в «рубежных играх», появляющихся к концу дошкольного возраста на основе постепенного преобразования сюжетных игр, включающих воображаемую ситуацию и скрытые в игровой роли правила, в игры с открытыми правилами, «в которых воображаемая ситуация и игровая роль содержатся в скрытой форме», что и обеспечивает возможность перехода к выполнению ребенком учебных заданий в соответствии с предъявленными педагогом требованиями [6, с. 486]. Данное явление нашло отражение в исследовании З.В. Мануйленко, проведенном в 1948 году. Согласно приводимым автором данным, в рамках игровой ситуации, принимая роль «часового», дети 5–6 лет более успешно соблюдали заданные ограничительные правила: они сохраняли статичную позу в три раза дольше, чем по требованию взрослого вне игры. Но к 6–7 годам продолжительность удержания позы в игровой и неигровой ситуациях становилась одинаково высокой [9]. Повторив данный эксперимент через 55 лет, О.В. Гударёва установила, что у современных детей показатели сохранения позы в неигровой ситуации оказались значительно ниже (в среднем в четыре раза), и при введении роли «охранника банка» результаты практически не изменились. Только создание внешне развернутой игровой ситуации (включение в игру сверстников в роли «бандитов», стремящихся «огрابتь банк») позволило более чем в два раза увеличить время удержания воспитанниками неподвижной позы [3]. Таким образом, выполнение игровых правил не становится для современных дошкольников в полной мере осознанным и осмысленным процессом, и в случае их непривлекательности «требует поддержки со стороны ситуации, со

стороны участников игры», отмечал Д.Б. Эльконин, поскольку «функция контроля еще очень слаба» [9, с. 335].

Сложившаяся в современном дошкольном и начальном общем образовании ситуация побуждает педагогов к поиску новых возможностей содействия формированию мотивационной сферы детей, что и усиливает интерес к изучению и использованию потенциала геймификации в разных видах деятельности. Так, например, в рамках вышеупомянутого методического объединения воспитатели разрабатывают способы включения элементов геймификации в сюжетно-ролевые игры. В частности, детям предлагаются карточки с заданиями, связанными с выбранной ими ролью и имеющими разный уровень сложности. Выполнение воспитанниками указанных в карточке игровых действий оценивается установленной системой баллов, и дети, набравшие наибольшее количество баллов, получают возможность выбора главных ролей в повторной игре. По мнению воспитателей, это стимулирует детей к более качественному выполнению действий, соблюдению установленных правил.

Однако вызывает сомнение целесообразность подобной модификации сюжетно-ролевой игры, поскольку используемые элементы геймплея (наличие заданий, уровневая фиксация результатов и т.д.) ориентируют воспитанников на внешнюю оценку результатов выполненных заданий, что препятствует развитию ролевого взаимодействия и игры как таковой. Геймификация призвана усиливать внутреннюю мотивацию субъектов деятельности посредством включения игровых элементов, игровых задач и игровых мотивов, поэтому она может иметь место только в неигровых видах деятельности. Применение вышеуказанных элементов геймплея, например, в учебной деятельности может оказать позитивное влияние на формирование мотивов достижения, играющих значимую роль в структуре учебной мотивации, и тем самым способствовать повышению качества образования.

Вместе с тем следует отметить, что чем меньше возраст детей, тем тоньше становится граница между такими феноменами, как геймификация образования и дидактически направленная игра. При включении различных дидактических элементов в игровую деятельность игровой мотив сохраняется в качестве доминирующего, и ребенок стремится к решению исключительно игровой задачи. В условиях геймификации игровой мотив способствует вовлечению субъекта в неигровую деятельность, он осознает, что наряду с игровой задачей существует иная, более приоритетная (учебная, конструктивная, изобразительная и др.). Однако возможности осознания детьми дошкольного возраста сочетания разных задач и разных мотивов и соответственно целесообразность геймификации видов деятельности, характерных для данного возрастного периода, требуют дальнейшего экспериментального изучения.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович.- СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост.

П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

3. Гударёва, О.В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13 – психология развития и акмеология. М., 2005. 25 с.

4. Гуткина, Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) /Н.И.Гуткина // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.

5. Жуланова, И.В., Медведев, А.М. Игра и учебная деятельность в контексте проблем мотивации и образовательной инициативы /И.В.Жуланова, А.М.Медведев // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 1. 21 с. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN116.pdf> (дата обращения: 10.11.2018).

6. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. С. 469–496.

7. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем /В.В.Сериков. - М.: Логос, 1999. 272 с.

8. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А.Цукерман.- Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

9. Эльконин, Д.Б. Психология игры. 2-е изд. /Д.Б.Эльконин. - М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

*Шеломенцева К.М., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М.Н.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Дошкольное детство является очень важным периодом в жизни каждого ребенка. В этом возрасте дети представляют собой исследователей, которые с радостью и удивлением открывают пока еще незнакомый и удивительный мир. Чем разнообразнее деятельность ребенка, тем эффективнее происходит процесс развития, реализуются его потенциальные возможности и самые первые проявления креативности. Именно поэтому изобразительная, художественно-продуктивная деятельность является одной из наиболее доступных видов работы с детьми дошкольного возраста. Такая деятельность вовлекает ребенка в свое собственное творчество и дает ему возможность создать нечто необычное и эстетичное.

Н.П. Сакулина утверждала, что необходимо, а главное, возможен поиск путей взаимодействия, которые бы с одной стороны сохраняли преимущества детской креативности в творчестве, а с другой помогали ребенку овладевать средствами самовыражения. Другими словами необходимо использовать на занятиях как традиционную, так и нетрадиционную техники рисования.

Множество современных психологов утверждает, что наиболее удачным периодом для развития креативности является именно дошкольный возраст. Известно, что художественные и творческие способности, умения и навыки дошкольников нужно начинать развивать как можно раньше, так как занятия изобразительной деятельностью способствуют не только развитию

креативности, но и воображения, наблюдательности, художественного мышления и памяти детей.

В процессе занятия всеми видами изобразительной деятельности дети испытывают различные чувства: радуются красивому изображению, которое они создают сами, огорчаются в случае неудачи. Самое значимое в этом процессе то, что создавая изображение, ребенок получает различные знания, уточняются и углубляются его представления об окружающем мире, в процессе работы он осмысливает новые качества предметов, умениями, учится осознанно их использовать, проявляя креативность.

Свобода самовыражения дошкольника определяется не только образными представлениями и желанием выразить их в рисунке, но и тем, как он владеет средствами изображения. Овладение детьми в течение обучения различным вариантам изображения и техническими приемами будет способствовать развитию их креативности.

В настоящее время на занятиях по изобразительной деятельности нетрадиционные техники рисования используются нечасто, мало учитывается их значимость, когда как использование нетрадиционных техник рисования способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании.

Специфика нетрадиционных техник состоит в том, что они не позволяют копировать образец, а напротив, подталкивают к развитию воображения, творчества и, как следствие, развитию креативности. Посредством этих техник ребенок получает возможность выразить свои впечатления от окружающей его действительности, передать образы воображения, воплотив их с помощью необычных методов в реальные формы.

Учитывая значимость существующей проблемы в развитии креативности у детей дошкольного возраста, необходимо обратиться к рассмотрению и использованию в педагогической деятельности новых подходов к решению этого вопроса. Если обозначить целью развитие креативности детей старшего дошкольного возраста средствами нетрадиционных техник рисования, то задачами будут являться:

1. Обучение детей нетрадиционным техникам рисования, сочетание различного материала и техник рисования. Предоставление детям возможности самостоятельно определять смысл, пути и формы его воплощения. Обучение детей проявлять креативность в изобразительной деятельности и не только.

2. Развитие детского творчества и творческого воображения путём создания проблемных ситуаций в художественно-изобразительной деятельности, умения ориентироваться на листе бумаги.

3. Воспитание у детей эстетического отношения к окружающему миру посредством умения понимать и создавать художественные образы.

4. Создание в группе детского сада благоприятных психолого-педагогических условий для креативности и самореализации каждого ребёнка.

Для наиболее эффективного проведения занятий по изобразительной деятельности необходимо придерживаться принципа интегральности, который

означает, что дети сами выбирают темы занятий, которые могут совмещать разные области наук и искусства.

Также следует создавать психологические условия, которые способствуют формированию у детей чувства безопасности, раскованности и свободы самовыражения и творческих начинаний за счёт поддержки педагогом их креативных проявлений.

Также необходимы к использованию игровые приёмы, сказочные образы, эффект неожиданности, и, конечно, не стоит недооценивать наличие различных материалов для проявления творчества, возможность их использования и их постоянную доступность. Все эти условия помогают заинтересовывать детей, настроить его на процесс креативности в творчестве.

Эффективность развития креативности через занятия с использованием нетрадиционных техник рисования во многом зависит от того, какими методами и приемами пользуется педагог для донесения до детей определенного содержания и формирования у них знаний, умений и навыков.

Также огромное значение в успешности развития креативности ребёнка несет его заинтересованность, поэтому на занятиях крайне важно удерживать внимание ребенка, побуждать его к деятельности с помощью дополнительных стимулов. Такими стимулами могут являться:

- игра, как известно, являющаяся основным видом деятельности детей дошкольного возраста;

- сюрпризный момент, когда например, один из героев сказки или мультфильма входит в группу и предлагает ребенку отправиться в путешествие вместе с ним;

- просьба о помощи, потому что дети никогда не отказываются помочь другому, им нравится чувствовать себя значимыми;

- живая и эмоциональная речь воспитателя, поскольку громкость и выразительность речи легко привлекает внимание детей.

Каждая из нетрадиционных техник рисования является, по сути, маленькой игрой. Использование этих техник дает детям возможность почувствовать себя раскованно, смело и непосредственно, развивает воображение и креативность дает необходимую свободу для самовыражения в творческом процессе.

Нетрадиционные техники рисования направлены на не только творческое развитие, но и развитие мышления, памяти, внимания, интереса, которые, в свою очередь, являются неотъемлемыми частями креативности. Как уже говорилось выше, детям свойственно воспринимать занятия с применением нетрадиционных техник рисования как игру, что доставляет им радость и заинтересовывает.

На сегодняшний день существует множество техник нетрадиционного рисования, направленных на развитие творческого воображения:

1. Кляксография.
2. Раздельный мазок.
3. Монотипия.
4. Набрызг с помощью трафаретов.

5. Рисование на мокрой бумаге.
6. Рисование на мятой бумаге.
7. Раздувание капель.
8. Рисование свечой
9. Ниткография и др.

Итак, овладев различными нетрадиционными техниками рисования, ребенок может проявить креативный и творческий подход в самостоятельной продуктивной деятельности. Для того, чтобы дети были креативны и свободны в своем творчестве, нужно придерживаться некоторых правил:

- предоставлять ребенку свободу выбора места, вида, содержания, предметов и технологий;
- уважать ребенка и результаты его творчества;
- оказывать индивидуальную своевременную поддержку и помощь;
- создать в группе условия для самостоятельной работы по изобразительной деятельности;
- периодически организовывать в группе выставки работ воспитанников.

Таким образом, современные нетрадиционные техники изобразительной деятельности развивают у ребенка творческое воображение, фантазию, наблюдательность, логическое и абстрактное мышление, внимание и уверенность в себе, что является, в той или иной степени, составляющими креативности.

Список литературы:

1. Альтшуллер, Г. С. Использование нетрадиционных техник рисования в изобразительной деятельности / Г. С. Альтшуллер // Работа с дошкольниками. – 2017. – №6. – С. 12.
2. Глазкова, Н.Н. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческих способностей детей / Н.Н. Глазкова // Работа с дошкольниками. – 2009. – №2. – С. 22.
3. Ильина, А. Рисование нетрадиционными способами / А. Ильина // Дошкольное воспитание. – 2014. – №2. – С. 31.
4. Казакова, Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова. – М.: Сфера, 2016. – 114 с.
5. Никольская, О.А. Волшебные краски: Книга для детей и родителей / О. А. Никольская. – М.: АСТ – ПРЕСС, 2017. – 96 с.
6. Цквитария, Т. Нетрадиционные техники рисования / Т. Цквитария. – М.: Сфера. – 2011. – 128 с.

***Шило А.И.,** студентка БарГУ
Научный руководитель: **Кондратюк С.В.,**
старший преподаватель БарГУ
г. Барановичи, Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА LEGO

Актуальность данной темы заключается в том, что конструирование из строительного материала и конструкторов полностью отвечает интересам

детей, их способностям и возможностям, поскольку является исключительно детской деятельностью. Следовательно, благодаря ей ребёнок особенно быстро совершенствуется в навыках и умениях, в умственном и эстетическом развитии.

Само слово конструирование (от лат. *construo* — строю, создаю) обозначает построение вообще, приведение в определённое взаимоположение различных предметов, частей, элементов и процесс создания модели, машины, сооружения, технологии с выполнением проектов и расчетов.

Конструирование — средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательных интересов и склонностей учащихся.

Детское конструирование обозначает процесс сооружения построек, таких конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, способы их соединения.

Согласно Н. Н. Поддъякову, конструирование — «продуктивный вид деятельности дошкольника, предполагающий создание конструкций по образцу, по условиям и по собственному замыслу» [2].

В истории педагогики игры со строительным материалом описаны достаточно давно и представлены во многих системах воспитания детей дошкольного возраста. Этот вид игры обстоятельно изучен в отечественной дошкольной педагогике такими учеными, как А.Н. Давидчук, Л.А. Венгер, Л.А. Парамонова, С.В. Петрушина и др.

Однако, конструирование, чаще всего, изучается с точки зрения традиционных материалов — блоков, кубиков. В наш век развития строительно-конструктивных игрушек перед нами встает вопрос о нетрадиционных конструктивных материалах и использовании их в работе с детьми

Исходя из этого, актуальность данного исследования заключается в том, будет ли эффективно использование конструктора LEGO в формировании конструктивных умений у детей дошкольного возраста.

Согласно мнению В.Г. Нечаевой, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, П.Г. Саморуковой, В.Р. Лисиной, одной из основных особенностей данной игры является то, что в её основе лежат конструктивные умения и способности, поэтому она в большей степени, чем какие-либо другие виды детской игры, приближается к созидательной практической деятельности ребенка, в частности, к конструированию.

В исследованиях Л. А. Парамоновой [1] выделено два вида конструирования: техническое и художественное. Техническое конструирование обуславливает работу ребёнка со строительным материалом, деталями конструктора. В таком виде деятельности большую роль приобретает метод ассоциаций, которой дошкольник способен применить к своей работе. Техническое конструирование связано и игровой деятельностью, которая способствует определённому развитию сюжета. Ребёнок обдумывает свой сюжет, планирует свою деятельность. Таким образом, конструирование и игра представляют собой единое целое. Художественное конструирование представляет собой деятельность ребенка с бумагой и природным материалом.

При таком виде деятельности дошкольник способен передавать своё личное отношение к образу героя, его характеру, используя различные цветовые гаммы, формы предмета [3].

На наш взгляд, LEGO интегрирует два вида конструирования: технические и художественное, поскольку представляет собой яркий, красочный, полифункциональный материал, предоставляющий огромные возможности для поисковой и экспериментально-исследовательской деятельности ребёнка.

Применение LEGO способствует:

- развитию у детей сенсорных представлений, поскольку используются детали разной формы, окрашенные в основные цвета;
- развитию и совершенствованию высших психических функций — памяти, внимания, мышления, делается упор на развитие таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, классификация, обобщение;
- тренировке пальцев кистей рук, что очень важно для развития мелкой моторики руки и в дальнейшем поможет подготовить руку ребенка к письму;
- сплочению детского коллектива, формированию чувства симпатии друг к другу, т.к. дети учатся совместно решать задачи, распределять роли, объяснять друг другу важность данного конструктивного решения.

Таким образом, LEGO конструирование — это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С помощью которого учебные задачи решаются посредством увлекательной созидательной игры, в которой не будет проигравших, так как каждый ребенок и педагог могут с ней справиться.

Игры с LEGO наборами обеспечивают формирование конструктивных умений, необходимых для создания разнообразных построек.

К числу таких умений мы отнеси: умение строить по образцу; по карточкам с моделями; собственному замыслу; заданию воспитателя, заданиям друг другу; условию.

Формированию вышеобозначенных умение на наш взгляд, будут способствовать следующие методические приёмы:

- обследование LEGO-деталей, которое предполагает подключение различных анализаторов (зрительных и тактильных) для знакомства с формой, определения пространственных соотношений между ними (на, под, слева, справа), восприятия целостности постройки из LEGO-деталей;
- показ некоторых действий и комментирование действий с конструктором. Для того чтобы задать направление деятельности, необходимо показать один вариант действия, чтобы дети, в дальнейшем активизируя мыслительную деятельность, нашли другие. Например, показать, как скрепляются две детали, и попросить найти другие способы скрепления.
- предъявление речевого образца педагогом;
- выполнение словесных инструкций. Словесные инструкции сначала формулируются воспитателем, а потом детьми;
- использование словесного объяснения, просьбы, поручения.

– показ картинок с изображением LEGO-деталей и предметов окружающего мира;

– анализ и оценка деятельности детей и их работ. Какие способы конструирования были освоены, какие предстоит освоить.

Методические приёмы определяются психическими особенностями, уровнем развития умений детей. Они направлены на развитие восприятия, зрительного и слухового сосредоточения, внимания к речи педагога, развития познавательной активности.

Также нами выделены условия успешного формирования конструктивных умений использования конструктора LEGO:

– оптимальное количество 6-8 человек;
– достаточное количество деталей, иначе будут возникать конфликты;
– доступ к конструктору должен быть свободным, чтобы дети могли выбирать нужные им детали;

– подробное знакомство детей с образцом;
– специально подобранная музыка;
– сохранность постройки на некоторое время.

Таким образом, формирование конструктивных умений в процессе использования LEGO-конструктора обеспечат определённые педагогические условия, включающие как обучение детей конструктивным умением, так и организацию самостоятельной деятельности детей.

Список литературы:

1. Парамонова, Л. А. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования / Л. А. Парамонова // Дошкольное воспитание — № 11. — 2000 г. — С. 58–64.
2. Поддьяков, Н. Н. Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий / Н.Н. Поддьяков. — М: ТЦ Сфера, 2009. — С. 71.
3. Рыкова, Н.В., Емельянова, И.Е. Конструирование и его роль в развитии творческого воображения у детей младшего дошкольного возраста / Н. В. Рыкова, И. Е. Емельянова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIX междунар. науч.-практ. конф. — № 12(57). — Новосибирск: СибАК, 2015.

*Ширинкина К. А., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Зырянова С. М.,
канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут*

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Новая политическая концепция общества усилила социальную значимость образования и вызвала необходимость в его качественном обновлении. Вариативность дошкольного образования, появление новых видов дошкольных образовательных организаций и организационных форм

дошкольного образования, развитие сектора автономных некоммерческих организаций дошкольного образования и повышение запросов родителей к качеству дошкольного образования актуализируют задачу повышения конкурентоспособности учреждений на рынке образовательных услуг.

В 2013 году, с момента вступления в силу Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Вследствие чего у дошкольных образовательных организаций новый нормативный документ – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который предъявляет требования к качеству деятельности дошкольных образовательных организаций на современном этапе развития системы дошкольного образования, уровень которой в некоторой степени определит конкурентоспособность дошкольной образовательной организации.

В условиях рыночной экономики конкуренция среди образовательных организаций принимает глобальный характер. Стратегией работы заведующего является: выживание, курс на процветание, развитие, поиск конкурентных преимуществ, умелое позиционирование на рынке образовательных услуг и привлечение в образовательную организацию родителей и детей.

Под конкурентоспособностью образовательной организации понимают способность занять свое место на рынке образовательных услуг предоставления качественного образования, ориентированного на современные требования.

По мнению И. Мельченковой под конкурентоспособностью организации понимается способность образовательной организации работать в динамичной конкурентной среде, а также как ведущий показатель хозяйственно-экономической деятельности, определяющий его настоящее и перспективное состояние на рынке образовательных услуг.

Н.И. Новиков определяет конкурентоспособность как состязательную способность осуществлять свою деятельность в условиях рыночных отношений и получать при этом прибыль, достаточную для научного совершенствования организации, стимулирования работников (их работы) на высоком качественном уровне.

На сегодняшний день важным фактором повышения конкурентоспособности ДОО становится отношения между всеми субъектами образовательной деятельности и развитая культура организации: комплекс систем ценностей, идеологии, корпоративных норм, правил, знаний, символов, принципов делового поведения, регулирующих жизнедеятельность сотрудников, определяющих характер взаимодействия с детьми и родителями.

Иными словами данный фактор является корпоративной культурой, которая определяет индивидуальность организации, придает ей здравый смысл, обеспечивает стабильность на рынке образовательных услуг.

Значение корпоративной культуры для обеспечения конкурентоспособности организации исследовались В.Л. Луновым и Б.А. Черных.

По мнению В.А. Спивака корпоративная культура – система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между

собой, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [8].

М.А. Аралова считает, что корпоративная культура – уровень развития, достигнутый в какой – либо отрасли знания или деятельности, поэтому, чем доброжелательнее, ответственнее, с большим увлечением работает коллектив дошкольной образовательной организации, тем выше данная культура, тем привлекательнее становится эта организация для детей, родителей, воспитателей и приглашенных специалистов [3].

Ф. Харрис и Р. Моран предлагают рассматривать корпоративную культуру на основе определенных характеристик: [6]

- осознание себя и своего места в организации;
- коммуникационная система и язык общения (использование устной, письменной, невербальной коммуникации, «телефонного права»; аббревиатуры варьируются в зависимости от функциональной и территориальной принадлежности организаций);
- внешний вид, одежда и представление себя на работе (разнообразие униформ и спецодежды, деловых стилей, опрятность, косметика, прическа);
- пунктуальность (степень точности работников; соблюдение временного расписания);
- взаимоотношения между людьми (по возрасту и полу, статусу и власти, опыту, религии и гражданству и т.п.);
- ценности (набор ориентиров, что такое хорошо и что такое плохо) и нормы (набор предположений и ожиданий в отношении определенного типа поведения) – что люди ценят в организационной жизни (свое положение, титулы, саму работу и т.п.) и как эти ценности сохраняются;
- вера в руководство, успех, в свои силы, во взаимопомощь, в этическое поведение, в справедливость и т.п.; отношение к коллегам, к клиентам и конкурентам, агрессии; влияние религии и морали и т.п.;
- процесс развития работника (бездумное или осознанное выполнение работы; полагаются на интеллект или силу; информирование работников; подходы к объяснению причин и др.);
- трудовая этика и мотивирование (отношение к работе и ответственность; чистота рабочего места; оценка работы и вознаграждение; индивидуальная или групповая работа).

Для преобразования традиционной дошкольной образовательной организации в конкурентоспособную, необходимо модифицировать корпоративную культуру и внедрить новую систему ценностей обмена знаниями и постоянного обучения. Основная направленность должна быть на индивидуальное и коллективное обучение. Корпоративная культура, способствующая эффективному созданию и обмену знаниями, предполагает атмосферу взаимного доверия в коллективе, проявления участия между сотрудниками, открытости и доступности в оказании помощи, сдержанности в критике чужих мыслей и смелости в высказывании новых идей [3].

Дошкольная образовательная организация представляет себя перед внешним миром и коллективом в первую очередь в виде символов, которые передают представление об организации, выражая ее суть, рассказывая об ее истории и опыте. Кроме того, символы поддерживают существующую в детском саду систему ценностей, демонстрируют приоритеты. К основным символам относят оформление сада («настенную живопись», вид досок объявлений, рекламы и плакаты на стендах, объявления, значки, эмблемы), его направленность, состояние кабинетов, территории, внешний вид здания [2].

А также формированию корпоративной культуры ДОО способствуют легенды, истории, мифы, которые постоянно «вращаются» в организации и касаются важных событий ее жизнедеятельности, передаются от одного поколения сотрудников другому.

Выделяют четыре типа организационной культуры (типология К. Камерона и Р. Куинна): [6]

- иерархическая (или бюрократическая);
- рыночная;
- клановая;
- адхократическая.

В дошкольной образовательной организации, развивающейся в контексте иерархической культуры, администрация обращает внимание, прежде всего, на процедуры, правила и инструкции, как главные средства обеспечения качества воспитательного и образовательного процесса. Главными методическими проблемами, темами в такой ДОО могут стать вопросы, связанные с технологиями непосредственной образовательной деятельности, технологиями взаимодействия, обеспечения качества образования и т. п. Оценка педагогического коллектива и сотрудников здесь производится только в соответствии с профессиональными достижениями. Сотрудники, являясь частью стабильной, отлаженной системы, чувствуют свою защищенность.

Для образовательной организации с рыночным типом корпоративной культуры характерно развитие платных образовательных услуг. При этом качеству собственных образовательных услуг здесь также уделяется большое внимание.

Опасность рыночного типа корпоративной культуры заключается в том, что дух конкуренции может проникнуть и в сферы межличностных отношений воспитанников и педагогов. Сотрудники и дети начнут ощущать, что находятся в постоянной конкуренции между собой, — это будет способствовать росту тревожности, недоверия ко всему. Отношение педагогов к воспитанникам в таком детском саду может оказаться в сильной зависимости от успешности ребят в тех сферах, которые заявляются как сферы внешней конкуренции.

Для образовательной организации, развивающейся в рамках клановой корпоративной культуры, характерен «командный дух». Сотрудников объединяет чувство большой семьи, ощущение детского сада, как своего дома, поэтому они, как правило, преданы своему учреждению, текучесть кадров низкая. Педагоги и их воспитанники часто участвуют в проектах, для осуществления которых организуются команды. Большое значение в таком ОУ

придается поиску новых эффективных способов работы и постоянному повышению квалификации.

Дошкольная образовательная организация, воспринявшая элементы адхократической культуры, ориентируется на творчество и инновации. Это детский сад — лаборатория или сад — экспериментальная площадка, для которой характерно внедрение действительно инновационных проектов, с расчетом на будущее. Такие ДОО нацелены на активное взаимодействие с научной и педагогической общественностью, постоянный обмен опытом. Каждый педагог, сотрудник находится в постоянном поиске и воплощении творческих идей. Для решения новых творческих задач педагоги включаются в подвижные объединения.

В каждой дошкольной образовательной организации присутствуют элементы всех четырех типов культур, но при этом один из типов обязательно будет доминировать.

На сегодняшний день можно сказать с уверенностью, что огромную роль в успешности организации играет персонал. Именно коллектив и создаваемая в нем атмосфера могут стать причиной поражения, или блестящей победы организации. Именно люди, с их привычками, характерами, умениями, ценностями, с их желанием или нежеланием работать на достижение не только личных, но и целей ДОО.

Согласованность действия всех частей корпоративной культуры увеличивает качество работы ДОО, вырабатывает конкурентоспособность дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг.

Список литературы:

1. Глущенко, О. А. Корпоративная культура, как важнейшая общеорганизационная программа, способствующая созданию развивающей атмосферы в дошкольном образовательном учреждении /О.А. Глущенко // Апробация. 2016. № 5, С. 72 – 73
2. Губайдуллина, Е. В. Корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 538 – 541. — URL <https://moluch.ru/archive/113/28842/>
3. Иванова, С. Корпоративная культура - эффективное средство мотивации сотрудников /С. Иванова //Служба персонала.- №9.- 2014.- С. 18-22.
4. Калюжнов, Н. В. Корпоративная культура как фактор повышения конкурентоспособности организации : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Калюжнов Никита Васильевич. – Иркутск, 2007. – 22 с.
5. Капустина, Н. Г. Корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения как концепт / Капустина Наталья Геннадьевна, Леонова Ирина Сергеевна // Детский сад: теория и практика. — 2011. — N 5. — С. 6–9
6. Менеджмент в образовании: практический курс: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Г.Г. Корзникова. – М.: ИД «Академия», 2008. – 288с.
7. Портер, М. Конкуренция /М. Портер. – М.: Вильямс, 2014.- 385с.
8. Спивак, В. А. Корпоративная культура: теория и практика / В.А. Спивак // Санкт – Петербург.: Питер, 2001. – с. 352

*Шлык Н.В., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Терещенко М.Н.,
канд.пед.наук, доцент ЮУрГГПУ
г. Челябинск*

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – ВАЖНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В соответствии с существенными изменениями в государственно-политическом устройстве России особые требования предъявляются к субъективным свойствам личности - активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, которые позволяют человеку адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивают собственное личностное развитие.

Современному ребенку необходимо осознавать свои возможности и индивидуальные особенности, уметь общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, принимать собственные решения в ситуации выбора и нести за них ответственность. Ответственный ребенок стремится выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, испытывает при этом чувство удовлетворения.

Актуальность воспитания ответственности личности обусловлена социокультурными процессами в современном российском обществе, кризисный характер которого связан с утерей людьми многих качеств, обеспечивающих инновационное развитие страны. Такими качествами являются: креативность, гражданственность, нравственность и многие другие. Одним из важнейших среди них выступает ответственность, которая формируется уже с дошкольного возраста.

Чтобы понять значимость проблемы формирования ответственности мы провели анализ нормативных документов Российской Федерации:

-Конституция Российской Федерации: «...государство обеспечивает сочетание реальных прав и свобод граждан с их обязанностями и ответственностью перед обществом». В данном документе законодательно подтверждается, что поведение граждан должно быть, прежде всего, ответственным. Участники общественных отношений обязаны действовать должным образом, то есть действовать ответственно.

-Закон Российской Федерации «Об образовании»: «... приоритет общечеловеческих ценностей, ... воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье».

Вопросами формирования представлений, суждений об ответственности у детей занимались отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Исследования К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, З.Н. Борисовой, В.А. Горбачёвой, К.А. Климовой, М.В. Матюхиной, Н.А. Минкиной, А.В. Суровцевой и других авторов свидетельствуют о том, что ответственное отношение к обязанностям и их исполнение формируются у

детей в дошкольном возрасте через длительную тренировку воли и характера ребёнка при осуществлении совместной деятельности с другими детьми и взрослыми. В исследованиях Е.И. Корзаковой, В.Г. Нечаевой, Е.И. Радиной, В.Г. Фокиной рассматриваются вопросы становления трудовой деятельности в дошкольном возрасте и ее возможности для воспитания ответственности. Авторы подчеркивают, что дети не только подражают взрослым, участвуя в их труде, но и учатся понимать значимость этой деятельности. К. Муздыбаев подчёркивает, что для формирования ответственности необходимо, чтобы ребёнок эмоционально переживал порученное ему задание, осознавал важность, необходимость своей деятельности не только для него самого, но и для других людей. В. С. Мухина отмечает, что ответственность должна занимать самое важное место в иерархии всех мотивов. В исследовании Л.С. Славиной по формированию ответственности у детей подчеркивается значимость планирования ребёнком своей работы. Л. И. Божович рассматривает формирование ответственности через игру. В процессе игры дети должны следовать определённым правилам.

Ж. Пиаже рассматривал ответственность в рамках морального формирования детей, когда они получают большинство моральных правил от взрослых и обязаны беспрекословно их выполнять. Согласно концепции ответственности Л. Колберга моральное сознание развивается в ходе активного творческого взаимодействия индивида с социальной средой. Теории Дж. Роттера, Д. МакКлелланда, У.У. Аткинсона объясняют ответственное поведение человека, исходя из понятия локуса контроля.

Результаты изучения уровня сформированности ответственности у старших дошкольников свидетельствуют о невысоком наличном уровне, что обусловлено в значительной степени неэффективностью традиционного подхода к осуществлению формирования нравственных качеств, в частности ответственности у дошкольников.

На основе изучения информации по теме диссертационной работы кандидата педагогических наук Даньковой Е.Н. определен уровень ответственности современных детей. Сравнительный анализ данных нулевого и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате внедрения педагогической технологии формирования ответственности у старших дошкольников количество детей, имеющих формально-ответственный уровень, снизилось на 29,2%. Число детей с инициативно - ответственным уровнем сформированности ответственности увеличилось на 41,7%.

В тех группах, где целенаправленная работа по формированию ответственности у старших дошкольников не проводилась, т.е. учебно-воспитательный процесс проводился в соответствии с образовательной программой, результаты значительно ниже, наблюдается в основном рост на исполнительно-ответственном уровне.

Результаты опроса воспитателей позволили сделать вывод о том, что все педагоги признают необходимым воспитывать у детей ответственность. Но лишь 10% (13 человек) уделяют этому вопросу внимание в собственной педагогической деятельности. Большой процент опрошенных педагогов (87%)

выражают готовность осуществлять процесс формирования ответственности у старших дошкольников при наличии полной теоретической и практической разработки данной проблемы.

Проведенный анализ показал, что необходимо внедрение в образовательный процесс дошкольного образования педагогическую технологию, реализующую процесс формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности и позволяющую определить уровни сформированности ответственности у старших дошкольников; разработкой перспективного плана работы с педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации по подготовке его к процессу формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста; возможностью использования содержащихся в работе научно-методических материалов в практике дошкольных образовательных организаций.

Работа по формированию социальной компетентности личности дошкольника предполагает комплексное, целенаправленное воздействие на определенные личностные структуры и оно не может быть осуществлено стихийно, каким либо педагогом в отдельности, но требует объединения усилий воспитателей и психологов, которое может быть осуществлено на основе специально разработанных, психологически обоснованных программ, учитывающих специфику конкретного возраста.

Анализ научных исследований и педагогической практики позволит нам выявить противоречие между: необходимостью формирования ответственности детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработкой психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной работы с детьми в ДОО. Из этого вытекает необходимость более детальной разработки психолого-педагогических условий формирования ответственности у детей 5-6 летнего возраста.

По мнению А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинского, Н.К. Крупской и других ученых, ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой. Несмотря на изучение данного феномена с точки зрения различных психолого-педагогических школ, направлений, определение его сущностной характеристики, особенностей и форм проявления, все-таки до сих пор остается открытым вопрос относительно эффективных психолого-педагогических условий формирования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста способны ставить перед собой цель, прилагать волевые усилия и получать запланированный результат.

Успешность формирования ответственности будет зависеть от реализации педагогической технологии формирования ответственности,

предполагающей последовательное внедрение в образовательный процесс дошкольных учреждений таких этапов, как формирование представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления ответственного поведения в различных видах деятельности, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения в процессе собственной деятельности.

Перспективы работы по проблеме формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста мы связываем с коррективкой и совершенствованием содержания и разработкой условий внедрения технологии формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в различные виды и категории ДООУ, а также с разработкой принципов преемственности по проблеме формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста с начальной школой.

Список литературы:

1. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин — СПб.: Питер, 2009. — 368 с.
2. Майер, А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДООУ: методическое пособие / А.А. Майер. — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 128с.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2014. — 583 с.
4. Немов, Р.С. Психология. Кн.1. Общая психология / Немов Р.С. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2012. — 628с.
5. Рыбина, Н.П. Методическая работа с воспитателями детского сада / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.
6. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. пед. заведений / Г.А. Урунтаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 336с.

***Шумская Е. С.,** студентка СурГПУ
Научный руководитель: **Толмачева В. В.,**
канд.пед.наук., доцент СурГПУ,
г.Сургут*

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ

В современных условиях проблема развития чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста особенно актуальна. Так как цвет, является важнейшим средством художественной выразительности, целенаправленно используется в воспитании и развитии детей старшего дошкольного возраста через включение в непосредственно образовательную деятельность.

Проблему развития чувства цвета изучали такие ученые, как Л. А. Венгер, Ф. Фребель, Мария Монтессори, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина и др. В частности, Е. А. Флерина отметила, что в зрительной деятельности цвет занимает первое место по значимости для ребенка. Педагоги и психологи считают, что у детей необходимо целенаправленно развивать чувство цвета.

В основу чувства цвета входит умение видеть, чувствовать глазами, оттенки цветов и свойства, умение различать цвета: светлый, яркий, темный, насыщенный. Такое умение обусловлено развитостью, натренированностью зрительного аппарата, восприятие цвета в природе и окружающем мире.

Чувство цвета – это умение группировать и дифференцировать цвета по сходству, различать, называть и использовать цвета и их оттенки, контраст и сочетание.

Одни из первых исследований, посвященных развитию чувства цвета у детей дошкольного возраста, были проведены Е.А. Флёриной. Е.А. Флёрina считала, что в процессе обучения изобразительной деятельности очень важно уделять большое внимание формированию чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста. Используя изобразительный материал, ребенок проявляет интерес к сочетанию цветов, и это подталкивает его к новым открытиям.

В старшем дошкольном возрасте отношение детей к цвету не всегда устойчиво. Дети способны найти подходящий цвет, а также воспринимать основные качества цвета. Если не заниматься обучением, ребенок усвоит только часто встречаемые цвета: красный, зеленый, жёлтый, синий и т.д., такими цветами как - голубой, серый, розовый ребенок овладевает уже позже при внимании к ним.

Резюмируя сказанное: «...когда воспитание ведется вне стен комнаты, когда перед ребенком разворачивается полная красота панорама природы, тогда, нет сомнения, поле, лес, луг, звездный небосвод и закат солнца, постоянно меняющий свой цвет, будут служить воспитателям средством в развитии цветоощущения, чувства красоты, любви к природе и понимания ее. Природа полна жизни, полна интереса; всякий дидактический материал мёртв, им нужно большое искусство со стороны педагога, чтобы оживить его и поддержать интерес к нему в ребенке».

В пластилинографии, пластилин используется в виде краски, как изобразительный материал, а инструментом для работы с этим материалом служат ладони и пальцы ребенка. Пластилинография считается самым молодым нововведением живописи, который стал использоваться художниками совсем недавно. Такой подход может успешно использоваться детьми старшего дошкольного возраста в изобразительном искусстве, а также для развития чувства цвета.

Пластилинография – это техника, принцип которой заключается в создании пластилином лепной картины на картонной, бумажной или иной основе, благодаря которой изображения получаются более или менее выпуклыми, полу объёмными.

Практика пластилинографии требует высокого уровня интеллектуальных, изобразительных и эмоциональных знаний, умений, навыков. При этом пластилиновая живопись доступна детям. А также работа с пластилином влияет на нервную систему в целом. Работая с пластилином руки всегда теплые, так как пальчики всегда находятся в движении, в результате чего кровообращение

усиливается, это способствует развитию особо тонкой чувствительности пальцев.

Пластилиновая живопись уникальна в том, что дети дошкольного возраста с удовольствием открывают и самостоятельно придумывают новые цвета и оттенки, используя пластилиновую палитру. Поиск цветов и оттенков сближает лепку и рисование красками. Данная нетрадиционная техника рисования включает в себе, создание картины с использованием пластилина. При создании нового изображения, используются уже изученные техники, и доводятся до совершенства, включая, что то новое.

Многие способности и чувства, которыми нас наделяет природа, к сожалению, остаются недостаточно развитыми и не раскрытыми, а значит и не реализованными. Поэтому развитие цвета и чувства цветовых оттенков одна из главных задач касающаяся детей старшего дошкольного возраста. В программах большое внимание уделено обучению детей дошкольного возраста традиционным техникам рисования и недостаточно информации, на мой взгляд, отведен нетрадиционной технике рисования «Пластилинографии». При работе с детьми видно что, они очень любят рисовать, старательно овладевают навыками работы с разными инструментами и изобразительными материалами, осваивают приемы и способы рисования, но при создании собственных работ изобразительные и выразительные навыки остаются на среднем уровне, многие композиции выделяются скудностью содержания штампа. Нет выразительности в рисунках, отсутствует творческий подход в выборе цвета.

После изучения теоретических аспектов, процесса развития чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста посредством пластилинографии, был проведен констатирующий этап исследования.

Таким образом, познакомившись с выразительными возможностями цвета и проявлением эмоций через символическую систему цветовых отношений, дети получают повышенный уровень овладения над пластилинографией, а также через, средства и методы ее решения. Полноценное развитие чувства цвета у ребенка осуществляется только тогда, когда он получает возможность убедиться в цветовом разнообразии мира.

Развитие чувства цвета производится без фиксации цветового рисунка, что способствует получению эстетического удовольствия от красоты индивидуального образа объектов и явлений и более творческому подходу в выборе выразительных и визуальных средств художественной деятельности.

Список литературы:

1. Давыдова, Г.Н. Пластилинография. Анималистическая живопись / Г.Н. Давыдова – М.: Издательство «Скрипторий 2012», 2012 – 305 с.
2. Давыдова, Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г.Н. Давыдова – М.: Издательство «Скрипторий 2011», 2011 Ч.2. – 153 с.
3. Комарова, Т.С. изобразительная деятельность в детском саду (Программа и методические рекомендации для непосредственно образовательной деятельности 2-7 лет) / Т.С. Комарова – Москва: Издательство Мозаика – Синтез 2013 – 93 с.
4. Комарова, Т.С., Размыслова А.В. Цвет в детском изобразительном творчестве /Т.С. Комарова, А.В Размыслова – М. // Педагогическое общество России, 2007 – 144 с.

5. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст]/Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой – М.: Мозаика-синтез 2006 – 194 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [Электронный ресурс]: режим доступа <http://www.edunor.ru/fgos/fgos-dou>
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document>
8. Чернова, Е.В. Пластилиновые картины /Е.В. Чернова – Ростов н/Д: Феникс 2006 – 48 с.

Эпп К.Э., студентка ЮУрГГПУ
Научный руководитель: Филиппова О.Г.,
докт.пед.наук, профессор ЮУрГГПУ
г. Челябинск

ЗНАЧИМОСТЬ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Благодаря переходу общества от индустриального к постиндустриальному строю происходит скачок внедрения и роста высоких технологий, которые влекут за собой постепенное вытеснение низкоквалифицированных профессий с рынка труда. Соответственно, значительная часть занятого населения переходит к сфере информации и услуг. А наиболее ценными на рынке труда становятся такие качества человека, как образованность, коммуникативность, профессионализм, творческий подход к работе и умение быстро адаптироваться в незнакомой среде. Именно поэтому современное общество заинтересовано в разработке новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения для приобретения детьми жизненно необходимых качеств, а также знаний, умений и навыков. Но, как правило, некоторым детям очень сложно проявлять свои способности и тем более развивать их. На основе данной проблематики возникла концепция педагогической поддержки, разработанная О.С.Газманом.

Под термином «педагогическая поддержка» О.С. Газман понимал "процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни".

Педагогическая поддержка подразумевает под собой слияние двух равносильных процессов, такие как социализация и индивидуализация, составляющих основу целостного и разностороннего развития личности.

Предметом педагогической поддержки является процесс определения ребенком вместе с взрослым собственных интересов, желаний, возможностей, а также препятствий, мешающих достигнуть ему необходимого результата, и

путей разрешения этих препятствий в процессах обучения, самовоспитания и саморазвития.

Основная цель педагогической поддержки заключается в помощи ребенку в раскрытии своих способностей, талантов, благоприятствовании их развитию, а также помощи в самоопределении и в становлении его в обществе.

Под задачами педагогической поддержки понимаются:

1. Выявление и анализ возникшей проблемы у ребенка педагогом;
2. Помощь ребенку в процессе выявления причин данной проблемы;
3. Совместное обсуждение педагога с ребенком анализа возникшей проблемы и возможных способов ее решения. Стимулирование ребенка к осознанию себя равноправным субъектом деятельности, получающим важный жизненный опыт.
4. Создание педагогом условий для осмысления ребенком перспектив собственного самосознания.

Разработкой концепции педагогической поддержки также занимались ученые: Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. Они выявили основные формы рефлексий, при которых ребенок может выяснить не только причины проблемы, но и пути ее решения:

- как и почему возникла эта проблема;
- что он хочет, чтобы появилось в результате его действий;
- насколько это реально;
- что он может сделать в осуществлении желаемого;
- что ему мешает;
- как справиться с этой помехой;
- как отразится то, что он задумал на других людях, которые так или иначе вовлечены в эту ситуацию;
- как поступить, чтобы, по возможности, не усугубить данную проблему.

Существует 4 основные тактики педагогической поддержки: защита, помощь, содействие и взаимодействие.

Под *тактикой защиты* понимается процесс защиты педагогом ребенка от негативных внешних факторов настигших проблем, которые могут развить в ребенке ряд отрицательных качеств и эмоций, тормозящих процесс самостоятельного решения ребенком проблем. Кредо тактики: «Ребёнок не должен оставаться жертвой обстоятельств».

Под *тактикой помощи* рассматривается процесс участия педагога в решении проблем вместе с ребенком. Кредо тактики: «Чтобы ребенок начал, ему необходимо узнать вкус успеха».

Под *тактикой содействия* понимается процесс создания педагогом условий обеспечивающих ситуацию успеха для ребенка при решении проблем. Кредо тактики: «Ты всегда можешь совершить выбор — попробуй проверить себя!».

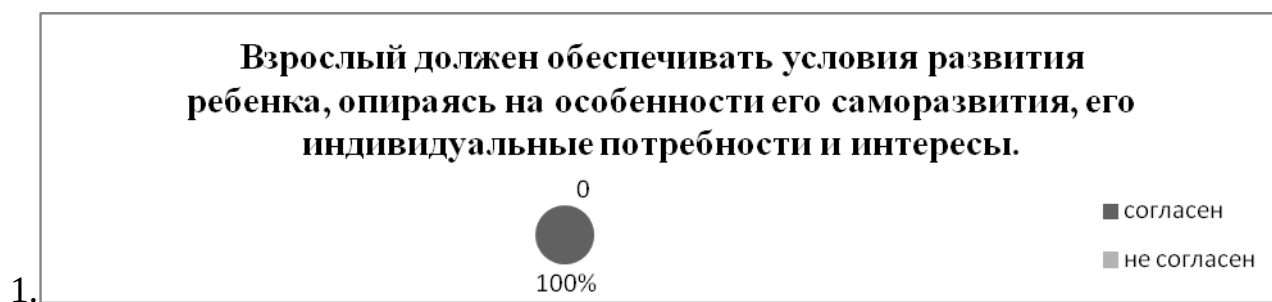
Тактика взаимодействия подразумевает под собой процесс, в котором ребенок приобретает необходимый жизненный опыт путем совместной деятельности. Кредо тактики: «Договор — это испытание свободой и ответственностью».

Целью данной научно-исследовательской работы послужило изучение отношения студентов, получающих педагогическую специальность, к парадигме педагогической поддержки.

В исследовании приняли участие 38 студентов, обучающихся на первом курсе факультета дошкольного образования.

Для получения наиболее достоверных результатов исследования был применен метод анонимного анкетирования, содержащий в себе 6 вопросов. Каждый вопрос раскрывал в себе ту или иную норму педагогической поддержки. Задача каждого опрошенного заключалась в том, чтобы согласиться с представленной нормой или же, наоборот, отвергнуть ее. С результатами данного исследования вы можете ознакомиться ниже:

Вопрос



Вопрос



Вопрос

Взрослый не может навязывать ребенку те или иные поступки или стиль поведения, он может лишь побуждать к осмыслению его прав, возможностей и ответственности.



3.

Вопрос 4.

Взрослый должен уважать право ребенка на выбор и проявление «самости», в том числе на самоопределение, самоорганизацию, самореализацию и др.



Вопрос 5.

Особенности становления ребенка как полноправного субъекта деятельности должны восприниматься как событийное наполнение его собственной жизни.



Вопрос 6.

Поощряя самостоятельные поступки ребенком, педагог побуждает его к осознанию жизненной, нравственной и образовательной ценности его выбора и ответственности.



Исследование показало, что большинство опрошенных не отвергло нормы педагогической поддержки и согласилось с ними.

Таким образом, проанализировав все выше изученное, можно сделать вывод о том, что парадигма педагогической поддержки имеет огромную значимость в условиях постиндустриального общества, поэтому довольно хорошим показателем является тот факт, что в процессе исследования отношения будущих специалистов в области образования к данной парадигме проявило положительный характер.

Список литературы:

1. Газман, О.С. Базовая культура и самоопределение личности /О.С.Газман // Базовая культура личности: Теоретические и методические проблемы / под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романова. М, 1989. С. 30.
2. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию /О.С.Газман //Новые ценности образования. 1996. № 6. С. 48.

*Эйюбова Т.Ф., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Якоб С.А.,
преподаватель СурГПУ,
г.Сургут*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема ценностей находит отражение в основополагающих государственных документах, касающихся сферы образования, - Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» и национальной доктрине образования Российской Федерации. Одним из приоритетов образования в данных документах выделяются общечеловеческие ценности.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) развитие ценностного отношения к природе включено в образовательную область «Познавательное развитие». В п.4.6. ФГОС ДО определяет результаты освоения программы дошкольного образования, среди которых «...знания о природном и социальном мире, ребенок обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания и т.п...» [1].

В философском словаре дано такое определение: «Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное и отрицательное значение для человека и общества [5]. В этом определении говорится о положительном или отрицательном значении ценности.

Дошкольный возраст является важнейшим периодом для выработки правильного миропонимания и высоконравственного отношения к людям, родной природе, Родине. Для этого нужно обязательное изучение своей «малой» Родины. Знание экологических особенностей родного края и организация в зависимости от возможностей дошкольного учреждения

внутренней (экологический кабинет, уголки живой и неживой природы, зимний сад) и внешней (дендрарий, сад, огород, теплица, экологическая тропа, зона отдыха детей, «птичья столовая» и др.) природных зон. Только это приведет к действительному познанию своего города, района, округа, наполнит не только память и ум, но и обогатит душу, сердце. И поэтому нам стоит не только внимательно присматриваться к тем традициям воспитания подрастающего поколения, которые существуют тысячелетия и которые так бережно хранит народ, но осмыслить их, воспринять, открыть им дверь в нашу жизнь.

Согласно ФГОС дошкольного образования, «познавательное развитие дошкольников предполагает формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках». Вместе с тем, Стандарт дошкольного образования устанавливает основные принципы, к числу которых относится учёт этнокультурной ситуации развития детей [1].

Вопросы развития у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к природе подробно исследовали современные учёные и методисты. Так, например, глубокий анализ развития ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста проведен в работах Т.А. Серебряковой, З.П. Плохих, Л.И. Пономаревой и др., большинство работ С.Н. Николаевой посвящено особенностям формирования у детей дошкольного возраста представлений о природном окружении, исследования по формированию знаний о многообразии природы и развитию ценностного отношения к ней проводились А.М. Федотовой [6].

В настоящее время рассогласования в жизни людей и природы приобретают катастрофические масштабы. Использование человеком природы без учета присущих ей закономерностей ставит под угрозу существование самого человеческого общества.

Формирование у дошкольников знаний о культуре ХМАО – Югры в контексте интегративного подхода рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции (межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной). Интеграция в ДОО реализуется через проектирование и конструирование содержания образовательной деятельности; выбор эффективных средств, форм и методов работы педагога, объединенных по тематическому принципу; интеграции разных видов детской деятельности (восприятие художественной литературы и фольклора, игровой, изобразительной, музыкальной, познавательно-исследовательской и др.). Эффективность решения задач формирования ценностного отношения дошкольников к культуре родного края предполагает учет следующих принципов: системности, содействия и сотрудничества детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником образовательных отношений, возрастной адекватности и индивидуализации образования. Одним из ответственных моментов является выбор литературного произведения, которое должно отвечать требованиям доступности, эстетической ценности, наличия воспитательного потенциала [5].

Обращаясь к истории учения о ценностях, можно отметить, что проблему воспитания ценностной культуры личности можно обозначить как одну из вечных проблем, порожденных самым ходом исторического развития цивилизации. Еще древнегреческие мыслители поднимали вопросы о воспитании духовного начала в каждом человеке. Не случайно основополагающими для многих наук о человеке стали сократовские вопросы о смысле жизни, добре, красоте, истине; высказывания Платона о духовном как наивысшем в человеке; мысли Аристотеля о том, что духовное, а не материальное является истинным содержанием жизни человека; мысли Демокрита о ценности природы и жизни в целом [2].

Отношение к природе поддается формированию: у дошкольников отношение не носит обобщенный характер — это отношение к тем конкретным объектам и явлениям, которые входят в пространство их жизнедеятельности.

Личностное (субъективное) отношение к природе у ребенка появляется на основе интереса к явлениям, объектам, событиям, процессам и происшествиям, с которыми знакомит его воспитатель, т. е. на основе знаний.

Формирование отношения и его проявление всегда связаны с деятельностью — трудовой, игровой, изобразительной, конструктивной, деятельностью наблюдения.

Первоосновой возникновения у ребенка отношения к природе служит непосредственный контакт с самой природой, пребывание в ней, его визуальное или практическое взаимодействие с живыми существами. Отношение к объектам и явлениям природы у дошкольника появляется только на основе эмоций — чувственные впечатления рождают личностные переживания, которые и преобразуются в отношение.

Формирование отношения к природе, появление у ребенка эмоционального интереса к ней сопряжено с поиском специальных педагогических приемов (как отдельных, так и комплекса), вызывающих у него личностные переживания.

Художественные произведения авторов ХМАО – Югры, адресованные юным жителям земли югорской, способствуют формированию гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство [7]. Это подтверждается тем, что народы Севера создали уникальную систему воспитания, обеспечивавшую им формирование типа личности, способного выдержать самые суровые условия жизни. Методы физического воспитания, закаливания, приёмы выработки невероятной выносливости, выдержки, почти легендарной неутомимости передаются из поколения в поколение. Опираясь на анализ имеющихся исследований, в системе работы по воспитанию ценностного отношения детей дошкольного возраста к миру природы ученые выделяют три взаимосвязанных направления:

1. Воспитание ценностей в процессе развития эмоций и чувств детей (развитие эмпатии дошкольников по отношению к объектам, явлениям природы).
2. Воспитание ценностей в процессе экологически-ориентированной

деятельности.

3. Воспитание ценностей в процессе познания мира природы (формирование у детей дошкольного возраста элементов экологической компетентности) [3].

Комплексный подход к реализации работы по всем направлениям, на наш взгляд, позволит решить следующие задачи:

- воспитать у детей чувство ответственности за поведение в природе;
- инициативу и элементы творчества при взаимодействии с природными объектами;
- устойчивую потребность в экологически целесообразном, осознанном взаимодействии с природными объектами, поведении в природе [4].

Таким образом, под ценностным отношением детей старшего дошкольного возраста к природе мы понимаем устойчивое личностное принятие природных объектов и явлений на основе осознания их ценности и практической значимости для человека. Оно характеризуется позитивным отношением к природе и желанием познавать ее и взаимодействовать с ней.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.edunor.ru/fgos/fgos-dou> (Дата обращения: 12.02.2016г.).
2. Зебзеева, В. О формах и методах экологического образования дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2004.- N 7. – с. 45-49.
3. Котт Хью, В. Приспособительная окраска животных. – М.: Просвещение, 2004. – 544с.
4. Королева, А. Земля – наш дом // Дошкольное воспитание. – 2004. – N 10. – с. 34-36.
5. Лашкова Л.Л., С.А. Яков Ознакомление дошкольников с литературным наследием ХМАО - Югры в условиях реализации ФГОС дошкольного образования [электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/oznakomlenie-doshkolnikov-s-literaturnym-naslediem-hmao-yugry-v-usloviyah-realizanii-fgos-doshkolnogo-obrazovaniya>
6. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2006. - 480 с.
7. Малышев, А.А. Народные подвижные игры как средство формирования этнокультурной идентификации личности сельского школьника / А.А. Малышев // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30). – С. 28–29.

*Яшнова Е.В., студентка УлГПУ им. И.Н. Ульянова
Научный руководитель: Захарова Л.М.,
докт.пед.наук, профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова
г. Ульяновск*

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ ЗНАКОМСТВА СО СПЕКТРОМ ПРОФЕССИИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Содержание образования в современном обществе является приоритетным направлением государственной политики РФ. От его качества во многом зависит становление и развитие личности человека, который способен

самостоятельно реализовывать свой потенциал в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами, традициями и культурой родной страны, достижениями научно-технического прогресса. Особое значение в данном аспекте имеет дошкольное образование, как первая ступень системы непрерывного образования.

Патриотическое воспитание – процесс формирования патриотического сознания, которое в основном, осуществляется в подростковом и юношеском возрасте. Это предполагает наличие у человека уже определенного социального опыта и знаний об окружающей социальной действительности [1, с.25]. В то же время социально-культурная среда включает в себя определенные конкретно-чувственные элементы – территорию, язык, народ, произведения искусства, которые должны не только осознаться, но и почувствоваться. Это позволяет предположить возможность патриотического воспитания и на более раннем этапе развития человека – в дошкольном возрасте.

Сегодня система дошкольного образования ориентирована не только на формирование определенной системы знаний, умений и навыков, но и на развитие базовых способностей, социально-культурных и гражданско-нравственных детерминант поведения.

Рассмотрев государственные приоритеты и актуальные проблемы современного дошкольного образования можно сказать, что одним из важнейших направлений реализации его содержания является гражданско-патриотическое воспитание. Данное направление должно быть ориентировано на формирование и развитие у детей дошкольного возраста таких качеств личности, которые в дальнейшем позволят каждому ребенку стать полноценным участником общественной жизни, активным гражданином и патриотом своей страны [2, с.49]. Система гражданско-патриотического воспитания в ДОО должна способствовать реализации триединой задачи – образования, воспитания и развития, позволяя осуществлять полноценную социализацию детей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает необходимость патриотического воспитания: формирование представления малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, ознакомление с профессиями.

Под воздействием окружающей социокультурной среды у дошкольника формируются основы гуманистического отношения к природе, окружающим, появляются первые представления о социальных нормах поведения, об определенном порядке в человеческих отношениях, устройстве государства, гражданами которого являются он и его родители, т.е. в период дошкольного детства происходит естественное, а в некоторой степени и стихийное приобщение детей к гражданским ценностям.

На наш взгляд, осуществление патриотического развития дошкольников наиболее оптимально происходит в процессе ознакомления с миром профессий военнослужащих: летчик, военный медик, связист, танкист, моряк и пр. В целях решения задач патриотического воспитания были отобраны профессии,

которые взаимосвязаны с такими понятиями как гражданственность, патриотизм, мужество, честь, доблесть, которые являются первоосновой личности настоящего гражданина и патриота России.

Стоит отметить, что дошкольники очень чувствительны и эмоциональны, а примеры героических поступков и подвигов военных как прошлых лет, так и настоящего, оставляют неизгладимый след в их душе. Открывая для себя специфику военного дела, дошкольники будут стремиться приобрести лучшие качества и соответствующие знания.

Особое внимание мы уделяем созданию развивающей предметно-пространственной среды. Был организован «Музей славы», как один из аспектов знакомства детей со спектром профессий военнослужащих. Нами разработаны обучающие стенды: «Наша армия сильна!», «История русской армии» и папки-передвижки: «Военные профессии», «Военная техника». Благодаря наглядным материалам дети более глубоко воспримут материал, а в дальнейшем будут сами проводить экскурсии в музей, рассказывая гостям и малышам о наших героях, армии и Родине.

В настоящее время дошкольная образовательная организация – это открытая, взаимодействующая со многими социальными институтами социально-педагогическая система. Успешность реализации образовательной и воспитательной деятельности во многом определяется взаимодействием с социумом. Предполагается установление тесного и взаимовыгодного сотрудничества со следующими организациями: 31 отдельная гвардейская десантно-штурмовая ордена Кутузова бригада ВДВ; Ульяновское гвардейское суворовское военное училище; 235-й военно-транспортный авиационный полк; АО Авиастар СП и др. Будут организованы экскурсии и совместные мероприятия.

Воспитывая, будущее поколение, мы должны помнить, от того, как мы будем решать задачи гражданско-патриотического воспитания, во многом зависит будущее нашей страны.

Среди основополагающих принципов патриотического воспитания, представляющих собой исходные руководящие положения при осуществлении практической деятельности в данной сфере, выделяются гуманизм и демократизм, научность, единство теории и практики, приоритетность исторического, культурного наследия, ее духовных ценностей и традиций, системность, преемственность в развитии подрастающих поколений с учетом возрастных особенностей и интересов различных слоев, тесная и неразрывная связь с другими направлениями воспитания, социальное партнерство.

В.А. Сухомлинский утверждал, что «детство - каждодневное открытие мира и, поэтому надо делать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия».

Список литературы:

1. Захарова, Л.М. Своеобразие воспитания патриотических чувств у дошкольников на современном этапе / Л.М. Захарова // Патриотическое и гражданское воспитание в образовательной системе региона: проблемы и пути их решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Т.Б. Табардановой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2008. – с. 25.

2. Захарова, Л.М., Котлякова, Т.А. Региональные ценности в содержании дошкольного образования // Детский сад от А до Я. 2014. – №2(68). С. 44-53.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ-2019

**МАТЕРИАЛЫ VI ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

15 мая 2019 г.